

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

# JĘZYKI: OBCE

w szkole

NR 1/2022

W NUMERZE

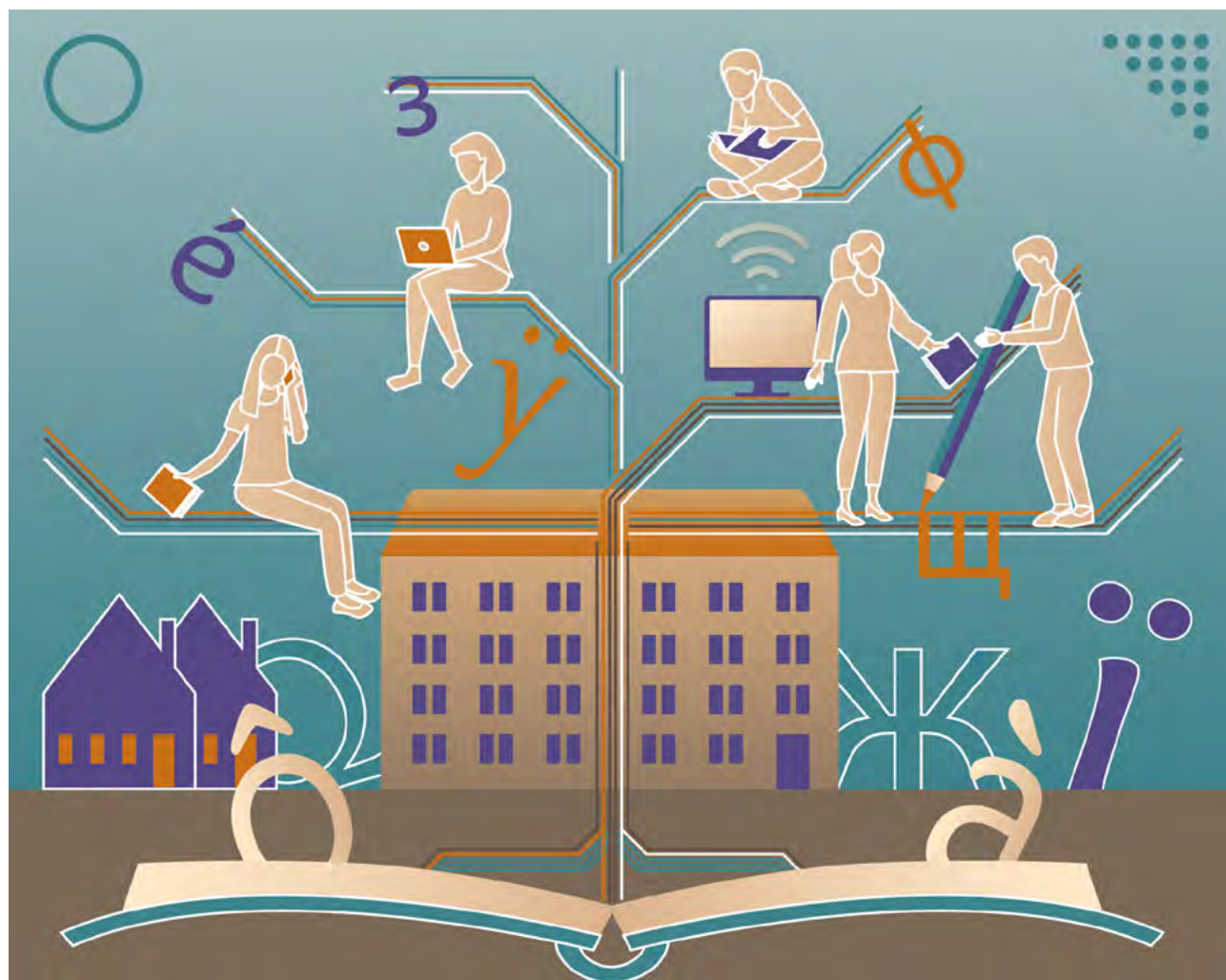
Materiały  
dydaktyczne

JOLANTA SZPYRA-KOZŁOWSKA

„Etenszyn plis”,  
czyli o bałamutnej  
transkrypcji  
fonetycznej

WYWIAD

Dobra komunikacja jest  
potrzebna, by żyć w spokoju  
– rozmowa z prof. Hanną  
Komorowską





Sześćdziesiąt pięć lat temu – w 1957 roku – opublikowany został pierwszy numer „Języków Obcych w Szkole” (dostępny na stronie: [jows.pl/wydania/jows-011957](http://jows.pl/wydania/jows-011957)). Wówczas był to „organ Ministerstwa Oświaty”, jego podtytuł brzmiał „Czasopismo dla nauczycieli”, a redakcja składała się z czterech działów: języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego i łacińskiego. O trudnych początkach czasopisma, jego rozwoju i znaczeniu wówczas i dziś opowiada w otwierającym ten numer wywiadzie prof. Hanna Komorowska, Przewodnicząca Rady Programowej „JOWS” (o historii czasopisma, współtworzących go ludziach można również przeczytać na stronie [jows.pl/o-czasopismie](http://jows.pl/o-czasopismie)).

Przez 65 lat jedna rzecz nie uległa zmianie: „Języki Obce w Szkole” to wciąż czasopismo dla nauczycieli. Stale się rozwijamy, zapraszamy do współpracy coraz szersze grono autorów i recenzentów, których eksperckie opinie warunkują publikację tekstów. Czasopismo zostało również ponownie wpisane do wykazu czasopism naukowych. Troska o wysoką jakość, aktualność i ważkość tekstów publikowanych w „Językach...” przez te wszystkie lata się nie zmieniła.

Co ciekawe, nie znikły również do końca troski, które już 65 lat temu opisywali autorzy pierwszych artykułów publikowanych w czasopiśmie. Być może nieco zmieniła się ich natura, ich zakres rozszerzył się wraz z rozwojem nauki, dydaktyki i technologii, ale część problemów wciąż jest aktualna. Opisały to w swoich jubileuszowych tekstach prof. Jolanta Szpyra-Kozłowska i dr Katarzyna Nosidlak. Rozważania Auterek na temat nauczania wymowy oraz sprawności czytania ze zrozumieniem pokazują, że pomimo upływu wielu lat, pewne kwestie nadal wymagają rozstrzygnięcia. W tegorocznych numerach będziemy publikować kolejne jubileuszowe artykuły wiążące to, co dzieje się obecnie, z tym, o czym w „Językach...” pisano 65 lat temu.

W bieżącym numerze znajdują Państwo również artykuły dotyczące tego, co nowe i jeszcze może mniej znane w kształceniu językowym (to już tradycja, że „Języki Obce w Szkole” trzymają rękę na pulsie zmian!), ale już wyznacza potencjalne nowe kierunki. Szczególnie zachęcamy Państwa do lektury artykułu prof. Jarosława Krajki o wykorzystaniu korpusów językowych w nauczaniu języków obcych oraz Sylwii Roguskiej o pomysłach na edukację domową. Oprócz tego – jak w każdym wydaniu – wiele artykułów o sprawach nieustannie ważnych w nauczaniu i uczeniu się znajomości języków obcych, m.in. o doskonaleniu umiejętności czytania (Marcin Ryszka), o wykorzystaniu materiałów autentycznych z uczniami na niższym poziomie biegłości językowej (Dorota Padzik), o dobrze znanych i całkiem nowych technikach i materiałach, które mogą służyć uatrakcyjnieniu lekcji języka obcego (piosenka – Dorota Kondrat oraz teatryk *kamishibai* – Małgorzata Piotrowska-Skrzypek). Każdy nauczyciel skorzysta również z praktycznych wskazówek dotyczących analizy potrzeb opracowanych przez Olgę Trendak-Suślik, a lektorzy pracujący z dorosłymi słuchaczami – z pomysłów Joanny Rudzińskiej-Warzechy.

Sześćdziesiąt pięć lat – to teoretycznie już wiek emerytalny; czas, w którym po latach pracy należy cieszyć się zasłużonym odpoczynkiem i możliwością realizacji odkładanych planów. Dla nas jednak te 65 lat to piękny fundament. Mamy nadzieję dostarczać Państwu kwartalnej dawki solidnej wiedzy i rzetelnej informacji przez co najmniej kolejne 65 lat.

Życzę przyjemnej lektury – tego numeru i następnych!

dr Marcin Smolik  
redaktor naczelny



# W numerze

## 65 LAT „JĘZYKÓW OBCYCH W SZKOLE”

Martyna Śmigiel

**Dobra komunikacja jest potrzebna, by żyć w spokoju**  
– wywiad z prof. Hanną Komorowską

5

Jolanta Szpyra-Kozłowska

**„Etenszyn plis”, czyli o bałamutnej transkrypcji fonetycznej ze starszej i nowszej perspektywy**

9

Katarzyna Nosidlak

**W sprawie lektur – 65 lat później**

19

## MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

Jarosław Krajka

**O korpusach „szytych na miarę” w nauczaniu sprawności pisania**

27

Dorota Padzik

**Dokumenty autentyczne nie tylko dla zaawansowanych**

35

Marcin Ryszka

**Głośne (i poprawne) czytanie w języku angielskim**

Kilka godnych poleceń narzędzi

43

Bogumiła Stanoch

**Lekcja z wklejką ...z pamiętnika nauczyciela**

49

### ZESPÓŁ REDAKCYJNY

|                           |   |
|---------------------------|---|
| redaktor naczelny         | dr Marcin Smolik  |
| z-ca redaktora naczelnego | Beata Maluchnik   |
| redaktor                  | Bartosz Brzoza  |
| korekta                   | Maryla Błońska  |
| ilustracja na okładce     | Dorota Zajączkowska   |
| dtp                       | Artur Ładno   |
| druk                      | Drukarnia Braci Grodzickich Sp. J.  |
| wydawca                   | Wydawnictwo FRSE  |
| adres redakcji i wydawcy  | Języki Obce w Szkole<br>Aleje Jerozolimskie 142A<br>02-305 Warszawa<br>tel. 664 902 378<br>e-mail: jows@frse.org.pl<br><a href="http://www.jows.pl">www.jows.pl</a> |

### RADA PROGRAMOWA

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska   | Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS.<br>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 Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie |
| dr hab. Radosław Kucharczyk          | Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego   |
| dr Clarinda Calma                    | Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie   |
| dr Paweł Poszytek                    | dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji  |
| dr Wojciech Sosnowski                | Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego                      |

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2022.1

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2022



Wydawnictwo  
FRSE

Część opublikowanych w numerze artykułów została poddana recenzji zewnętrznej w procedurze *double-blind review*. Pełna lista recenzentów znajduje się na stronie [www.jows.pl](http://www.jows.pl).

„Języki Obce w Szkole” uzyskała 20 punktów parametrycznych w wyniku przeprowadzonej w 2021 roku oceny i figurują w wykazie czasopism punktowanych Ministerstwa Edukacji i Nauki pod pozycją 201349.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła. Redakcja zastrzega sobie prawo do redagowania i skracania nadesłanych tekstów.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

|  |           |
|--|-----------|
| Anna Mikus<br><b>Nauczanie języków obcych z wykorzystaniem elementów muzyki, literatury i filmu</b>  | <b>59</b> |
| Dorota Kondrat<br><b>Kreatywne wykorzystanie piosenki z młodzieżą w klasie języka angielskiego</b>   | <b>63</b> |
| Małgorzata Piotrowska-Skrzypek<br><b><i>Kamishibai</i> na lekcjach języka obcego</b><br>Propozycje rozwijania umiejętności słuchania i mówienia na poziomach A1–B2 | <b>71</b> |
| Mieczysław Gajos<br><b>P jak Piaf, P jak Paryż</b><br>O kształceniu kompetencji językowej i kulturowej na lekcjach języka francuskiego                             | <b>79</b> |

## METODYKA

|  |            |
|--|------------|
| Olga Trendak-Suślik<br><b>Analiza potrzeb jako element projektowania kursu językowego</b>                                    | <b>89</b>  |
| Joanna Rudzińska-Warzecha<br><b>Jak usprawnić proces uczenia się języków obcych i zachęcić do nauki dorosłych kursantów?</b> | <b>95</b>  |
| Sylwia Roguska<br><b>Ekлекtyzm metodyczny stosowany w przestrzeni domowej jako uzupełnienie edukacji językowej</b>           | <b>101</b> |
| Katarzyna Deleżyńska<br><b>Zamiast białej kredy i czarnej tablicy</b>  | <b>109</b> |

## MEDIACJA W EDUKACJI JĘZYKOWEJ

|   |            |
|---|------------|
| Paulina Dwużnik<br><b>Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce</b>  | <b>115</b> |
| Monika Szymańska<br><b>Co maturzysta o mediacji wiedzieć powinien, czyli zmiany w egzaminie maturalnym od 2023 r.</b> | <b>127</b> |

## PROJEKT

|   |            |
|---|------------|
| Agnieszka Predyger<br><b>Aktywność uczniów w projektach edukacyjnych</b>  | <b>133</b> |
| Anna Pałczyńska, Agnieszka Nagoda-Gębicz<br><b>Lokalne projekty – doradzamy zawodowo i doskonalimy językowo</b> | <b>141</b> |

## ABSTRACTS





# Dobra komunikacja jest potrzebna, by żyć w spokoju

## ROZMOWA Z PROF. HANNA KOMOROWSKĄ

Narasta problem nacjonalizmów, dlatego potrzebujemy kompetencji interkulturowej i języka nie tylko po to, by się porozumiewać w kontaktach zawodowych czy edukacyjnych, ale też po to, by w ogóle żyć w spokoju. Pytanie brzmi, czy ludzkość będzie chciała pójść w tę stronę czy raczej będzie wolała dalej się okopywać – mówi **prof. dr hab. Hanna Komorowska**, językoznawczyni, Przewodnicząca Rady Programowej „Języków Obcych w Szkole”.



### **Rok 1957. Ukazuje się pierwszy numer „Języków Obcych w Szkole”. To był rok znaczący dla nauczania języków?**

To nie przełom metodyczny był źródłem narodzin czasopisma, ale sam pamiętny rok 1957. Wtedy po raz pierwszy od zakończenia wojny, po latach ciężkiego stalinizmu, dzięki polskiemu Październikowi '56, wreszcie można było podjąć temat nauczania języków zachodnioeuropejskich. Do tamtej pory w Polsce ukazywało się jedynie czasopismo „Język Rosyjski”. Po 1956 r. mogło ujawnić się zainteresowanie językami Zachodu i wreszcie można było się ich uczyć. Odwilż jednak nie trwała długo.

### **Dziś Polską Rzeczpospolitą Ludową kojarzymy z okresem, gdy język angielski czy francuski były w niełasce.**

Lubimy dziś patrzeć na PRL w czerni i bieli, ale ten czas miał przecież także tysiące odmian szarości. Język rosyjski na pewno dominował i z powodów politycznych był obowiązkowo uczony od 5 klasy szkoły podstawowej do matury, a potem na studiach przez minimum dwa lata. Mówiąc o liczbie godzin lekcyjnych, pozostałe języki rzeczywiście były w niełasce, ale przecież niemiecki był językiem Niemieckiej Republiki Demokratycznej, którą PRL kochał. Był językiem „przyjaciół”, więc nie był tępiozny. Z kolei francuski był językiem czołowych francuskich intelektualistów o zapędach komunistycznych – Picassa czy Louisa Aragona. Polskie empiki były wówczas pełne wydań francuskiego dziennika „L'Humanité”, który ukazywał się w naszym kraju. Mniej szczęścia miał na pewno język angielski, bo kultura anglosaska nie mogła pochwalić się żadnymi naczelnymi komunistami.

### **A jednak w PRL-u uczyliśmy się też angielskiego. Choćby w słynnej szkole metodystów na pl. Zbawiciela w Warszawie.**

Metodyści to tylko kropla w morzu, pewna, skądinąd dobra, moda warszawska. W Polsce działały w tym czasie rozmaite spółdzielnie, w których uczono angielskiego, takie jak Lingwista czy empikowskie szkoły językowe, ale przede wszystkim ludzie uczyli się prywatnie. Moje badania z 1978 r. pokazały, że dwie trzecie piętnastolatków miało wówczas za sobą półtora roku płatnej nauki języka angielskiego. Na lekcjach prywatnych, zwykle w domu nauczyciela.

### **Kultura anglosaska była w szarym PRL-u wyjątkowo atrakcyjna, dlatego z chęcią uczyliśmy się angielskiego?**

Zawsze mówię, że nauka angielskiego w PRL-u pełniła podobną funkcję, co Kościół. Stała w kontrze do komunizmu, była antyradziecka. Ważne było podłoże polityczne, ale znaczenie miało też zainteresowanie inną

Rozmawiała  
**MARTYNA ŚMIGIEL**  
Korespondentka FRSE



kulturą. To był świat, o którym wiadano, że cywilizacyjnie stoi wyżej od nas. Był postrzegany jako lepszy, zwłaszcza w czasach nachalnej propagandy o ucisku robotnika w kapitalistycznych i imperialistycznych państwach. Wszyscy wiedzieli, że to kłamstwa, więc sądzili, że w Stanach Zjednoczonych każdy ma dom z basenem i dwa samochody. Te wyobrażenia zweryfikowało zetknięcie z Zachodem w latach 70., kiedy na pobytach służbowych czy stypendialnych wiele osób odkryło, że tam także bywa bezrobocie i bieda oraz że nie wszyscy mają basen.

### **Lata 80. to już czas zbliżającego się przełomu. Czuliśmy, że świat się zmieni, więc tym chętniej uczyliśmy się języków zachodnioeuropejskich?**

Rzeczywiście lata 80. okazały się korzystne dla nauki języków obcych, ale z powodów bardziej „odgórných”. Władza miała ważniejsze sprawy na głowie, takie jak ściganie opozycji, więc kwestia nauczania języków obcych mało ją wówczas obchodziła. Dzięki temu w połowie dekady mogliśmy wzorem Rady Europy przygotować całkowicie nowe, funkcjonalne, komunikacyjne programy nauczania wszystkich języków obcych w Polsce.

### **Po 1989 r. odwróciliśmy się od języka rosyjskiego?**

To nie był szybki proces, bo na początku lat 90. mieliśmy 18 tys. rusycystów, a nauczycieli angielskiego raptem 900 na całą Polskę. Motywacja do nauki angielskiego czy niemieckiego było ogromna, ale z oczywistych względów nie dałoby się w szkołach obsadzić tak wielu wakatów. Nauka rosyjskiego wciąż była więc intensywna przez kilka pierwszych lat po transformacji, ale z czasem miała większe znaczenie jedynie w województwach wschodnich z powodu kontaktów z sąsiadami zza granicy. Kiedy nasilił się dozwolony ruch przygraniczny, handlowcy z Trójmiasta zaczęli zapisywać się na kursy rosyjskiego. Rosjan można było wówczas spotkać w polskich galeriach handlowych, a z czasem również w teatrach i muzeach. Później rosyjski wracał w wyższych szkołach ekonomicznych ze względu na kontakty biznesowe z Rosją. To się zmieniło w związku z obecną sytuacją polityczną. Uczenie się języków z powodów czysto rozwojowych to niestety dobrobyt czasów pokoju. Smutna historia pokazuje, że język obcy najbardziej upowszechnia się na obszarze, w którym panuje okupacja.

### **Przez 65 lat wydawania czasopisma zmieniało się zainteresowanie konkretnymi językami. Czy zmieniała się też metodologia nauczania?**

W pierwszym dziesięcioleciu istnienia „JOWS” trudno było wejść w kwestie metodyczne, bo wymagałoby to podważenia całej metodyki nauczania języka rosyjskiego. Koncentrowano się więc na kulturze i wybitnych ludziach nauki. Ukazywały się artykuły o Hemingwayu, Conradzie, Byronie, Eliocie. Dopuszczalne było omawianie tego, co publikowano w czasopiśmie zagranicznych. Dopiero w drugim dziesięcioleciu na łamy zaczęła wchodzić tzw. mała metodyka. Pisano o tym, jak konstruować lekcje i ćwiczenia językowe tak, by nie były nudne, ale atrakcyjne dla ucznia, albo o tym, jak udoskonalać sprawność słuchania i mówienia, a nie tylko pisanie. To była dekada Edwarda Gierka, a on przecież pracował w kopalni we Francji i Belgii, znał francuski, flamandzki i niemiecki. To był pierwszy I sekretarz PZPR, który miał pozytywne nastawienie do uczenia się języków obcych. Nauka języków zachodnioeuropejskich weszła wówczas do wyższych klas niektórych szkół podstawowych, a „Języki Obce w Szkole” uzyskały większą swobodę – i to chyba była jedna z nielicznych zasług Gierka.



FOT: KRZYSZTOF KUCZYK



Na łamach publikowano np. teksty poradnikowe na temat tego, co potrzebne turystyce podczas kupowania biletu czy poruszania się po Londynie lub Paryżu.

### **Czyli tego, czego i dziś wielu spodziewa się po nauce języka obcego.**

Podejście komunikacyjne do nauki bardzo mocno upowszechniło się w trzeciej dekadzie istnienia pisma. To był już przełom metodyczny, bo na świecie zaczęła się popularyzować metoda komunikacyjna. Na łamach pisma upowszechnialiśmy zatem ćwiczenia konwersacyjne, by w latach 90. skupić się dodatkowo na nowym systemie kształcenia nauczycieli. Pisaliśmy o tym, jak prowadzić lekcje, wybierać program i materiały do nauczania, jak dostosowywać je do potrzeb uczniów. Dydaktyka lat 90. i przełomu wieków poszła też w stronę polityki europejskiej. Ta koncentrowała się przede wszystkim na docenieniu języków o mniejszym zasięgu, czyli języków mniejszości, ale jej istotą było również odejście od modelu deficytu. Dotąd skupiano się na tym, czego uczeń jeszcze nie umie, czego powinien się nauczyć, gdzie popełnia błędy. Polityka europejska wypromowała autonomię, samoocenę, model korzyści, skupiony na tym, co uczeń potrafi, z czym sobie radzi. Na tych podstawach opierają się Europejski system opisu kształcenia językowego czy Europejskie Portfolio Językowe.

### **A pierwsza dekada XXI w.?**

Ważne stały się kwestie specjalnych potrzeb edukacyjnych: uczniów z niepełnosprawnościami, jak ADHD czy dysleksja, ale też uczniów wybitnie uzdolnionych czy szczególnie zainteresowanych nauką. Znaczenia nabrały też różne odmiany języka, jak język biznesowy czy język hotelarstwa. To również czas zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (CLIL), czyli – mówiąc prościej – nauki biologii po angielsku czy fizyki po francusku. To było przebojem metodycznym drugiego dziesięciolecia XXI w., podobnie jak nauczanie różnych grup wiekowych. Nauka języka obcego stała się obowiązkowa w przedszkolach, więc na znaczeniu zyskało nauczanie młodszych dzieci, ale po wejściu Polski do Unii Europejskiej i otwarciu zachodnich rynków do głosu doszła jeszcze jedna grupa wiekowa. Po 2004 r. ogromna rzesza Polaków wyjechała za granicę. Szacuje się, że do Wielkiej Brytanii udało się w tym okresie nawet 1,5 mln osób. Pojechali tam do pracy, więc na obczyznę zaczęli wyjeżdżać ich rodzice, by opiekować się wnukami. W Polsce wybuchło wówczas zainteresowanie nauką języków obcych wśród seniorów. Do tego doszło obniżenie wieku emerytalnego, które wpłynęło na rozwój uniwersytetów trzeciego wieku. Tam również nauka języków obcych kwitła i tak jest do dziś. To wszystko spowodowało, że w metodyce istotne stało się także to, jak nauczać grupy inne niż nastolatki czy studenci. Ci z kolei na dużą skalę zaczęli korzystać z programów europejskich, więc i ich potrzeby językowe znacząco wzrosły. Metodyka dotknęła więc kompetencji międzykulturowych.

### **Historia „JOWS” jest zatem historią naszego społeczeństwa w pigułce.**

Odzwierciedla nie tylko rozwój metodyki nauczania, ale też historię polityczną czy społeczną. Redakcja musiała nauczyć się radzić sobie nawet w najtrudniejszych czasach. Pamiętam bardzo trudny, przełomowy rok 1970. Współpracowałam już wówczas w „JOWS”. Cenzura była bardzo ostra, Gomułka przykręcał śrubę, czując pewnie, że jego czas się kończy, więc redaktor naczelny czasopisma zdecydował się wyciągnąć wyjątkowo propagandowy artykuł o Leninie i umieścić ten bełkot ideologiczny po wstępie redakcyjnym jako artykuł wprowadzający do kierunku czasopisma. Dalej umieszczono tekst o myśleniu krytycznym w wykonaniu Bertranda Russella i artykuł o stanowisku UNESCO w kwestiach oświaty. Kolejnym był zrobiony przez mnie przegląd rocznika amerykańskiego czasopisma. Taki układ numeru był przemyślanym zabiegiem redakcji czasopisma. Gdyby nie propagandowy artykuł wprowadzający z ogromnym zdjęciem Lenina, to ten numer na pewno nie przeszedłby cenzury. Dziś otworzy go jakiś młody historyk z Instytutu Pamięci Narodowej, zobaczy początek i zamknie czasopismo z obrzydzeniem. Ale taki był nasz sposób radzenia sobie w sytuacji niemożliwej. Jak śpiewał Młynarski, „róbmy swoje”. Zresztą kto wie, czy strategia ta nie przyda się nam w przyszłości.

### **Jaka ona będzie? Co będzie najważniejsze w nauczaniu języków obcych w najbliższych latach?**

W metodyce wyzwaniem będą nowe technologie w nauczaniu języków obcych, które w czasie pandemii stały się niezbędne. Ale po długim okresie nauki zdalnej czas zastanowić się, jak zintegrować nowe technologie z bezpośrednimi kontaktami międzyludzkimi, których brak nie sprzyja rozwojowi wspomnianych przeze mnie kompetencji. W wymiarze społecznym narasta problem nacjonalizmów, dlatego istotne będzie również zagadnienie porozumiewania się ludzi o odmiennych poglądach. Potrzebujemy kompetencji interkulturowej nie tylko w kontaktach zawodowych czy edukacyjnych, jak to było dotychczas, ale aby w ogóle żyć w spokoju, nie pozabijać się nawzajem. Pytanie brzmi, czy ludzkość będzie chciała pójść w tę stronę, czy raczej będzie wolała dalej się okopywać. Pamiętajmy też, że obok kompetencji interkulturowej równie ważna jest kompetencja intrakulturowa. Mało się o tym mówi, ale to poważny problem. Zawsze powtarzam, że z agresywnym pseudokibicem z mojej ulubionej dzielnicy mam mniej wspólnego niż z nauczycielem z Zambii, Boliwii czy Portugalii. Ciągłe myślimy kategoriami państw i odległości geograficznych, a okazuje się, że w obrębie rodzin czy własnych podwórerek ludzie nie są w stanie się porozumieć, nie obrażając się wzajemnie. Któż, jak nie nauczyciele języka, mogliby w tej sprawie coś zrobić?

# „Ezenszyn plis”, czyli o bałamutnej transkrypcji fonetycznej ze starszej i nowszej perspektywy

DOI: 10.47050/jows.2022.1.9-17

Mimo że transkrypcja fonetyczna od lat stanowi narzędzie wykorzystywane w nauczaniu wymowy angielskiej, zasadność jej stosowania w szkole oraz wybór sposobu zapisywania angielskich głosek nadal wzbudzają wiele wątpliwości. Czy stosować międzynarodową transkrypcję fonetyczną (IPA)? Czy może przydatniejszy jest zapis z użyciem polskich liter? Jakie uproszczenia są zasadne, a jakie nie?

W pierwszym numerze „Języków Obcych w Szkole” z roku 1957 ukazał się artykuł Alfreda Reszkiewicza *W sprawie transkrypcji fonetycznej*, w którym autor, wybitny językoznawca, na którego podręcznikach z zakresu historii i wymowy języka angielskiego wychowało się kilka pokoleń anglistów, przedstawia swoje poglądy dotyczące stosowania zapisu fonetycznego dla potrzeb dydaktycznych. Ponieważ ta technika fonodydaktyczna nadal jest przedmiotem licznych kontrowersji i nie doczekała się jednoznacznych rozstrzygnięć, warto przypomnieć podejście Profesora, poddać je weryfikacji i skonfrontować ze współczesnymi poglądami na temat przydatności stosowania transkrypcji w szkole.

W niniejszym artykule relacjonuję poglądy Reszkiewicza, opatrując je komentarzem i refleksją na temat tego, ile z nich, po 65 latach, można uznać za aktualne. Przedstawiam, porównuję i poddaję ocenie trzy podejścia do transkrypcji fonetycznej: stosowanie międzynarodowego systemu IPA, łączenie elementów IPA z polskimi znakami proponowane przez Reszkiewicza oraz używanie wyłącznie polskiego zapisu, obecnego w podręcznikach szkolnych do różnych przedmiotów.



## „Mieszana” transkrypcja Alfreda Reszkiewicza

Autor we wspomnianym artykule, dostrzegając potrzebę zapisywania wymowy wyrazów angielskich przez uczniów, krytykuje stosowanie w szkole wyłącznie znaków IPA (International Phonetic Association) i proponuje system mieszany, w którym symbole międzynarodowe połączone są z polskimi literami i ich sekwencjami.

Po pierwsze, Reszkiewicz odnotowuje brak przyjętego jednolitego systemu transkrypcji, co jest widoczne, jeśli porówna się zapisy w różnych podręcznikach i słownikach języka angielskiego. Na dowód, że tak jest w istocie, zamieszcza tabelę, w której prezentuje aż 10 różnych transkrypcji monoftongów i dyftongów. Skoro systemów jest kilka – dowodzi dalej – wartość stosowania jednego z nich jest ograniczona<sup>1</sup>. Za szczególnie kłopotliwe uważa to, co określa mianem „znaków specjalnych”, czyli odbiegających od zwykłych liter alfabetu łacińskiego, np. /ʃ, ʒ, tʃ, ɕ, ɣ, ɐ, ɹ/.

<sup>1</sup> Autor dodaje, że niektóre słowniki w ogóle nie stosują transkrypcji fonetycznej.

Po drugie, Reszkiewicz nie widzi potrzeby, zwłaszcza dla początkujących, stosowania znaków IPA w wypadku głosek, które w języku polskim i angielskim są do siebie podobne. Jego zdaniem (s. 28) „tam, gdzie istnieją dość dokładne odpowiedniki w języku polskim”, polskie konwencje ortograficzne powinny być stosowane. Stąd proponuje zapis /macz/ dla *much*, /fysz/ dla *fish*, /brydź/ dla *bridge* czy /dej/ dla *day* i rekomenduje jedynie wykorzystanie pięciu symboli IPA, tj. /θ, ð, ŋ, æ, ə/<sup>2</sup>.

Po trzecie wreszcie – i to zdaniem Reszkiewicza jest najważniejsze – na rzecz takiej uproszczonej transkrypcji przemawia jej łatwość dla polskiego ucznia, który musi zapamiętać zaledwie kilka nowych znaków, a nie kilkanaście. Co więcej, jak podkreśla, przyswojenie symboli fonetycznych nie gwarantuje umiejętności ich wymowy: „znak transkrypcyjny jeszcze niczego nie nauczy. Znak musi być dopiero odpowiednio zinterpretowany” (s. 29), a to zapewnia stosowanie polskiego zapisu, który uczniowie bez trudu przełożą na dźwięki.

Reszkiewicz podsumowuje swój wywód, stwierdzając, że „skoro więc transkrypcja międzynarodowa ani nie daje klucza do wszystkich publikacji zagranicznych, ani nie zawsze jest pomocna Polakowi, a nieraz bywa wręcz bałamutna, wprowadzeniu pewnych koniecznych zmian-poprawek nie powinno nic stać na przeszkodzie” (s. 29).

W dalszej części artykułu autor precyzuje proponowane zmiany: zastąpienie /ɪ/ przez /y/, /ʌ/ przez /a/, zapis dyftongów /eɪ, aɪ, ɔɪ/ jako /ej, aj, oj/, /tʃ/ jako /cz/, /dʒ/ jako /dź/, /ʃ/ jako /sz/, /ʒ/ jako /ż/, /w/ jako /u/, /v/ jako /w/<sup>3</sup>, czyli „wszędzie tam, gdzie można zastąpić dźwięk obcy odpowiednikiem polskim bez utraty komunikatywności” (s. 29–30). Jego zdaniem „w ten sposób proponowany system jest zarówno ścisły, jak i praktyczny. Jest ścisły, gdyż nie wprowadza żadnych uproszczeń czy zniekształceń wymowy i równie dobrze odtwarza wymowę angielską jak którykolwiek z systemów transkrypcji międzynarodowej. Jest równocześnie maksymalnie praktyczny i dostosowany do odbiorcy Polaka”.

Przyjrzyjmy się argumentacji stosowanej przez Reszkiewicza. Pierwsza z jego uwag dotycząca istnienia wielu systemów transkrypcji w znacznym stopniu straciła na swojej aktualności dzięki ujednoczeniu symboli transkrypcji IPA i jej używania w najpopularniejszych i najczęściej stosowanych słownikach wymowy brytyjskiej, tj. *Longman Pronunciation Dictionary* Wellsa i *Cambridge Pronouncing Dictionary*<sup>4</sup> Jonesa, jak też w wielu słownikach ogólnych oraz podręcznikach. Jeżeli polscy uczniowie nie są uczeni znaków tej transkrypcji, może to znacznie utrudnić im korzystanie z wymienionych źródeł. Ponadto używanie dwóch różnych systemów: międzynarodowego i spolszczonego nie ułatwia, lecz komplikuje przyswajanie wymowy angielskiej oraz wprowadza niepotrzebny chaos.

Trudno również zgodzić się z argumentem o dokładnych polskich odpowiednikach głosek angielskich, gdyż takie przypadki obejmują jedynie kilka spółgłosek (/p, b, m, f, v, k, g, j, w/<sup>5</sup>). Stosowanie takich samych znaków dla różniących się od siebie angielskich i polskich głosek może mieć negatywne konsekwencje w postaci przyswajania przez polskich uczniów błędnej wymowy i zadowalania się jedynie przybliżonymi, a nie poprawnymi dźwiękami<sup>6</sup>. Proponowany przez Reszkiewicza spolszczony system zapisu wymowy angielskiej wprowadza zatem – wbrew twierdzeniom autora – jej liczne uproszczenia i zniekształcenia. Jest on bałamutny – by użyć określenia autora – ponieważ poprzez stosowanie tych samych symboli błędnie sugeruje, że większość głosek angielskich i polskich jest taka sama.

Ważnym argumentem w dyskusji nad stosowaniem uproszczonego systemu transkrypcji jest ułatwienie dla Polek i Polaków uczących się języka angielskiego, zwłaszcza początkujących. Istotnie, propozycja Reszkiewicza wymaga przyswojenia mniejszej liczby znaków niż zapis IPA. Jednakże na bardziej zaawansowanym poziomie znajomości języka nie da się uniknąć opanowania i stosowania międzynarodowych symboli, by móc, np. korzystać ze słowników, które posługują się takim zapisem. To jednak oznacza nie tylko większy nakład pracy związany z opanowaniem dwóch systemów, ale także konieczność oduczenia się uproszczonej transkrypcji i towarzyszących jej złych nawyków artykulacyjnych, co często jest trudniejsze niż nauczenie się od początku poprawnej wymowy, której z pewnością bardziej sprzyja transkrypcja IPA.

2 Szóstym symbolem jest /ʊ/ oznaczające wargowo-tylnojęzykową półsamogłoskę /w/ oraz drugi element dyftongów /aʊ, əʊ/.

3 Należy odnotować niepełność tego systemu. Reszkiewicz nie precyzuje, jak zapisać dyftongi centrujące /əʊ, ɪə/. Dla /aʊ/ postuluje zapis /aʊ/.

4 Obydwa słowniki zawierają również wymowę amerykańską.

5 Oczywiście można tu mówić o identyczności jedynie fonemów, ale nie ich fonetycznych realizacji różniących się w obu językach np. dźwięcznością, aspiracją, zmiękczeniem, rodzajem plozji itd.

6 Takie uproszczenia i nauczanie przybliżonej wymowy postuluje się w podejściu zwanym ELF (*English as a Lingua Franca*), proponowanym przez Jenkins (2000).

W czym zatem jestem skłonna się zgodzić z Reszkiewiczem? Niewątpliwie ma on rację, twierdząc, że sama znajomość transkrypcji fonetycznej nie gwarantuje prawidłowej wymowy, ponieważ najważniejsze jest tu przełożenie znaku pisanego, czyli bodźca wzrokowego na dźwięk, czyli jednostkę akustyczno-artykulacyjną, a taka zmiana z pewnością nie jest automatyczna. By zapis fonetyczny był skuteczny, konieczne jest jego systematyczne i konsekwentne stosowanie powiązane z ćwiczeniami wymowy transkrybowanych jednostek języka (Stasiak i Szpyra-Kozłowska 2003a; 2003b; Szpyra-Kozłowska i Stasiak 2006; Szpyra-Kozłowska 2018).

## Zalety stosowania transkrypcji fonetycznej IPA

Przywołajmy pokrótce wybrane argumenty na rzecz stosowania transkrypcji w fonodydaktyce angielskiej. Można je znaleźć w pracach wielu badaczy i badaczek (np. Tench 1992, 2011; Underhill 1994; Kelly 2000; Lecumberri i Maidment 2000; Collins i Mees 2003; Rogerson-Revell 2011; Szpyra-Kozłowska 2015).

Jak dowodzą specjaliści, dzięki stosowaniu międzynarodowej transkrypcji fonetycznej uczący się języka angielskiego uświadamiają sobie różnice między angielską pisownią i wymową, dzięki czemu mogą uniknąć tzw. wymowy doliterowej (np. *tomb* [tomp], *foreign* [fo'rejn], *surface* [serfejs]), niestety nagminnie przez nich stosowanej (Sobkowiak 1996). Zdaniem Rogerson-Revell (2011) dzięki zapisowi fonetycznemu wzrasta świadomość liczby i typów angielskich fonemów, pomaga on także w opanowaniu angielskiego systemu dźwiękowego. Stosowanie specjalnych znaków wskazuje na różnice między pozornie podobnymi segmentami języka rodzimego i obcego. Innymi słowy, transkrypcja stanowi istotny element treningu kognitywnego niezbędnego dla uczniów, którzy lepiej przyswajają to, co potrafią zrozumieć (Szpyra-Kozłowska 2015).

Inną istotną zaletą stosowania transkrypcji jest także to, że stanowi ona wizualne wzmocnienie dla bodźców słuchowych. Jak wykazują badania, większość ludzi to wzrokowcy, którzy uczą się i zapamiętują lepiej informacje, jeśli mogą je zapisać lub zobaczyć. Również kinestetycy zyskują na stosowaniu tej techniki poprzez fizyczną aktywność transkrybowania wyrazów. O ile przyswajanie wymowy oparte jest w pierwszym rzędzie na kanale słuchowym, uzupełnienie go o graficzną reprezentację, a także ruch i dotyk, stanowi ważne i przydatne wzmocnienie ze strony różnych zmysłów.

Transkrypcja stanowi ponadto nieocenioną pomoc w rozwijaniu autonomii ucznia, do której współczesna glottodydaktyka przywiązuje dużą wagę (np. Benson 2007). Dzięki znajomości transkrypcji zyskuje on znaczną niezależność od nauczyciela, mogąc korzystać z tradycyjnych słowników, zapisywać prawidłową wymowę oraz ją później odtwarzać, jak też samodzielnie wzbogacać słownictwo w fonetycznie poprawnej formie.

Warto również wspomnieć o konsekwencjach, które powoduje brak stosowania transkrypcji w szkole. Uczący się języka angielskiego mogą starać się zapamiętywać wymowę nowych wyrazów, jednakże ta metoda nie jest skuteczna, ponieważ nasza pamięć jest zawodna. Mając tego świadomość, wiele osób zapisuje wymowę angielską, wykorzystując polskie konwencje relacji między literami i głoskami. W tym wypadku niebezpieczeństwo polega na błędnej percepcji wymowy obcych słów, która kształtowana jest przez nasz rodzimy system fonologiczny, często odbiegający znacznie od systemu języka docelowego. Posłużę się tu przykładem znajomej dziewczynki – dziewięcioletniej Kamili. W jej zeszycie do angielskiego znalazłam między innymi następujące wyrazy zapisane przez nią ze słuchu: *camel* [kamel], *tiger* [tajger], *panther* [pemfer] i *chimp* [czimp] (lekcja dotyczyła nazw egzotycznych zwierząt). Poprosiłam Kamilę o wymówienie tych słów, co zrobiła, odtwarzając swoją „transkrypcję”. Następnie powtarzała nazwy zwierząt po mnie, starając się robić to jak najwierniej. Efekt był o wiele lepszy i wykazał, że dziewczynka jest w stanie słyszeć i prawidłowo powtórzyć angielskie wyrazy, jeśli tylko nie kieruje się swoim polskim zapisem w zeszycie. Przytoczony przykład pokazuje, że stosowanie spolszczonej transkrypcji oznacza niskie postawienie poprzeczki dla uczących się, również tych, którzy mogliby osiągnąć znacznie więcej. Uczy i sankcjonuje językowe niechlujstwo oraz bylejakość.

Pomimo niewątpliwych zalet stosowania transkrypcji IPA na lekcjach angielskiego, jak i w samodzielnej pracy ucznia w domu, wielu nauczycieli rezygnuje z jej wprowadzenia i używania. Technika ta uchodzi bowiem nie tylko za czasochłonną i trudną do nauczania, ale także za mało interesującą i wymagającą znacznego nakładu pracy dla obu stron procesu dydaktycznego. Według badań Stasiaka i Szpyry-Kozłowskiej (2003a) około połowa nauczycieli angielskiego ją wykorzystuje, a tylko niewielki ich odsetek robi to systematycznie. Takie podejście wynika również z marginalizowania wymowy w szkole, gdzie sprawdziany i egzaminy mają charakter pisemny. Kolejnym istotnym powodem rezygnacji z transkrypcji w dydaktyce jest nieznanostwo wśród nauczycieli interesujących technik jej wprowadzania i ćwiczenia. Nie pomagają tu podręczniki, które najczęściej zadowolają się zamieszczeniem listy znaków fonetycznych na początku i w słowniczku wyrazów na końcu. Jednakże, jak dowodzą prace Hancocka (1995), Ciszewskiego (2004), Tencha (2011) czy Szpyry-Kozłowskiej (2015), istnieje wiele sposobów, by uczyć transkrypcji w ciekawy i atrakcyjny sposób.

Jednakże najistotniejszą kwestią jest brak przekonania wielu nauczycieli, że znajomość transkrypcji w znacznym stopniu przyczynia się do nabywania dobrej wymowy angielskiej przez uczniów. Innymi słowy, mają oni wątpliwości, czy czas i wysiłek poświęcony zapisowi fonetycznemu faktycznie przynosi odpowiednie rezultaty (Szpyra-Kozłowska 2008, 2017). W tym kontekście warto przytoczyć wyniki badania Stasiaka i Szpyry-Kozłowskiej (2003b) przeprowadzonego wśród licealistów, którzy zostali poproszeni o ocenę efektywności i atrakcyjności różnych technik nauczania wymowy. O ile transkrypcja nie została uznana przez nich za bardzo atrakcyjny sposób nauczania wymowy, o tyle zajęła pierwsze miejsce w rankingu najbardziej efektywnych technik, w ich przekonaniu w znaczący sposób przyczyniając się do poprawy wymowy. Z kolei późniejsze badanie Szpyry-Kozłowskiej i Stasiaka (2006) wykazało istnienie znacznej korelacji między jakością wymowy uczniów i ich znajomością transkrypcji – ci, którzy dobrze opanowali umiejętność posługiwania się zapisem fonetycznym, mieli zdecydowanie lepszą wymowę niż ci, którzy mieli problem z transkrypcją.

## Transkrypcja uproszczona (spolszczona). Wymowa angielskich wyrazów w polskich podręcznikach

Alfred Reszkiewicz proponuje uproszczony system transkrypcji, który wykorzystuje pięć znaków zaczerpniętych z IPA, a w pozostałych wypadkach stosuje polskie litery i ich połączenia wymawiane zgodnie z rodzimymi zasadami. Można też pójść o krok dalej i zrezygnować w ogóle z symboli IPA i oprzeć się wyłącznie na polskim systemie zapisu głosek. W tej części mowa jest o takim właśnie podejściu i jego konsekwencjach.

Jak wiadomo, przyswajanie obcego języka nie ogranicza się do sali lekcyjnej, ale ma miejsce również w wielu innych sytuacjach i kontekstach, co jest szczególnie istotne wobec obserwowanego od lat zalewu angielszczyzny. Uczniowie zatem nabywają angielskie słownictwo np. poprzez filmy, muzykę, reklamy, kanały telewizyjne i internetowe czy media społecznościowe, jak też przez podręczniki szkolne do różnych przedmiotów, w których wymowa obcych nazw zapisywana jest fonetycznie za pomocą polskich liter. Ponieważ podręczniki traktowane są zazwyczaj jako źródło wiarygodnych informacji, proponowane w nich formy mogą być przyswojone i następnie stosowane przez uczniów. Warto zatem przyrzeć się nieco bliżej podręcznikowym transkrypcjom i ich konsekwencjom. Badanie<sup>7</sup> objęło 350 wyrazów transkrybowanych za pomocą polskich liter w siedmiu przypadkowo wybranych podręcznikach szkolnych do języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie, plastyki, muzyki i chemii<sup>8</sup>. O ile mi wiadomo, przedstawiony tu problem, pomimo jego wagi, nie był dotychczas przedmiotem analizy.

Zacznijmy od sposobu zapisu wybranych głosek angielskich, których nie ma w języku polskim. W tych przypadkach musiała zostać podjęta decyzja dotycząca wyboru rodzimych substytutów. Uzasadnione jest oczekiwanie, by przedstawione rozwiązania były przemyślane i konsekwentnie stosowane.

<sup>7</sup> Zbiór badanych podręczników został zgromadzony w trakcie analizowania przeze mnie zawartej w nich problematyki genderowej, opisaną w książce *Nianiek, ministra i japonki. Eseje o języku i płci* (2021).

<sup>8</sup> W podręcznikowych transkrypcjach sylaby akcentowane nie są zaznaczone, co powoduje niejasność dotyczącą tego ważnego aspektu wymowy.



### /θ, ð/

Szczelinowe spółgłoski międzyzębowe nie występują w języku polskim i stanowią trudny aspekt wymowy angielskiej do opanowania. Ich spolszczenia w omawianych źródłach najczęściej zawierają /t/ i /d/, ale zdarzają się, choć rzadziej, wersje ze szczelinowymi /f/ i /z/. Nie udało mi się odkryć żadnej zasady stosowania tych spółgłosek, co sugeruje przypadkowość ich wyboru, często w obrębie jednego podręcznika.

*McCarthy* [makkarti], *Wordsworth* [łordsłort], *Thackeray* [tekerej], *Jonathan* [dżonatan], *Catherine* [katrin], *Heathrow* [hitroł], *Kenneth* [kenet]

*Hathaway* [hafałej], *theatre* [fijater], *Hepworth* [hepłorf], *Ethan* [ifen]

*The Globe* [de glołb], *The Boston Globe* [de boston glołb], *The Washington Post* [de łoszington połst], *Rutherford* [raderford], *The Beatles* [de bitels]

*Happy birthday* [hepi berzdej]

### /æ/

Angielska przednia samogłoska znana jako *ash* w badanych podręcznikach transkrybowana jest jako /a/ lub /e/, np.:

*Caroll* [karol], *Francis* [fransis], *camel* [kamel], *Stanley* [stanlej], *Madden* [maden], *Atwood* [atłud], *Anne Hathaway* [an hafałej];

*Manship* [menszip], *Barry* [beri], *Andy* [endi], *Andrews* [endrjus], *Thackeray* [tekerej], *playback* [plejbek], *Campion* [kempion], *Marilyn* [merilin].

Tak jak poprzednio, wybór polskich substytutów /æ/ wydaje się tu całkowicie przypadkowy.

### /ɪ/

Angielska samogłoska /ɪ/ także traktowana jest dwójako: najczęściej spolszczana jest jako /i/, ale również jako /y/, np.:

*Chicago* [szikago], *Davis* [dejwis], *Kipling* [kipling], *Gilliam* [giljam], *Bill* [bil];

*Cambridge* [kejmbrydz], *rugby* [ragby], *Cosby* [kosby], *White Christmas* [łajt krysmas].

Należy podkreślić, że również w tym wypadku brak konsekwencji, jak dowodzą poniższe przykłady, w których ta sama samogłoska transkrybowana jest raz jako [i], a raz jako [y].

*Barry Lyndon* [bari lyndon], *Francis Cromarty* [fransis kromarty], *Sydney Opera House* [sydni opra hałs]

### samogłoska nieakcentowana schwa

Krótką angielską nieakcentowaną samogłoską centralną znaną jako *schwa* fonetycznie najbardziej zbliżona jest do polskiego [ɛ]. Jednakże jej zapis we wszystkich badanych podręcznikach jest oparty na pisowni, a nie wymowie, np.

*Wexford* [łeksford], *Oxford* [oksford], *Benjamin* [bendżamin], *Christmas* [krysmas], *Jacob* [dzejkop], *Nicholas* [nikolas], *Terence* [terens], *Lincoln* [linkolin], *Rhode Island* [rołd ajland].

### spółgłoski zgłoskotwórcze

Jak wiadomo, w języku polskim tylko samogłoski mogą stanowić ośrodek sylaby. W wypadku angielskich spółgłosek zgłoskotwórczych ich spolszczone wersje odwołują się do pisowni, np.:

*Stevenson* [stiwenson], *Newton* [niuton], *Jonathan* [dżonatan], *Thomson* [tomson], *Boston* [boston], *Camel Festival* [kamel festiwal].

Jednakże zróżnicowany zapis wymowy nie dotyczy tylko głosek angielskich, które trudno jednoznacznie przypisać polskim dźwiękom, ale często ma miejsce także, wydawałoby się, w znacznie prostszych wypadkach, gdzie podobnych dylematów nie powinno być. Taka sytuacja dotyczy na przykład spolszczeń dyftongu /əʊ/.



## /əʊ/

Ten dwudźwięk w badanych podręcznikach raz przedstawiany jest jako sekwencja [oʊ], a gdzie indziej jako samogłoska [o], bez konsekwentnego stosowania tych zapisów, np.

*show* [szoʊ], *Heathrow* [hitroʊ], *Ivanhoe* [ajwenhoʊ], *Rhode Island* [roʊd ajland], *The Washington Post* [de ʃoszington poʊst], *The Globe* [de gloʊb];

*Ohio* [ohajo], *Chicago* [szikago], *Malone* [malon], *negro spirituals* [nigro spirituals], *rock and roll* [rok end roʊ], *Jones* [dżons], *Joseph* [dżozef], *Hole* [hoʊ].

Dodajmy, że pierwsza z tych wersji jest dużo bliższa oryginałowi niż druga i nie przysparza Polakom trudności w wymowie. Zatem monoftongizacja dyftongu w drugiej grupie przykładów może być przypisana słabej znajomości wymowy angielskiej przez transkrybujących i kierowanie się przez nich głównie pisownią.

Takie zjawisko, w którym podręcznikowa „transkrypcja” stanowi odzwierciedlenie angielskiej ortografii, a nie wymowy, dotyczy niestety bardzo dużej liczby wyrazów i z tego względu zasługuje na osobne omówienie.

## Wymowa doliterowa (oparta na pisowni)

W badanych podręcznikach zapis wielu wyrazów jest bardzo odległy od ich wymowy. Jest to raczej transliteracja (zamiana jednych liter na inne) niż faktyczna transkrypcja fonetyczna. Na przykład słynny angielski poeta *Wordsworth* [ˈwɜːdzwɜːθ] pojawia się w pseudofonetycznej wersji jako [ʃordsfɔrt], *Elvis Presley* [ˈprezli] jako [preslej], *Bob Marley* [ˈma:li] jako [marlej], a *Stanley Kubrick* [ˈstænli ˈkju:brɪk] jako [stanlej kubrik].

Tak duże zniekształcenia oryginalnej wymowy można interpretować dwojako. Można je przypisać chęci maksymalnego ułatwienia jej uczniom i stosowania utrwalonych w polszczyźnie form. Może to być również efekt zwykłej ignorancji językowej i wynikającego z niej ich niekompetentnego, nieprofesjonalnego i pełnego zwykłych błędów zapisu. Na rzecz tej drugiej tezy przemawiają liczne absurdalne formy rażąco odbiegające od angielskiej wymowy, które nie znajdują uzasadnienia w rzekomej fonetycznej prostocie, np. *Aldous Huxley* [ˈɔldəs ˈhʌksli] transkrybowany jako [oldus oksli], *Colin Firth* [fɜːθ] jako [firt], *Wright* [raɪt] jako [ʃrajt], *Fruitville* [ˈfru:tvɪl] jako [fruitwil], *bluff* [blʌf] jako [blef], *Lincoln* [ˈlɪŋkən] jako [linkoln], *Amy* [eɪmi] jako [emi], *National Book Foundation* [ˈnæʃnəl ˈbʊk faʊnˈdeɪʃən] jako [naszional buk fandejszon] i wiele innych. Uderza stosowanie nieznanego językowi angielskiemu „reguły”, według której sekwencje liter samogłoskowych i /w/ oznaczają sekwencję samogłoski oraz półsamogłoski, np. *Tom Sawyer* [ˈso:ja] zapisany jako [soʃjer], *tomahawk* [ˈtɒməhɔ:k] jako [tomohoʊk], *Lawrence* [ˈlɔrəns] jako [laʃrens], *Buckshaw* [bʌkʃɔ:] jako [bakszoʊ]. Brak angielskiej kompetencji językowej transkrybujących widoczny jest także w użyciu bezdźwięcznych spółgłosek tam, gdzie w angielskim wbrew pisowni wymawiane są dźwięczne, np. *Charles* [czarls], *James* [dzejms], *The Beatles* [de bitels], *fake news* [fejk njus], *Hodges* [hodżes], *Andrews* [endrjus], *spirituals* [spirituals] czy *Jones* [dżons].

Oparte na pisowni są również liczne formy zawierające literę /r/. Jak wiadomo, w brytyjskiej angielszczyźnie typu *Received Pronunciation*<sup>9</sup>, odmianie najczęściej nauczanej w Polsce, spółgłoska ta wymawiana jest wyłącznie przed samogłoską. Jednakże w podręcznikowych transkrypcjach /r/ pojawia się wszędzie tam, gdzie obecne jest w pisowni, w tym przed spółgłoskami, np.

*Oxford* [oksford], *Stuart* [stjuart], *George* [dżordż], *Warhol* [ʃorhol], *Partridge* /partridż/, *Rutherford* [raderford], *Pritchard* [Priczerd]

oraz na końcu wyrazów, np.

*sir* [ser], *Hytner* [hajtner], *Peter Webber* [piter łeber], *Painter* [peinter], *Moore* [mur], *Spencer* [spenser], *Snyder* [snajder], *Kushner* [kuszner].

Warto również wspomnieć o tym, że w różnych podręcznikach „transkrypcja” tych samych nazw jest często różna, np. *Izaak Newton* [niuton] / [njuton], *Thomas Gainsborough*

<sup>9</sup> Obecnie częściej stosuje się określenia takie jak: *Educated Southern British English* lub *Standard Southern British English*.

[gejnzboro] / [gejnsboro], *world* [tɛrld] / [tɛld], co może zdziwić i zaniepokoić bardziej dociekliwych uczniów.

Jak wynika z powyższej analizy, we wszystkich przebadanych przeze mnie podręcznikach podane w nich „transkrypcje” najczęściej mają niewiele wspólnego z angielską wymową. Właściwie wiele z nich nie zasługuje na miano zapisu fonetycznego, ponieważ często są to polskie adaptacje angielskich nazw, od dawna utrwalone w naszym języku. Jednakże adaptacje nie są tym samym, co formy transkrybowane. Na przykład *Shakespeare* to w prawidłowym zapisie fonetycznym [ˈʃeɪkspiə], w polskiej transkrypcji [szejkspje], a *Szekspir* w utrwalonej adaptacji. W omawianych podręcznikach takie różnice są jednak całkowicie zatarte, mylnie sugerując, że chodzi o to samo zjawisko.

Takie nieprawidłowe zapisy zdecydowanie nie stanowią ułatwienia dla uczących się, a wręcz przeciwnie – wprowadzają ich w błąd i utrwalają błędną wymowę, którą trudno potem wykorzystać. Ponadto wprowadzają swoistą schizofrenię językową, gdyż różnią się znacząco od wersji nauczanych na lekcjach angielskiego, co może skutkować przekonaniem uczniów, że przybliżone, spolszczone formy są równie dobre, jak te oryginalne. Inaczej mówiąc, pseudotranskrypcje wyrządzają więcej szkody niż pożytku i nie powinny znajdować się w podręcznikach.

W tym kontekście powstaje pytanie, w jaki sposób takie potworki znalazły się w omawianych książkach, zatwierdzonych przecież do użytku szkolnego przez władze oświatowe. Należy wątpić, czy zostały one zweryfikowane przez kompetentnych anglistów lub skonsultowane ze słownikami wymowy. Dowodzą za to ignorancji i nonszalancji zarówno autorów i autorek, jak i wydawnictw oraz osób dopuszczających książki do druku i stosowania w szkołach<sup>10</sup>. Propagują oraz utrwalają niedopuszczalne niechlujstwo językowe i przyczyniają się do obniżenia standardów w nauczaniu wymowy angielskiej<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Rozumiejąc, że osoby piszące podręczniki nie zawsze są anglistami, nie można ich zwolnić z odpowiedzialności za tak rażące błędy w książkach, pod którymi się podpisują.

<sup>11</sup> Przyzwolenie na bylejakość i błędy w wymowie angielskiej widoczne jest także w wielu reklamach, w których spolszczenia często odbiegają w sposób rażący od wersji oryginalnej.

## Podsumowanie

Problem stosowania lub rezygnacji z transkrypcji fonetycznej w szkolnej dydaktyce wymowy angielskiej od lat powraca jak bumerang. W niniejszym artykule przedstawiłam trzy podejścia do tego problemu:

1. Stosowanie międzynarodowego zapisu IPA;
2. Użycie mieszanej transkrypcji, będącej połączeniem wybranych znaków IPA i polskich konwencji przekładania liter na głoski, postulowanej przez Reszkiewiczą;
3. Wykorzystanie wyłącznie polskich liter i ich połączeń na oznaczenie angielskich głosek, obecne w podręcznikach szkolnych do różnych przedmiotów.

Jak starałam się wykazać, jedynie pierwsza z tych opcji stanowi odzwierciedlenie prawidłowej wymowy angielskiej. Nie robi tego system mieszany Reszkiewiczą, ani tym bardziej stosowanie polskiego zapisu, który cechuje znaczna arbitralność i przypadkowość. Wybór zależy oczywiście od priorytetów nauczycieli – czy ważniejsze jest dla nich nauczanie rzeczywistego języka, nawet jeśli jest to trudne i nie zawsze zakończone pełnym sukcesem, czy też chodzi głównie o to, aby proces nabywania angielszczyzny maksymalnie uczniom ułatwić, jednakże kosztem bardzo niskiej jakości ich docelowej wymowy? Innymi słowy, czy celem wysiłków uczniów i nauczycieli powinna być prawdziwa angielszczyzna, czy jej uproszczona, silnie akcentowana i często niezrozumiała dla innych polska wersja?

Na koniec przykład efektu, jaki przynosi podejście oparte na akceptacji fonetycznej bylejakości – „transkrypcja” komunikatu dla lektorów na dworcu kolejowym w Szczecinie, która zyskała dużą popularność w internecie<sup>12</sup>:

<sup>12</sup> Onet Podróż: [bit.ly/3IT7hMt](https://bit.ly/3IT7hMt) [dostęp: 2.02.2022].

*Etenszyn plis: Dojczye Ban REGIO trejn to Lubek, wija: Szczecin Gumieńce, Pasewalk. Nojbrandenburg is diparting from trak siks et platform tri. Plis stend ałej from de platform edż. Łi łiszju a plezynt dziurni.*

## ANALIZOWANE PODRĘCZNIKI

---

- Chmiel, M., Cisowska, A., Kościerzyńska, J., Kusy, H., Wróblewska, A. (2019), *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum 1, Cz. 1&2*, Warszawa: Nowa Era.
- Gromek, M., Kilbach, G. (2018), *Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era.
- Hassa, R., Mrzigod, A., Mrzigod, J. (2019), *To jest chemia. Chemia ogólna i nieorganiczna. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Warszawa: Nowa Era.
- Horwath, E., Żegleń, A. (2018), *Słowa z uśmiechem 5. Język polski. Literatura i kultura*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Janicki, A., Kięczkowska, J., Menz, M. (2019), *W centrum uwagi. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum 1. Zakres podstawowy*, Warszawa: Nowa Era.
- Lukas, J., Onak, K. (2018), *Do dzieła! Podręcznik do plastyki dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era.
- Łuczak, A., Murdzak, A. (2017), *Między nami. Podręcznik dla klasy 6 szkoły podstawowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Benson, P. (2007), *Autonomy in Language Teaching and Learning*, „Language Teaching”, nr 40, s. 21–40.
- Ciszewski, T. (2004), *Transkrypcja fonetyczna. Mity i uprzedzenia* [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego 4*, Konin: Wydawnictwo PWSZ, s. 28–34.
- Collins, B., Mees, I.M. (2003), *Practical Phonetics and Phonology*, London & New York: Routledge.
- Hancock, M. (1995), *Pronunciation Games*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2000), *The Phonology of English as an International Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Jones, D. (2011), *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, Roach, P., Setter, J., Esling, J. (red.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, G. (2000), *How to Teach Pronunciation*, Harlow: Longman.
- Lecumberri, M.L.G., Maidment, J.A. (2000), *English Transcription Course*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Reszkiewicz, A. (1957), *W sprawie transkrypcji fonetycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 28–32.
- Rogerson-Revell, P. (2011), *English Phonology and Pronunciation Teaching*, London & New York: Continuum.
- Sobkowiak, W. (1996), *English Phonetics for Poles*, Poznań: Bene Nati.
- Stasiak, S., Szpyra-Kozłowska, J. (2003a), *Atrakcyjność a efektywność technik nauczania wymowy* [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego 5*, Płock: Wydawnictwo PWSZ, s. 167–180.
- Stasiak, S., Szpyra-Kozłowska, J. (2003b), *The Effectiveness of Selected Pronunciation Teaching Techniques. Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii 2*, Konin: Wyższa Szkoła Zawodowa, s. 125–131.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2008), *English Pronunciation Pedagogy in Poland – Achievements, Failures and Future Perspectives* [w:] Waniek-Klimczak, E. (red.), *Issues in Accents of English*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, s. 212–234.

- Szpyra-Kozłowska, J. (2015), *Pronunciation in EFL Instruction: A Research-based Approach*, Bristol: Multilingual Matters.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2017), *Nauczanie wymowy angielskiej w szkole – próba diagnozy. Porady fonodydaktyczne dla nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2018), *Jak w atrakcyjny i skuteczny sposób uczyć wymowy języków obcych w szkole średniej? Na przykładzie języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 10–15.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2021), *Nianiek, ministra i japonki. Eseje o języku i płci*, Kraków: Universitas.
- Szpyra-Kozłowska, J., Stasiak, S. (2006), *Pronunciation Proficiency and Phonetic Transcription* [w]: W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego. Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku*, T. VIII. s. 275–284.
- Tench, P. (1992), *Phonetic Symbols in the Dictionary and in the Classroom* [w:] A. Brown (red.), *Approaches to Pronunciation Teaching*, London: Macmillan, s. 90–102.
- Tench, P. (2011), *Transcribing the Sound of English. A Phonetics workbook for Words and Discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Underhill, A. (1994), *Sound Foundations*, Macmillan Publishers.
- Wells, J. (1990), *Longman Pronunciation Dictionary*, Harlow: Longman.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

PROF. DR HAB. JOLANTA SZPYRA-KOZŁOWSKA Profesor językoznawstwa w Katedrze Językoznawstwa Angielskiego i Ogólnego w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej dorobek naukowy obejmuje osiem książek, sześć redakcji tomów zbiorowych oraz ponad sto artykułów z zakresu fonetyki i fonologii języka angielskiego i polskiego, fonodydaktyki angielskiej oraz lingwistyki płci. Jest inicjatorką i organizatorką cyklicznych międzynarodowych konferencji językoznawczych *Approaches to Phonetics and Phonology (APAP)* oraz twórczynią i edytorką serii *Sounds – Meaning – Communication* w niemieckim wydawnictwie Peter Lang.



# W sprawie lektur – 65 lat później

DOI: 10.47050/jows.2022.1.19-26

Na znaczenie zdobycia umiejętności samodzielnego czytania w języku obcym już 65 lat temu zwróciła uwagę Anna Zawadzka (1957) w swoim artykule, który ukazał się w pierwszym numerze „Języków Obcych w Szkole”. Dzisiejsza młodzież ma praktycznie nieograniczony dostęp do oryginalnych materiałów we wszystkich najpopularniejszych językach świata. W rezultacie osiągnięcie zaawansowanego poziomu sprawności językowych, które 65 lat temu wydawało się niemal niewykonalne dla przeciętnego licealisty, obecnie zdaje się być w zasięgu ręki każdego ucznia liceum.



KATARZYNA NOSIDLAK  
Uniwersytet Pedagogiczny  
im. KEN w Krakowie

Jednym z artykułów, które ukazały się w pierwszym numerze „Języków Obcych w Szkole”, był artykuł Anny Zawadzkiej pt. *W sprawie lektur* (1957: 35–38). Artykuł opublikowany został w dziale czasopisma zatytułowanym „Z doświadczeń nauczycieli”, którego założeniem było pokazanie codziennej pracy nauczyciela i dzielenie się, jak sama nazwa wskazuje, swoimi doświadczeniami oraz pomysłami. Artykuł Zawadzkiej dotyczył zagadnienia rozwijania sprawności samodzielnego czytania ambitnych tekstów w języku obcym wśród ówczesnych uczniów szkół średnich poprzez aktywne promowanie praktyki czytania lektur w danym języku.

Lektura tekstu Zawadzkiej daje czytelnikowi możliwość przeniesienia się w czasie o 65 lat i zobaczenia, jak wyglądało nauczanie języka obcego w niecałe pół roku po tzw. odwilży gomułkowskiej, kiedy to, jak pisze Komorowska (2017), narodziła się polska glottodydaktyka. Autorka omawianego artykułu, Anna Zawadzka (1919–2004), była nie tylko anglistką, autorką podręczników i wykładowczynią Uniwersytetu Warszawskiego, ale również instruktorką harcerstwa, komendantką Hufca Szarych Szeregów Śródmieście i uczestniczką Powstania Warszawskiego. Zawadzka jest ponadto postacią zasłużoną dla czasopisma „Języki Obce w Szkole” – publikowała swoje artykuły już w jego pierwszych numerach oraz redagowała „Dział języka angielskiego” w latach 1963–1965 (por. Komorowska 2017).

Zawadzka żyła i pracowała w niełatwych czasach – w okresie odbudowy systemu edukacyjnego po II wojnie światowej. Podczas okupacji niemieckiej na ziemiach polskich zrobiono wszystko, aby ten system zniszczyć, między innymi zlikwidowano szkoły średnie i wyższe (PWN 2022). Rzeczywistość szkolna w okresie powstania artykułu Zawadzkiej była w dużej mierze rezultatem reformy wdrażanej od 1948 r., kiedy to podstawą organizacyjną systemu nauczania stała się szkoła siedmioklasowa, „na której opierał się stopień licealny (klasy VIII–XI) szkół ogólnokształcących oraz wszystkie szkoły zaw[odowe]; od 1948/49 funkcjonowały szkoły ogólnokształcące stopnia podstawowego i licealnego (klasy I–XI) oraz szkoły stopnia licealnego (klasy VIII–XI)” (PWN 2022). W 1949 r. w wyniku oddziaływania wpływów radzieckich w Polsce Ludowej do szkół wprowadzono obowiązkowe nauczanie języka rosyjskiego. Dalsze reformy istotne z punktu widzenia funkcjonowania szkół były rezultatem zmian podjętych w 1956 r. Wtedy to między innymi wydłużono obowiązek szkolny do 16. roku życia, a ukończenie 7-klasowej szkoły stało się obowiązkowe.

Opis społecznego, historycznego i edukacyjnego kontekstu funkcjonowania sfery edukacyjnej w czasach powstania artykułu Zawadzkiej można odnaleźć w publikacji Hanny Komorowskiej *Kształcenie językowe w Polsce* (2017). Publikacja ta ukazała się, aby uświetnić

sześćdziesięciolecie istnienia JOwS. Komorowska (2017: 16) podkreśla, że powstanie czasopiisma stało się możliwe w wyniku przełomu październikowego w 1956 r.

*Sytuacja w Polsce zmieniła się znacznie. Nastąpiła wyraźna liberalizacja: w gospodarce oznaczała ona zaniechanie kolektywizacji rolnictwa, w polityce wewnętrznej – rehabilitację więźniów politycznych, w polityce zagranicznej – pewne osłabienie zależności od Związku Radzieckiego. W wyniku zmian zelżała cenzura, znacznie zyskała więc humanistyka, zwiększyła się swoboda twórcza literatów i artystów, powróciło wiele tekstów wcześniej zakazanych autorów, pojawiły się liczne tłumaczenia literatury zagranicznej, w teatrach pojawiły się sztuki zachodnich dramaturgów. Swobodniej zaczęło też działać szkolnictwo: powstały nowe programy nauczania, w znacznym stopniu odideologizowano treści podręcznikowe.*

Choć liberalizacja opisana przez Komorowską okazała się krótkotrwała, pewnych zmian nie można już było cofnąć na wzór czasów terroru stalinowskiego – chęć działania i rozwoju widoczna była również wśród osób związanych z szeroko pojmowaną dziedziną językoznawstwa. Jak dalej zauważa Komorowska (2017: 17):

*[t]emppo, w jakim po Październiku powstawały tłumaczenia i inscenizacje, świadczy o tym, że słusznie obawiano się nieodległego „dokręcania śruby” i chciano działać jak najwięcej, jak najszybciej, tworząc pewne fakty dokonane. Nie dziwi w tej sytuacji, że pierwszy numer „Języków Obcych w Szkole” ukazał się już w styczniu 1957, a więc w dwa miesiące po Październiku. Oznacza to przy tym dowodnie, że potrzeba była ogromna, czekano tylko na pierwszą możliwość, a mobilizacja sił językoznawców, literaturoznawców i metodyków wszystkich języków zachodnioeuropejskich była ogromna.*

Rok 1957 był więc czasem odwilży, kiedy to w szkołach można było pomyśleć o przełamaniu monopolu języka rosyjskiego, który wciąż był jednak językiem obowiązkowo nauczonym na wszystkich etapach edukacyjnych. W rezultacie, w drugiej połowie lat pięćdziesiątych XX wieku języki zachodnioeuropejskie zagościły w rzeczywistości edukacyjnej ówczesnych licealistów w pełniejszym zakresie.

Obraz edukacji językowej w Polsce w czasach powstania JOwS wyłania się również z artykułu Zawadzkiej. Autorka skupia się w szczególności na zagadnieniu rozwijania sprawności czytania wśród licealistów, a nabycie umiejętności samodzielnego czytania tekstu obcojęzycznego bierze za główny cel praktycznego nauczania języków zachodnioeuropejskich na tym etapie edukacyjnym. Cel ten uważa za istotny z punktu widzenia przyszłej edukacji młodzieży na studiach wyższych:

*Stoimy na stanowisku, że można przygotować ucznia do samodzielnego czytania, że można spełnić usprawiedliwione życzenie szkół wyższych, aby student rozpoczynający studia zdolny był do korzystania z lektur w języku obcym. (Zawadzka 1957: 35)*

Jednocześnie Zawadzka podkreśla, że rozwój sprawności samodzielnego czytania jest jedynym osiągalnym wynikiem praktycznym edukacji językowej w ówczesnej szkole średniej, gdyż „[o]siągnięcie innych celów, np. nabycie umiejętności swobodnego mówienia w obcym języku, jest praktycznie w kursie 4-letnim nieosiągalne” (Zawadzka 1957: 35).

## Sprawa lektur, czyli wizja rozwijania sprawności czytania według Zawadzkiej

Jak już wspomniano powyżej, w 1957 r. kształcenie w zakresie języków zachodnioeuropejskich dopiero wchodziło do szkół średnich. Biorąc pod uwagę uwarunkowania polityczne i społeczne, można stwierdzić, że w swoim artykule Zawadzka stawia więc przed nauczycielami ambitne zadanie – wykształcenie młodych ludzi, którzy będą w stanie wykorzystywać poznany język do zgłębiania wiedzy na studiach poprzez samodzielną lekturę obcojęzycznych tekstów



pozapodręcznikowych. W swoim artykule Zawadzka podkreśla, że uczniowie potrzebują kontaktu z dłuższymi tekstami, aby uwierzyć w swój potencjał językowy i podjąć próbę zrozumienia pozaszkolnych publikacji:

*Nie weźmie do ręki artykułu naukowego (nie mówiąc już o trudniejszej lekturze) młody student, który nigdy nie zetknął się w szkole z dłuższym, pozapodręcznikowym, tekstem w obcym języku. Nie wierzy w to, aby mógł cokolwiek samodzielnie przeczytać i zrozumieć. Ta niewiara we własne siły jest całkowicie usprawiedliwiona przez fakt, że nie daliśmy uczniowi w szkole okazji do zetknięcia się z tekstem innym niż podręcznikowy. (Zawadzka 1957: 36)*

Autorka proponuje więc włączenie do kształcenia językowego lektur – nie tylko w celu realizacji ambitniejszych zadań językowych, ale również, aby wpłynąć pozytywnie na motywację uczniów, pokazując im praktyczny cel przyswajania języka obcego w czasach, gdy języki zachodnioeuropejskie był dla większości uczniów językami słyszczanymi jedynie na lekcji.

Zawadzka (1957: 36) przedstawia trzy programy wykorzystania lektur na lekcji języka obcego w szkole średniej. Pierwszy, określanym mianem „minimalistycznego”, polegający na czytaniu tekstów pod kierunkiem nauczyciela w klasie i okazjonalnym samodzielnym czytaniu w domu. Drugi, „maksymalistyczny”, realizowany przez niektórych znanych autorce nauczycieli, którzy to „wymagają [...] od uczniów samodzielnego czytania w domu wybranych czy też wyznaczonych lektur i materiał ten bardzo sumiennie sprawdzają”. Oraz trzeci, rekomendowany przez Zawadzką, program „pośredni”, polegający głównie na stworzeniu odpowiednich, czytelniczych warunków na lekcji i motywowaniu, również za pomocą ocen, uczniów (w szczególności tych zdolnych) do samodzielnego czytania.

Zawadzka (1957: 36) zauważa, że obowiązujące wówczas podręczniki zostawiały nauczycielom wystarczająco dużo czasu lekcyjnego, który można było wykorzystać właśnie na czytanie lektur. Jednakże na przeszkodzie ku realizacji tego zadania stał brak dostępności odpowiednich publikacji:

*Niestety sytuacja na rynku „lekturowym” jest rzeczywiście odstrasżająca. Gdy nauczyciel chce odpowiedzieć na pytanie [...], co czytać, staje przed nim rozbieżność zachodząca między możliwościami językowymi i czasowymi jego uczniów, a także ich zainteresowaniami – z jednej strony, a „repertuarem” wydanych lektur – z drugiej strony.*

Zawadzka podkreśla również problem braku odpowiednich, różnorodnych i niedługich utworów, które mogłyby zainteresować młodzież. Zauważa ona, że ówczesnie dostępne, opasłe pozycje (takich autorów jak Balzac, Dickens czy Goethe) nie do końca wychodziły naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom licealistów, którzy powinni mieć możliwość czytania opowiadań z życia młodzieży w krajach języka docelowego, pozycji przygodowych, opisów podróży, opowiadań sportowych itp. Dodatkowo problemem były zbyt małe nakłady (ok. 2000 egzemplarzy) i w konsekwencji brak dostępności utworów, na które trzeba było według Zawadzkiej (1957: 37) polować w księgarniach, „jak na jakiś niezwykle rarytas”. Nieprzemysłana była także dystrybucja publikacji, niebiorąca pod uwagę liczebności szkół w danym mieście czy miejscowości. Wnioskować więc można, że wprowadzenie w życie „lekturowego” planu Anny Zawadzkiej nie należało do łatwych.

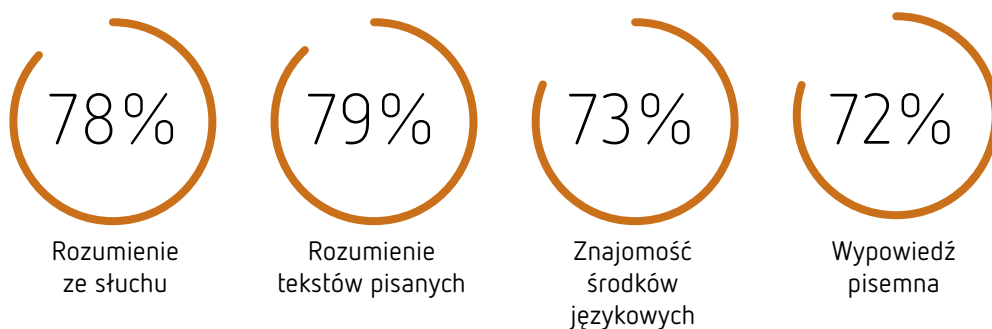
## 65 lat później – licealiści czytają?

Zaryzykować można stwierdzenie, że w związku z trwającą pandemią COVID-19 świat zmienił się nieodwracalnie – pandemia dotkliwie dotknęła wszystkie obszary naszego życia, wpływając również na sektor edukacyjny. Lata 2020 i 2021, i prawdopodobnie również 2022 r., a być może także lata kolejne, to czas rozwoju narzędzi, metod i technik pracy oraz nauki na odległość.

W maju 2021 r. w tych niesprzyjających warunkach do egzaminu maturalnego przystąpiło 273 419 zdających. Dane<sup>1</sup> jednoznacznie pokazują, że dominujący status języka rosyjskiego w polskich szkołach ponadpodstawowych przeszedł do historii. Ubiegłoroczne arkusze egzaminacyjne zostały opracowane zgodnie z wymaganiami egzaminacyjnymi określonymi w załączniku do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 20 marca 2020 r. (MEN 2020) i w przypadku języków obcych sprawdzały wiadomości i umiejętności z czterech głównych obszarów: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych (czytanie ze zrozumieniem), znajomości środków językowych i tworzenia wypowiedzi pisemnej. Przez wzgląd na sytuację epidemiologiczną matura 2021 odbyła się jedynie w formie pisemnej.

Struktura egzaminu maturalnego wskazuje w sposób oczywisty na wagę rozwijania czterech podstawowych sprawności (słuchanie, czytanie, pisanie, mówienie) wśród licealistów. Umiejętności receptywne, tj. czytanie, na którym skupiła się w swoim artykule Anna Zawadzka, oraz słuchanie, okazały się być sprawnościami najlepiej opanowanymi przez polskich licealistów (por. rys. 1).

**Rys. 1. Średnie wyniki zdających maturę na poziomie podstawowym w roku 2021 w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności (CKE 2021)**



Źródło: CKE 2021.

W przypadku matur mowa tu o rozumieniu tekstów dostosowanych do poziomu biegłości językowej absolwentów, określonej w podstawie programowej. Z uwagi na szczególne okoliczności w 2021 r. poziom ten był jednak niższy w stosunku do lat ubiegłych – średnim oczekiwanym poziomem biegłości w przypadku rozumienia wypowiedzi był poziom B1, a nie jak w latach przedpandemicznych B1+ (zgodnie z opisami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego; uczenie się, nauczanie i ocenianie*; Rada Europy 2003). W kontekście lektury artykułu Zawadzkiej pojawia się zatem pytanie o umiejętność czytania tekstów pozapodręcznikowych, rzeczywistych i nieprzystosowanych specjalnie do kontekstu szkolnego.

W celu porównania sytuacji edukacyjnej u schyłku lat 50. XX wieku, której opis wyłania się z publikacji Zawadzkiej, autorka niniejszego artykułu zaprosiła nauczycieli do wypełnienia ankiety złożonej z 17 pytań otwartych i zamkniętych (Załącznik). Ankieta ta nie ma charakteru badawczego, a jedynie poglądowy i nieformalny. Jej zadaniem było zastąpienie swobodnej rozmowy z nauczycielami na temat ich przekonań dotyczących praktyki czytania wśród młodzieży licealnej. Z uwagi na trwającą pandemię osobista wymiana poglądów nie była niestety możliwa, stąd pomysł ankiety, która została udostępniona na grupach dla nauczycieli języka angielskiego na portalu społecznościowym w styczniu 2022 r. Ankietę uzupełniło 14 nauczycieli (13 kobiet i 1 mężczyzna), zarówno tych bardzo doświadczonych w pracy z uczniami w liceum (4 ankietowanych deklarowało pracę w liceum dłużej niż 20 lat), jak i tych, którzy pracują z tą grupą wiekową krócej niż 3 lata (3 osoby).

<sup>1</sup> Według sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE 2021) maturę na poziomie podstawowym z języka angielskiego napisało 259 461 osób, z niemieckiego – 9 840, z języka rosyjskiego – 3 429, z języka hiszpańskiego – 713, z języka francuskiego – 502, a z języka włoskiego – 156.

Analiza odpowiedzi pokazała, że połowa ankietowanych za najważniejszy cel edukacyjny uznaje wykształcenie przez ucznia umiejętności samodzielnego mówienia; druga połowa zaś nie umie wskazać jedynie na jedną kluczową umiejętność. Wszyscy ankietowani nauczyciele uważają również, że licealiści uczęszczający na zajęcia w klasach bez rozszerzonego języka angielskiego są w stanie w ciągu czterech lat nauki zdobyć umiejętności samodzielnego mówienia (w przypadku słuchania takiego zdania jest 13 osób, a w odniesieniu do czytania i pisanie – 12).

Zdecydowana większość ankietowanych nauczycieli (10 osób) wykorzystuje na zajęciach materiały dodatkowe, mające na celu doskonalenie umiejętności czytania wśród uczniów, przy czym są to głównie teksty dostępne online. 11 respondentów zachęca również w sposób aktywny swoich uczniów do samodzielnego czytania w języku obcym – robią to głównie, wskazując konkretne materiały, które w ich opinii mogą zainteresować uczniów.

Jeżeli chodzi o wprowadzenie w życie pomysłu Zawadzkiej, tj. zlecenie uczniom samodzielnego czytania tekstów pozapodręcznikowych w niewielkim wymiarze, to zdania respondentów były bardzo podzielone – połowa z nich nie była w stanie jednoznacznie wypowiedzieć się na temat tego pomysłu, a 6 osób uznało go za dobry. Osoby sceptycznie nastawione do tej praktyki wskazywały na brak czasu samych uczniów, obłożonych pracami domowymi z innych przedmiotów oraz ich niewystarczające kompetencje językowe czy brak chęci i umiejętności samodzielnej pracy. Ponadto jedna osoba wskazała również na brak dostępności odpowiednich tekstów w szkolnej bibliotece. Z drugiej jednak strony pozostali respondenci wskazali na takie zalety samodzielnego czytania, jak: rozwój umiejętności czytania, wzbogacenie słownictwa, urozmaicenie i otwarcie na inne treści, w tym kulturowe, a nawet nauka dyscypliny. Jednocześnie respondenci nie są przekonani, że taka praktyka zachęciłaby uczniów do samodzielnego czytania w języku obcym – na pytanie: *Czy wprowadzenie lektur pozapodręcznikowych zachęciłoby w Pana/Pani ocenie uczniów do samodzielnego czytania w języku obcym?*, 10 respondentów odpowiedziało, że „trudno powiedzieć”, a tylko 2 osoby wybrało opcję „tak”. Aż 10 ankietowanych uważa, że przy obecnie obowiązującej podstawie programowej, nie jest realnym znalezienie czasu na wspólne omówienie zadanych tekstów. Co do ogólnej dostępności materiałów pozapodręcznikowych większość nauczycieli (9 osób) uznała, że są one obecnie łatwo dostępne. W szczególności wskazano tutaj na użyteczność krótkich, darmowych tekstów dostępnych w internecie (blogi, artykuły) o tematyce bieżącej i interesującej młodzież. Co ciekawe, 9 ankietowanych uważa, że uczniowie czytający samodzielnie w języku obcym należą do mniejszości.

### Uwagi końcowe

Nie jest zaskoczeniem, że współcześni nauczyciele języków obcych inaczej niż Zawadzka patrzą na dobór technik dydaktycznych. W czasach wszechobecnego internetu, serwisów zapewniających dostęp do filmów z całego świata i platform społecznościowych łączących ludzi z przeciwnych półkul, których wspólnym językiem jest najczęściej język angielski, nasi uczniowie otoczeni są możliwościami kontaktu z żywym językiem. Kluczowa staje się zatem umiejętność porozumiewania się w obcym języku – to ona otwiera drzwi do świata podróży czy też daje wiele możliwości zawodowych. W rezultacie obok motywacji związanej z ocenami uczniowie dostrzegają coraz to więcej praktycznych celów znajomości języków obcych, a w szczególności *lingua franca* naszych czasów – języka angielskiego. Odzwierciedleniem tych potrzeb jest struktura obecnego egzaminu maturalnego, który to sprawdza podstawowe umiejętności uczniów w zakresie opanowania poszczególnych sprawności – wyniki matur pozwalają założyć, że współcześni absolwenci szkół średnich kończą szkołę wyposażeni przynajmniej w minimum językowe, pozwalające na skuteczną komunikację w języku obcym.

Pomimo łatwej dostępności i oczywistych korzyści płynących z czytania tekstów obcojęzycznych nauczyciele zdają się wątpić w ich aktywne wykorzystanie przez uczniów w czasie wolnym. Co więcej, dzisiejsza rzeczywistość edukacyjna nie pozostawia nauczycielom (oraz uczniom) czasu, aby wprowadzić praktykę systematycznego czytania lektur do klas. Wydaje się zatem, że pomysł Anny Zawadzkiej, choć bez wątplenia niosący wiele potencjalnych korzyści dydaktycznych, jest obecnie równie trudny do zrealizowania jak 65 lat temu – zmieniły się jedynie przyczyny tych trudności.

## BIBLIOGRAFIA

---

- CKE (2021), *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2021*, <[bit.ly/3hRWh5P](https://bit.ly/3hRWh5P)>, [dostęp: 2.02.2022].
- Komorowska, H. (2017), *Kształcenie Językowe w Polsce. 60 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- MEN (2020), Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2020 r. poz. 492, z późn. zm.).
- PWN (2021), *Polska. Oświata. Polska Rzeczpospolita Ludowa*, <[bit.ly/3pJVd8N](https://bit.ly/3pJVd8N)>, [dostęp: 31.01.2022].
- Rada Europy (2003), *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego; uczenie się, nauczanie i ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Zawadzka, A. (1957), *W sprawie lektur*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 35–38.

**DR KATARZYNA NOSIDLAK** *Adiunkt naukowo-dydaktyczny w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. W 2018 r. obroniła doktorat na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują m.in. problematykę różnic indywidualnych i powiązane z nią zagadnienie indywidualizacji procesu nauczania języka obcego.*

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

## Załącznik – Ankieta poglądowa dla nauczycieli języka angielskiego

### CZYTANIE W JĘZYKU ANGIELSKIM WŚRÓD MŁODZIEŻY LICEALNEJ – WCZORAJ I DZIŚ

Niniejsza ankieta ma charakter nieformalny, a jej wyniki pozostaną anonimowe. Ankieta skierowana jest do nauczycieli języka angielskiego, którzy uczą licealistów. Wszystkie pytania dotyczą zagadnienia pracy z młodzieżą uczącą się w klasach BEZ ROZSZERZONEGO JĘZYKA ANGIELSKIEGO. Serdecznie dziękuję za pomoc!

1. Jestem
  - ➔ kobietą
  - ➔ mężczyzną
  - ➔ wolę nie odpowiadać
  - ➔ inne
  
2. Kontakt zawodowy z młodzieżą w wieku licealnym mam (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):
  - ➔ w liceum
  - ➔ na lekcjach prywatnych
  - ➔ w prywatnej szkole językowej
  - ➔ inne .....
  
3. Młodzież w wieku licealnym uczę...
  - ➔ krócej niż rok
  - ➔ 1–3 lata
  - ➔ 4–5 lat
  - ➔ 6–10 lat
  - ➔ 11–15 lat
  - ➔ 16–20 lat
  - ➔ powyżej 20 lat
  
4. Opanowanie której z poniższych umiejętności jest w Pani/Pana ocenie najważniejsze dla absolwenta szkoły średniej?
  - ➔ Samodzielne pisanie w języku obcym
  - ➔ Samodzielne mówienie w języku obcym
  - ➔ Samodzielne czytanie w języku obcym
  - ➔ Samodzielne słuchanie w języku obcym
  - ➔ Nie umiem wskazać tylko jednej umiejętności
  
5. Opanowanie której z poniższych umiejętności jest w Pani/Pana ocenie wykonalne dla absolwenta szkoły średniej? Można wskazać więcej niż jedną odpowiedź.
  - ➔ Samodzielne pisanie w języku obcym
  - ➔ Samodzielne mówienie w języku obcym
  - ➔ Samodzielne czytanie w języku obcym
  - ➔ Samodzielne słuchanie w języku obcym
  - ➔ Żadne z powyższych
  
6. Czy poza tekstami z podręczników wykorzystuje Pan/Pani na zajęciach inne materiały mające na celu doskonalenie czytania w języku angielskim?
  - ➔ Tak
  - ➔ Nie
  
7. Jeżeli odpowiedź na powyższe pytanie brzmi tak, proszę krótko opisać, jakie to materiały i jak je Pan/Pani wykorzystuje.  
.....  
.....

8. Czy zachęca Pan/Pani swoich uczniów do samodzielnego czytania w języku obcym?
- ➔ Tak
  - ➔ Nie
9. Jeżeli odpowiedź na powyższe pytanie brzmi tak, proszę określić, w jaki sposób?
- .....
- .....
10. Co myśli Pan/Pani o praktyce zlecenia uczniom samodzielnego czytania lektur w języku angielskim w niewielkim wymiarze?
- ➔ Jestem na tak
  - ➔ Jestem na nie
  - ➔ Trudno powiedzieć
11. Proszę krótko uzasadnić swoją odpowiedź na powyższe pytanie.
- .....
- .....
12. Czy w Pana/Pani ocenie wprowadzenie lektur pozapodręcznikowych zachęciłoby uczniów do samodzielnego czytania w języku obcym?
- ➔ Tak
  - ➔ Nie
  - ➔ Trudno powiedzieć
  - ➔ Odniosłoby wręcz skutek odwrotny
13. Biorąc pod uwagę obecną podstawę programową dla liceum, czy uważa Pan/Pani, że realne jest znalezienie czasu lekcyjnego na omówienie zadanych przez nauczyciela lektur pozapodręcznikowych?
- ➔ Tak
  - ➔ Nie
  - ➔ Trudno powiedzieć
14. Jak ocenia Pan/Pani ogólną dostępność materiałów anglojęzycznych do czytania (książki, artykuły etc.)?
- ➔ Są łatwo dostępne
  - ➔ Są średnio dostępne
  - ➔ Są trudno dostępne
15. W Pani/Pana ocenie lektury/teksty pozapodręcznikowe jakiego typu mogłyby okazać się zarówno interesujące, jak i przydatne pod względem rozwoju sprawności czytania w liceum? Proszę podać ogólną odpowiedź (np. blogi, artykuły popularnonaukowe etc.)
- .....
- .....
16. Czy, z Pana/Pani obserwacji, młodzież w wieku licealnym czyta w języku angielskim poza tekstami typowo „szkolnymi”?
- ➔ Tak – większość czyta
  - ➔ Tak, ale mniejszość
  - ➔ Około połowa z nich czyta
  - ➔ Trudno powiedzieć
17. Czy ma Pan/Pani jakieś spostrzeżenia, komentarze związane z tematami poruszonymi w tej ankiecie?
- .....
- .....

# O korpusach „szytych na miarę” w nauczaniu sprawności pisania

DOI: 10.47050/jows.2022.1.27-33

Obecna sytuacja, w której zwłaszcza na etapie szkoły ponadpodstawowej większość produktywnych działań uczniów jest realizowana w formie elektronicznej, stwarza znakomite warunki dla wprowadzania elementów uczenia się języka opartego na danych pozyskanych z korpusów (*Data-Driven Learning*).

<sup>1</sup> Temat ten był już poruszany we wcześniejszym artykule mojego autorstwa *Czy korpus prawdę Ci powie? O wykorzystaniu korpusów w nauczaniu języków do celów zawodowych*, opublikowanym w nr 3/2016 „Języków Obcych w Szkole”.

Wobec cyfryzacji edukacji językowej w dobie pandemii spowodowanej koronawirusem wspomagane komputerowo metody i techniki nauczania zyskały drugie życie. Nieco zapomniane quizy językowe o behawiorystycznym charakterze czy nawet proste przywoływanie odpowiedników słów stały się podstawą do przygotowywanych na potrzeby zdalnych lekcji materiałów w serwisach typu Quizlet, Learning Apps, Duolingo czy Wordwall. Jest to zatem dobry moment na przemyślane wykorzystywanie danych i funkcjonalności narzędzi korpusowych. Nie o podstawach językoznawstwa korpusowego w praktyce nauczycielskiej traktuje jednak niniejszy artykuł<sup>1</sup>. Odnoszę się tu nie do korpusów gotowych, ale raczej „szytych na miarę” (*do-it-yourself corpora*), przydatnych w rozwijaniu sprawności pisania na poziomie średnio- i zaawansowanym (B1/B2 i C1).

## O korpusach językowych w nauczaniu sprawności pisania

Wiele publikacji wskazuje na zalety stosowania procedur językoznawstwa korpusowego w nauczaniu języków obcych (Lewandowska-Tomaszczyk 2005). Są one widoczne w szczególności podczas wykorzystywania dużych lub bardzo dużych kolekcji tekstowych (Bernardini 2000; de Schryver 2002), rozwijania sprawności pisania zarówno u początkujących uczniów (Gaskell i Cobb 2004; Yoon i Hirvela 2004), jak i na wyższych poziomach zaawansowania (Chambers i O’Sullivan 2004), a także przy wspomagananiu nauczania gramatyki w fazie prezentacji struktur (Hadley 2002) oraz formułowaniu przez uczniów reguł gramatycznych (St. John 2001). Procedury językoznawstwa korpusowego mają zastosowanie także w procesie nabywania leksyki z kontekstu pisanego (Cobb 1997; Cobb 1998; Cobb i in. 2001; Horst i in. 2005), wspomaganiania utrwalania leksyki (Lewandowska-Tomaszczyk 2001; Leńko-Szymańska 2001, 2005) oraz wspomaganiania autonomii ucznia poprzez realizację treningu strategicznego (Kennedy i Miceli 2001; St. John 2001; Chambers 2005). Rekomendując stosowanie procedur językoznawstwa korpusowego w klasie językowej, badacze ci wskazują jednocześnie na takie problemy, jak możliwość „utonięcia w danych”, trudności interpretacji konkordancji, konieczność stosowania bardziej zaawansowanej składni dla zapytań wykraczających poza proste sprawdzenie pojedynczych słów, trudności ze zrozumieniem interfejsów czy koszt dostępu do korpusów gotowych.

W procesie kształtowania sprawności pisania, zwłaszcza w kontekstach autonomicznych, dużo bardziej przydatne od korpusów gotowych będą kolekcje tekstowe tworzone przez nauczyciela, samego ucznia lub

JAROSŁAW KRAJKA  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
w Lublinie



grupy uczniów w odpowiedzi na konkretne potrzeby klasy (Lee i Swales 2006). Takie „szyte na miarę” minikorporusy (*do-it-yourself corpora*) są ważną pomocą dla nauczyciela w takich sytuacjach, gdy uczniowie mają specyficzne potrzeby wynikające z wąsko sprecyzowanego celu uczenia się, gdy istniejące korpusy nie odzwierciedlają w należytym stopniu danych typów tekstów lub dziedzin życia (Tribble 1997), lub też gdy celem nauczyciela jest odzwierciedlenie w większym stopniu języka potocznego, mówionego czy konkretnej odmiany geograficznej (Crystal 2005).

Nauczanie sprawności pisania, zwłaszcza w ramach podejścia produktowego (*writing as a product*), opiera się w dużej mierze na analizie wzorców tekstowych i ich reprodukcji. Zgromadzenie przykładowych prac pisemnych w obrębie gatunków tekstowych, wymaganych np. na egzaminie ósmoklasisty czy egzaminie maturalnym, i skompilowanie w ten sposób minikorpusu pozwoli na prezentowanie uczniom zarówno oczekiwanych, jak i błędnych przykładów użycia typowych struktur gramatycznych i środków leksykalnych.

O ile jednak tworzenie minikorpusu językowego na podstawie prac uczniów z poprzednich lat może być stosowane przez nauczyciela tylko w formie prezentacji i ćwiczeń z uwagi na ograniczenia praw autorskich, o tyle dodawanie przez uczniów własnych tekstów w celu analizy popełnionych w nich błędów czy porównywanie swoich dzieł z modelem przy pomocy narzędzi analizy tekstowej opisanych poniżej jest już dostępne dla każdego uczącego się od poziomu B1. Warto zatem tworzyć i wprowadzać proste ćwiczenia w tym zakresie na podstawie napisanych i sprawdzonych prac pisemnych uczniów – pozwoli im to lepiej zrozumieć, w jakim stopniu udało im się sprostać zadaniu i jak powinien wyglądać tekst zgodnie z kryteriami wybranego gatunku.

## Ogólnodostępne narzędzia konkordancyjne

O ile wykorzystanie korpusów językowych w procesie nauczania gramatyki i leksyki może opierać się na odpowiednio wybranych przykładach użycia wyekstrahowanych z gotowych korpusów językowych<sup>2</sup>, o tyle proces nauczania sprawności komunikacji pisemnej wymaga doboru tekstów do analizy przez nauczyciela. Często będą to teksty reprezentatywne dla danej dziedziny, modele gatunków tekstowych określone przez wymagania egzaminacyjne czy prace na ten sam temat napisane przez uczniów (jednej klasy lub zbierane na przestrzeni lat). Wykorzystanie tekstów własnych, odpowiednio wyselekcjonowanych przez nauczyciela, wzięwszy pod uwagę możliwości i oczekiwania uczniów oraz zakładane cele dydaktyczne, wymaga narzędzi pozwalających na dodawanie tekstów i ich przeszukiwanie w odpowiedzi na zadane pytania językowe, tworzenie list frekwencyjnych czy określanie stopnia powtarzalności językowej. Poniżej scharakteryzuję kilka ogólnodostępnych narzędzi do samodzielnego tworzenia minikorpusów językowych i wykonywania analiz tekstowych. Nie są to gotowe rozwiązania, które zastąpią ocenianie prac pisemnych przez nauczyciela, ale raczej dostarczą danych liczbowych, np. na temat stopnia powtarzalności leksyki w różnych tekstach czy objętości tekstu napisanego z użyciem kilku/kilkunastu najczęściej używanych słów. Tego typu dane posłużą nauczycielowi w fazie wstępnej przed pisaniem (*pre-writing*), umożliwiając mu przewidywanie problemów oraz budowanie świadomości językowej ucznia, a także podczas sprawdzania prac pisemnych, ułatwiając uzasadnienie oceny poprawności i bogactwa językowego.

### Compleat Lexical Tutor ([lextutor.ca](http://lextutor.ca))

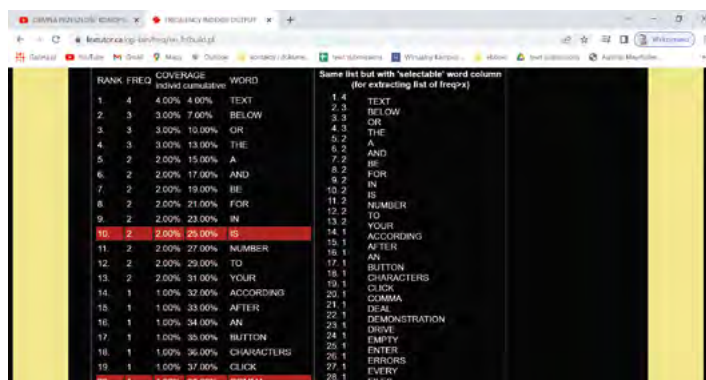
Przygotowane przez Toma Cobba z Uniwersytetu Quebecu w Montrealu narzędzie dostępne w formie internetowych formularzy może na pierwszy rzut oka wydawać się mało czytelne i trudne w użyciu, dlatego wygodniej korzystać z konkretnych podstron wymienionych poniżej w celu analizy przygotowanych tekstów autentycznych lub tych napisanych przez uczniów.

- ➔ Hypertext Builder ([www.lextutor.ca/hyp/1](http://www.lextutor.ca/hyp/1)), dostępny dla języka angielskiego i francuskiego, łączy wprowadzony tekst z wybranym korpusem, dzięki czemu podwójne kliknięcie każdego słowa otworzy zestaw konkordancji zawierających dany wyraz;

<sup>2</sup> Takich, jak np. English Corpora ([www.english-corpora.org](http://www.english-corpora.org)) dla języka angielskiego, FRANTEXT ([www.frantext.fr](http://www.frantext.fr)) dla języka francuskiego, Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache ([www.dwds.de](http://www.dwds.de)) dla języka niemieckiego) czy Национальный корпус русского языка ([ruscorpora.ru/new](http://ruscorpora.ru/new)) dla języka rosyjskiego.

- ➔ Concord Writer ([www.lextutor.ca/conc/write](http://www.lextutor.ca/conc/write)) działa podobnie jak Hypertext Builder: w trakcie tworzenia tekstów po podwójnym kliknięciu napisanego słowa uczeń otrzyma zestaw konkordancji, które pomogą mu zastosować odpowiednią kolokację;
- ➔ Text-Lex Compare ([www.lextutor.ca/cgi-bin/tl\\_compare/index.pl](http://www.lextutor.ca/cgi-bin/tl_compare/index.pl)) pozwala na bardzo dokładne porównanie podobnych tekstów (np. prac wszystkich uczniów napisanych na ten sam temat). Po wprowadzeniu tekstów (aż do 25 plików) generowany jest bardzo dokładny raport w języku angielskim, pokazujący w szczególności stopień powtarzalności leksykalnej (*Lexical Recycling Index*), listy słów współdzielonych przez poszczególne teksty oraz unikalnych dla każdego z nich;
- ➔ Coverage Calculator ([www.lextutor.ca/cover](http://www.lextutor.ca/cover)) odnosi się do gotowych korpusów zebranych przez Toma Cobba (m.in. British National Corpus, Brown Corpus, COCA czy LOB Corpus), pozwalając nauczycielowi lub uczniowi na wprowadzenie własnej listy słów celem sprawdzenia częstotliwości ich występowania w znanych korpusach. Dzięki temu można zweryfikować własne przewidywania dotyczące częściej lub rzadziej używanych synonimów;

**Rys. 1. Lista frekwencyjna dla wprowadzonego tekstu z wyliczeniem odsetka skumulowanego (kolumna *coverage/cumulative*), powstała przy pomocy narzędzia Frequency**



| RANK | FREQ | COVERAGE | CUMULATIVE | WORD       |
|------|------|----------|------------|------------|
| 1    | 4    | 4.00%    | 4.00%      | TEXT       |
| 2    | 3    | 3.00%    | 7.00%      | BELOW      |
| 3    | 3    | 3.00%    | 10.00%     | GR         |
| 4    | 3    | 3.00%    | 13.00%     | THE        |
| 5    | 2    | 2.00%    | 15.00%     | A          |
| 6    | 2    | 2.00%    | 17.00%     | AND        |
| 7    | 2    | 2.00%    | 19.00%     | BE         |
| 8    | 2    | 2.00%    | 21.00%     | FOR        |
| 9    | 2    | 2.00%    | 23.00%     | IN         |
| 10   | 2    | 2.00%    | 25.00%     | IS         |
| 11   | 2    | 2.00%    | 27.00%     | NUMBER     |
| 12   | 2    | 2.00%    | 29.00%     | TO         |
| 13   | 2    | 2.00%    | 31.00%     | YOUR       |
| 14   | 1    | 1.00%    | 32.00%     | ACCORDING  |
| 15   | 1    | 1.00%    | 33.00%     | AFTER      |
| 16   | 1    | 1.00%    | 34.00%     | AN         |
| 17   | 1    | 1.00%    | 35.00%     | BUTTON     |
| 18   | 1    | 1.00%    | 36.00%     | CHARACTERS |
| 19   | 1    | 1.00%    | 37.00%     | CLICK      |
| 20   | 1    | 1.00%    | 38.00%     | COMMA      |

Źródło: [www.lextutor.ca/freq](http://www.lextutor.ca/freq).

Dzięki temu można zweryfikować własne przewidywania dotyczące częściej lub rzadziej używanych synonimów;

➔ Frequency ([www.lextutor.ca/freq](http://www.lextutor.ca/freq)) to podstawowe narzędzie do analizy tekstowej – po wprowadzeniu tekstu generowana jest lista frekwencyjna, pokazująca nie tylko ranking i liczbę poświadczeń, ale również, co istotne, ich skumulowany odsetek, dzięki czemu uczeń może zobaczyć, z jak wielu (lub częściej – niewielu) powtarzających się słów składa się napisany przez niego tekst.

Opisane powyżej narzędzia przydadzą się nauczycielowi podczas analizy prac uczniów, a także umożliwią mu przewidywanie trudności z używaniem (lub nadużywaniem) określonych środków językowych, sprawdzanie stopnia powtarzalności słów w tekstach napisanych przez różnych uczniów oraz znajdowanie

w nich cech wspólnych (świadczących o poprawności lub nie) do późniejszej analizy na forum klasy. Narzędzia te dostarczają jednak tylko danych liczbowych, które wymagają uważnej interpretacji, co na początku pracy opartej na danych językowych może być trudne.

### **TextSTAT ([neon.niederlandistik.fu-berlin.de/en/textstat](http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/en/textstat))**

TextSTAT jest dość prostym programem do analizy własnych tekstów, dostępnym bez żadnych ograniczeń i obsługującym pliki w formacie .txt, .doc, .docx. Dzięki niskim wymaganiom sprzętowym i zazwyczaj bezproblemowemu działaniu również w nowszych systemach operacyjnych program jeszcze długo może być głównym narzędziem do analizy samodzielnie przygotowanych tekstów. Wielojęzyczny charakter TextSTAT, opartego na standardzie kodowania Unicode oraz umożliwiającego wybór wielu innych standardów kodowania (zwłaszcza dla alfabetów innych niż łaciński), pozwala na stworzenie własnego minikorpusu (z wybranych tekstów autentycznych lub prac uczniów). Dzięki temu nauczyciel może generować listy frekwencyjne, określać częstotliwość występowania zadanych wyrazów, porównywać ich użycie poprzez analizę konkordancji pochodzących z różnych tekstów czy dokonywać bardziej zaawansowanego zestawiania par „niepełnych” wyrazów lub fraz (tj. zawierających symbole wieloznaczne takie jak \* lub ?). Program uruchamia się – bez konieczności instalacji – po rozpakowaniu pobranego ze strony pakietu (TextSTAT.exe)<sup>3</sup>. Dzięki temu z archiwum TextSTAT można korzystać z poziomu konta ucznia w szkolnej pracowni komputerowej bez ingerencji w system placówki. Do jego używania podczas lekcji zachęca również interfejs w języku polskim.

3 TextSTAT można pobrać pod linkiem: [neon.niederlandistik.fu-berlin.de/static/textstat/TextSTAT-2.9c.zip](http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/static/textstat/TextSTAT-2.9c.zip).

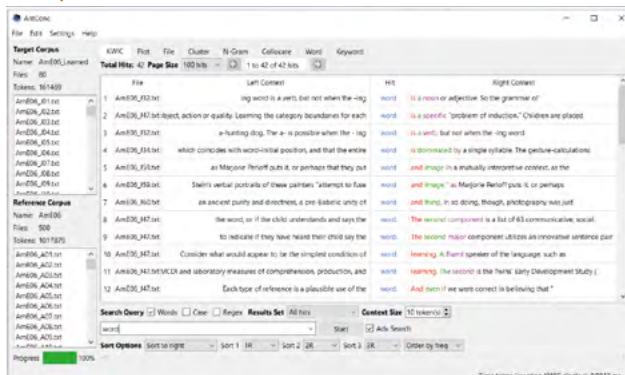
## Korpusomat (www.korpusomat.pl)

Korpusomat to bezpłatne narzędzie do tworzenia własnych korpusów tekstowych online, przygotowane i udostępnione przez Instytut Podstaw Informatyki Polskiej Akademii Nauk w ramach projektu „CLARIN ERIC: Wspólne zasoby językowe i infrastruktura technologiczna”. Po bezpłatnym założeniu konta i zalogowaniu się do usługi użytkownik (nauczyciel lub uczeń) wprowadza własne pliki tekstowe, które są przechowywane na jego koncie i posłużą do stworzenia własnego korpusu. Co istotne, dla tekstów w języku polskim Korpusomat dokonuje automatycznego oznakowania fleksyjnego i przygotowuje teksty do przeszukiwania. Oznakowanie fleksyjne, dostępne tylko dla języka polskiego, umożliwia wyszukiwanie np. według części mowy lub liczby (pojedynczej/mnogiej). Korpusomat może być bardzo przydatny w przypadku tworzenia przez nauczyciela korpusu do współużytkowania przez wielu uczniów, jednak do indywidualnych prac korpusowych na tekstach własnych prostszy i łatwiejszy w obsłudze wydaje się opisany powyżej TextSTAT.

## AntConc (www.laurenceanthony.net/software/antconc)

Stworzony przez Lawrence'a Anthony'ego z Waseda University w Japonii AntConc jest najbardziej zaawansowanym ze wszystkich opisywanych powyżej programów konkordancyjnych. Działa na takiej samej zasadzie jak Korpusomat i TextSTAT, pozwalając na dodanie dowolnej liczby samodzielnie przygotowanych tekstów, tworzenie list frekwencyjnych, wyszukiwanie konkordancji i analizowanie użycia słów w konkretnych kontekstach. Oprócz tego AntConc oferuje bardziej zaawansowane funkcje oparte na obliczeniach statystycznych, wykorzystywane w badaniach językoznawczych. W przeciwieństwie jednak do TextSTAT jest trudniejszy dla ucznia w obsłudze, nie ma interfejsu w języku polskim oraz wymaga instalacji na komputerze.

Rys. 2. Przykładowy zrzut z listy konkordancji dla słowa *word* z korpusu wielu tekstów



Źródło: www.laurenceanthony.net/software/antconc.

## Praca z tekstem w nauczaniu sprawności pisania

Omówione programy konkordancyjne pozwalają na zastosowanie procedur językoznawstwa korpusowego w kształceniu językowym, w szczególności w ćwiczeniu sprawności pisania podczas przygotowywania do egzaminów zewnętrznych, na wyższych poziomach zaawansowania i ze starszymi uczniami. Dzięki rozpowszechnieniu darmowych narzędzi konkordancyjnych uczenie się oparte na danych językowych może być wykorzystywane zarówno przez nauczyciela w procesie przygotowywania materiałów, przykładów i kontekstów językowych na potrzeby prezentacji (tzw. miękkie podejście), jak i przez uczniów w procesie analizy tekstów samodzielnie napisanych lub wyselekcjonowanych (tzw. twarde podejście). Poniżej zostaną przedstawione propozycje wzbogacenia lekcji poświęconych nauczaniu sprawności pisania o ćwiczenia oparte na danych korpusowych.

## Prezentacja częstych błędów w fazie przekazywania informacji zwrotnej

Umiejętne przekazywanie informacji zwrotnej w przypadku wypowiedzi pisemnych jest kluczowym elementem budującym świadomość językową ucznia. W tym celu nauczyciele często podsumowują błędy napotkane w sprawdzanych pracach, zwracając uwagę na to, czego należy unikać. Zebranie wszystkich prac uczniów do jednego minikorpusu pozwoli na szybkie wyekstrahowanie odpowiednich przykładów, wyeksportowanie konkordancji z błędnymi odpowiedziami do edytora tekstu lub internetowego programu celem szybkiego utworzenia interaktywnych bądź drukowanych quizów językowych. Istotna jest tu szczególnie możliwość sortowania konkordancji według kontekstu występującego z lewej lub prawej

strony zadanego wyrazu, dzięki czemu uczniowie mogą zaobserwować częstotliwość standardowego i/lub poprawnego użycia słowa w stosunku do jego użycia niestandardowego i/lub błędnego.

### **Autokorekta prac po ich napisaniu**

Starając się stworzyć jak najlepszą pracę pisemną, bardziej zaawansowani uczniowie często potrzebują wsparcia na etapie autokorekty. Zastosowanie kwerend w przygotowanym przez nauczyciela (samodzielnie lub wspólnie z uczniami) korpusie referencyjnym podobnych tekstów podczas fazy autokorekty pozwoli na porównanie struktur użytych we własnej pracy z przykładami pochodzącymi z wiarygodnych, gotowych korpusów. Wdrożenie tego typu procedury powinno mieć miejsce na lekcji – nauczyciel wprowadza zadania odwołujące się do spreparowanego minikorpusu, przeprowadzając w ten sposób uczniów krok po kroku przez czasem mało przyjazny interfejs programu i niwelując dzięki temu wrażenie „utonięcia w danych”.

W przypadku autokorekty bardzo istotne jest utrwalenie u uczniów nawyku katalogowania własnych prac pisemnych (jeżeli były wytworzone w formie cyfrowej) i dodawania ich do korpusu własnych prac. Tego typu korpus referencyjny pozwoli w przyszłości na dostrzeżenie przyrostu umiejętności językowych, stopnia zaawansowania językowego użytych struktur czy zbadania stopnia różnorodności leksykalnej napisanego tekstu (por. narzędzia Frequency lub Text-Lex Compare). Dane liczbowe dostarczone przez te narzędzia, w połączeniu z wiedzą nauczyciela nt. uczniowskiego poziomu znajomości środków językowych, pozwolą na efektywne zaprojektowanie sesji poprawiania prac. Przy korygowaniu prac pisemnych warto uczniom zwracać szczególną uwagę na słowa i zwroty sprawiające im największe trudności. Pozwoli to na formułowanie zapytań o konkordancje tych słów w szkolnym lub indywidualnym korpusie językowym i porównywanie samodzielnego ich użycia z innymi.

### **Wspomaganie postaw autonomicznych w procesie selekcji tekstów**

Uczniowie na poziomie B1/B2, zwłaszcza nastolatki i dorośli, skorzystają z pewnością na włączeniu w proces selekcji tekstów do minikorpusu klasowego. Ponieważ recepcja językowa zawsze poprzedza produkcję, niezwykle pożyteczne w rozwijaniu sprawności receptywnych, przy jednoczesnym budowaniu kompetencji czytelniczej i medialnej, będzie wyznaczenie uczniom (pracującym w parach lub grupach) zadania wyszukania, ewaluacji i zgromadzenia tekstów. W zależności od stopnia ich obycia z materiałami internetowymi można zlecić „otwarte poszukiwanie skarbów” (*open treasure hunts*), tj. nie wskazywać domen zalecanych do konsultowania, można wskazać wartościowe domeny bez przypisania ich do konkretnych zadań (*semi-guided treasure hunts*), czy wreszcie, dla najmniej zaawansowanych językowo i cyfrowo uczniów, wyznaczyć konkretne domeny, z których mają wybrać i pozyskać teksty do korpusu klasowego (*fully-guided treasure hunts*). Tego typu działania mogą pozytywnie wpłynąć na motywację do korzystania w późniejszym czasie z korpusu klasowego z uwagi na poczucie współodpowiedzialności za treści w nim zawarte.

### **Porównywanie tekstów napisanych przez różnych uczniów**

W przypadku klas, w których relacje między uczniami pozwalają na stosowanie oceny wzajemnej (*peer assessment*), warto zaproponować porównywanie tekstów kolegów i koleżanek np. przy pomocy opisanych wyżej narzędzi analizy tekstu Text-Lex Compare lub Frequency. Z uwagi jednak na stopień skomplikowania raportów generowanych w tych programach i możliwe trudności uczniów w ich analizie, warto przygotować dla uczniów materiał poglądowy dostosowany do ich możliwości poznawczych, tj. opracować raport wcześniej, kopiując go, usuwając zbędne i zbyt zaawansowane dane, a pozostałe modyfikując w edytorze tekstu. Minianaliza wykonana automatycznie przez serwis Compleat Lexical Tutor wskaże stopień powtarzalności środków językowych, większą lub mniejszą różnorodność najczęściej używanych

słów czy ich skumulowany odsetek w tekstach. Tego typu dane językowe stanowią gotowy materiał do interpretacji, dzięki czemu ocena wzajemna jest mniej subiektywna i bardziej zorientowana na faktyczne użycie środków językowych.

## Zakończenie

O ile w przeszłości językoznawstwo korpusowe i uczenie się z wykorzystaniem danych językowych mogły być poza zasięgiem „zwykłego” nauczyciela i takiegoż ucznia, obecnie darmowe i stosunkowo proste narzędzia otwierają drogę do nieskrępowanego tworzenia minikorpusów i ich używania jako punktu odniesienia zarówno podczas lekcji, jak i w ramach pracy domowej. Wydaje się oczywiste, że zarówno po dwóch latach kształcenia zdalnego i hybrydowego, jak i w przypadku stacjonarnej scyfryzowanej edukacji, umiejętności komputerowe uczniów i nauczycieli w pełni umożliwią tworzenie minikorpusów. Naturalnie, podobnie jak ma to miejsce ze strategiami uczenia, niezbędny jest trening strategiczny przeprowadzony podczas lekcji pod ścisłą kontrolą nauczyciela. Wiele z narzędzi z opisanych powyżej nie było przygotowanych na potrzeby nauczania pisania w języku obcym, ale raczej analizy danych językowych, stąd ich stopień skomplikowania czy specjalistyczne określenia w języku angielskim mogą przekraczać możliwości poznawcze wielu uczniów. Dlatego tak ważne jest umiejętne stosowanie przez nauczyciela procedur i narzędzi uczenia się z wykorzystaniem danych i świadomość tego, że uczeń może „utonąć w danych” oraz zniechęcić się do tego typu aktywności.

Szczególnie sprawność pisania zyskuje nowy wymiar dzięki wdrożeniu uczniów do korzystania z korpusów przygotowywanych na potrzeby klasy lub gotowego korpusu referencyjnego. Dla uczących się na poziomach A1/A2 oraz B1/B2 autokorekta prac pisemnych jest trudna (o ile wręcz nie niemożliwa) bez wsparcia merytorycznego. O ile mało realne jest, by nauczyciel w trakcie przygotowywania pracy przez uczniów udzielił im takowego wsparcia, o tyle wyćwiczone przez nich procedury korpusowe przynajmniej częściowo wspomogą ich w procesie autokorekty i redakcji własnych tekstów.

## BIBLIOGRAFIA

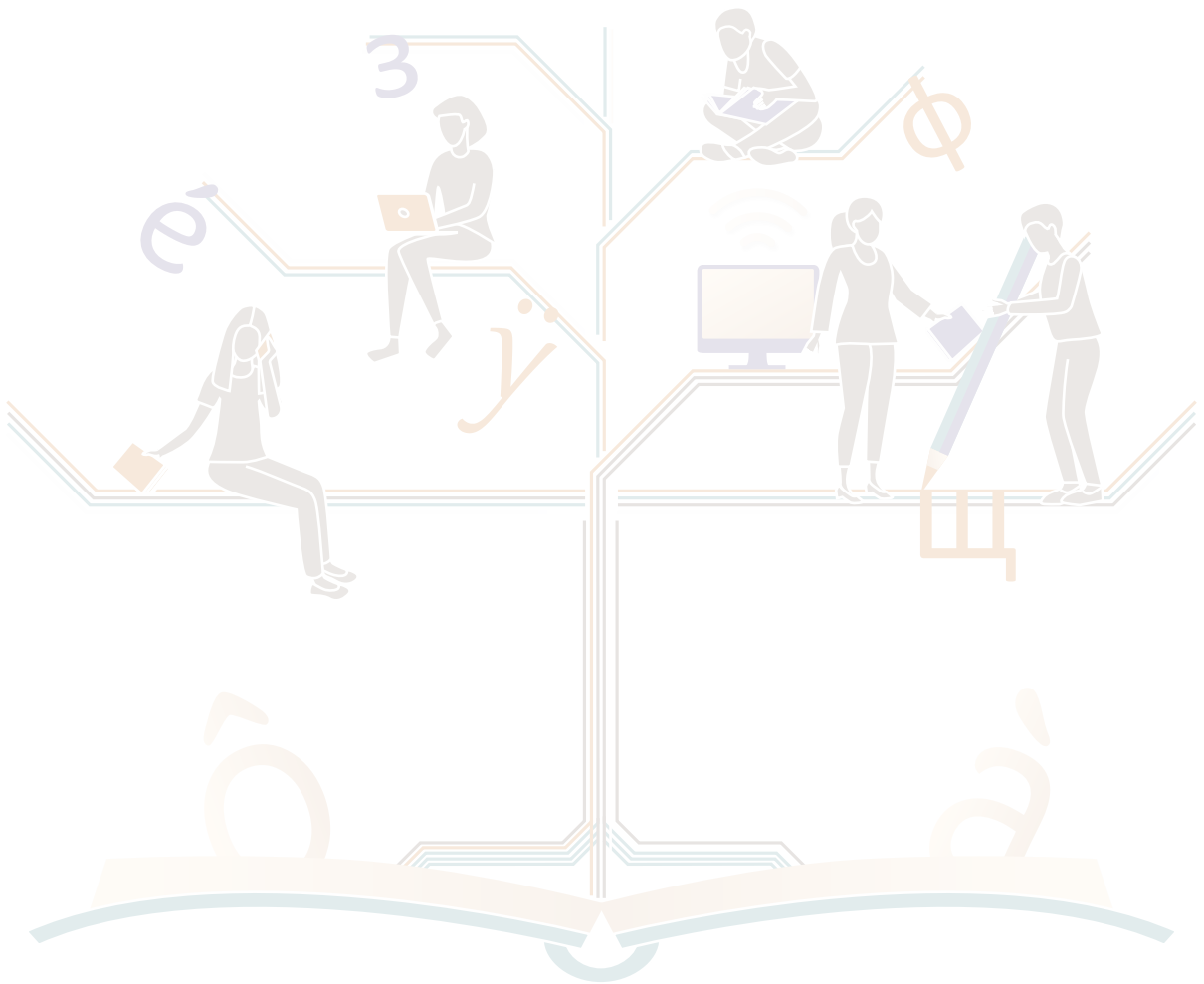
- Bernardini, S. (2000), *Systematising Serendipity: Proposals for Concordancing Large Corpora with Language Learners* [w:] L. Burnard, T. McEnery (red.), *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*, Frankfurt: Peter Lang, s. 225–234.
- Chambers, A. (2005), *Integrating Corpus Consultation Procedures in Language Studies*, „Language Learning & Technology”, nr 9(2), s. 111–125.
- Chambers, A., O’Sullivan, I. (2004), *Corpus Consultation and Advanced Learners’ Writing Skills in French*, „ReCALL”, nr 16(1), s. 158–172.
- Cobb, T. (1997), *Is there any Measurable Learning from Hands-on Concordancing?* „System”, nr 25, s. 301–315.
- Cobb, T. (1998), *Breadth and Depth of Lexical Acquisition with Hands-on Concordancing*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 12(4), s. 345–360.
- Cobb, T., Greaves, C., Horst, M. (2001), *Can the Rate of Lexical Acquisition from Reading be Increased? An Experiment in Reading French with a Suite of Online Resources* [w:] P. Raymond, C. Cornaire (red.), *Regards sur la Didactique des Langues Secondes*, Montréal: Éditions logique, s. 133–153.
- Crystal, D. (2005), *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaskell, D., Cobb, T. (2004), *Can Learners use Concordance Feedback for Writing Errors?* „System”, nr 32(3), s. 301–319.
- Hadley, G. (2002), *Sensing the Winds of Change: An Introduction to Data-Driven Learning*, „RELC Journal”, nr 33(2), s. 99–124.
- Horst, M., Cobb, T., Nicolae, I. (2005), *Expanding Academic Vocabulary with a Collaborative Online Database*, „Language Learning & Technology”, nr 9(2), s. 90–110.



- Kennedy, C., Miceli, T. (2001), *An Evaluation of Intermediate Students' Approaches to Corpus Investigation*, „Language Learning & Technology”, nr 5(3), s. 77–90.
- Krajka, J. (2016), *Czy korpus prawdę Ci powie? O wykorzystaniu korpusów w nauczaniu języków do celów zawodowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 34–38.
- Lee, D., Swales, J. (2006), *A Corpus-Based EAP Course for NNS Doctoral Students: Moving from Available Specialized Corpora to Self-compiled Corpora*, „English for Specific Purposes”, nr 25, s. 56–75.
- Leńko-Szymańska, A. (2001), *Passive and Active Vocabulary Knowledge in Advanced Learners of English* [w:] B. Lewandowska-Tomaszczyk, P.J. Melia (red.), *PALC'99. Practical Applications in Language Corpora*, Frankfurt: Peter Lang, s. 287–302.
- Leńko-Szymańska, A. (2005), *Korpusy w nauczaniu języków obcych* [w:] B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 221–239.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2001), *Acquisition of Lexis, Language Corpora and Foreign Language Teaching* [w:] B. Lewandowska-Tomaszczyk, I. Czwenar (red.), *A New Curriculum for English Studies*, Piotrków: College Press.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2005), *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Schryver, G.M., de (2002), *Web for/as Corpus: A Perspective for the African Languages*, „Nordic Journal of African Studies”, nr 11(2), s. 266–282.
- St. John, E. (2001), *A Case for Using a Parallel Corpus and Concordancer for Beginners of a Foreign Language*, „Language Learning & Technology”, nr 5(3), s. 185–203.
- Tribble, C. (1997), *Improvising Corpora for ELT: Quick-and-dirty Ways of Developing Corpora for Language Teaching* [w:] P.J. Melia, B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *PALC '97 Proceedings*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 106–117.
- Yoon, H., Hirvela, A. (2004), *ESL Student Attitudes Towards Corpus Use in L2 Writing* [w:] „Journal of Second Language Writing”, nr 13, s. 257–283.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DR HAB. JAROSŁAW KRAJKA, PROF. UMCS Kierownik Katedry Lingwistyki Stosowanej oraz Prodziekan ds. kształcenia Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Prowadzi badania nad nauczaniem języków obcych wspomaganym komputerowo, kształceniem nauczycieli w e-learningu, komunikacją interkulturową w mediach elektronicznych oraz socjokulturowymi uwarunkowaniami procesu glottodydaktycznego.





# Dokumenty autentyczne nie tylko dla zaawansowanych

DOI: 10.47050/jows.2022.1.35-42

Artykuł zwraca uwagę na znaczenie dokumentów autentycznych w pracy z uczniami początkującymi. Ten typ materiałów pomaga nie tylko rozwijać ich kompetencje językowe, ale również interkulturowe i strategiczne. Ma ponadto znaczący wpływ na motywację uczniów do nauki. W artykule zawarto kilka pomysłów na wykorzystanie takich materiałów na poziomie A1.

**N**auczanie i uczenie się języków obcych w dobie globalizacji, powszechnego dostępu do internetu oraz swobodnego komunikowania się z każdym, niezależnie od dzielącego nas dystansu, jest pozornie dużo łatwiejsze. Celowo używam tu słowa „pozornie”, ponieważ pracując jako lektorka języka francuskiego oraz twórczyni materiałów dydaktycznych do nauki tego języka, nie mogę pozbyć się wrażenia, że ten nieograniczony dostęp do niezliczonych treści spowodował co najmniej dwie zasadnicze zmiany. Po pierwsze, zmienił pozycje ucznia i nauczyciela w procesie nauki. Nauczyciel nie jest już dla ucznia jedynym źródłem wiedzy (Jochimczyk 2020: 13), gdyż uczeń (jeśli chce i potrafi) może bez problemu dotrzeć do treści, które pomogą mu samodzielnie rozwijać jego umiejętności. Po drugie, autentycznych materiałów dodatkowych przydatnych do nauki języków obcych jest tak wiele, że dokonanie selekcji i wybranie odpowiedniego dla naszych uczniów okazało się zadaniem karkołomnym i niezwykle czasochłonnym. Ponownie odwołam się do własnych doświadczeń zawodowych. Opracowując materiały dydaktyczne dla Les Zexperts FLE, nierzadko spędzam niezliczone godziny na poszukiwaniu w odmętach internetu tego konkretnego dokumentu autentycznego, odpowiadającego poziomowi uczniów, do których ma być adresowany, oraz zawierającego odpowiednie struktury gramatyczne i słownictwo. A wszystko to po to, aby już od pierwszych lekcji proponować dodatkowe treści, które są interesujące, wizualnie atrakcyjne, motywujące, inspirujące, a przede wszystkim, skutecznie uczą.

## Dlaczego warto używać materiałów autentycznych od początku nauki?

W podejściu komunikacyjnym i zadaniowym nacisk położony jest na skuteczną komunikację zgodną z kontekstem sytuacyjnym (Gębal 2019: 129, 140). Jest ona uzależniona nie tylko od znajomości gramatyki i słownictwa, ale także od wiedzy pragmatycznej na temat danego języka (Bryła-Cruz 2017: 4). Taką wiedzę uczeń może nabyć właśnie dzięki kontaktowi z dokumentami autentycznymi, które definiowane są jako tworzone przez rodzimych użytkowników danego języka i do nich adresowane oraz których celem jest szeroko pojęta komunikacja (Cuq i Gruca 2017: 404). Dzięki nim uczeń może zobaczyć i/lub usłyszeć, jak język jest używany w naturalnych i różnorodnych kontekstach, które potencjalnie można spotkać w czasie pobytu za granicą (Cuq i Gruca 2017: 404).

Jako że dokumenty autentyczne nie są przygotowywane z myślą o zajęciach języka obcego i słownictwo lub struktury gramatyczne

DOROTA PADZIK  
Instytut Romanistyki Uniwersytetu  
Warszawskiego,  
L'atelier de français w Warszawie,  
Les Zexperts FLE

w nich występujące nie są dopasowane do poziomu uczniów, często ten typ materiałów dodatkowych stanowi większe wyzwanie językowe i poznawcze dla uczących się niż materiały dydaktyczne. Możemy znaleźć w nich m.in. gry słów czy wyrażenia idiomatyczne, które często przewyższają poziom językowy uczniów, ale są powszechnie używane przez rodzimych użytkowników języka. W podręcznikach z kolei znajdziemy tylko wyrażenia, które odpowiadają poziomowi książki. Ponadto w podręcznikach często brak neologizmów lub aktualnie popularnych wyrażen potocznych, zaliczanych do elementów wiedzy na temat kultury danego kraju i społeczeństwa. W pracy z autentycznymi materiałami audiowizualnymi trudność może również stanowić szybkie tempo mówienia oraz akcent osób mówiących, który bywa mniej zrozumiały i może różnić się od tego, do którego przyzwyczajeni są uczniowie. Dlatego osvajanie ucznia od samego początku np. z rytmem i szybkością wypowiedzi jest bardzo istotne. Wyobraźmy sobie ucznia, który dopiero po kilku latach nauki styka się z żywym językiem czy to za sprawą dokumentu autentycznego, czy też wyjazdu zagranicznego. Może wtedy odczuwać lęk komunikacyjny, czyli strach przed komunikowaniem się lub przed niezrozumieniem swojego rozmówcy (Pawlak 2019: 9).

### Dokumenty autentyczne w podręcznikach

Dokumenty uzupełniające podręcznik pełnią dwie podstawowe funkcje: motywującą i kompensacyjną (Komorowska 2009: 55). O tej pierwszej wspomnę w dalszej części artykułu, natomiast teraz skoncentruję się na funkcji kompensacyjnej, czyli uzupełniającej. Przeglądając się podręcznikom do nauki języka francuskiego, można dostrzec, że na przestrzeni lat, liczba znajdujących się w nich dokumentów autentycznych zmieniła się. W podręcznikach wydanych w pierwszej dekadzie XXI wieku (m.in. *Connexions*) zauważalny jest całkowity brak tego typu materiałów. Można jednak znaleźć w nich wiele treści quasi-autentycznych, czyli np. broszur, wywiadów, biletów, które do złudzenia przypominają te prawdziwe, ale które zostały spreparowane na potrzeby zajęć języka obcego (Smuk 2013: 79). W większości podręczników nowszej generacji, czyli wydanych w kolejnym dziesięcioleciu, dokumenty autentyczne znajdują się głównie w sekcji poświęconej kulturze, np. w *Cosmopolite* czy *Entre Nous*. Warto zaznaczyć, że proponowane w tych podręcznikach dydaktyczne dokumenty audio są tzw. dialogami quasi-redagowanymi, w których osoby je nagrywające używają wyreżyserowanej intonacji lub spontanicznych reakcji odpowiednich dla danej sytuacji komunikacyjnej (Fenner i Newby 2002: 20). Można jednak sobie zadać pytanie, czy np. udawanie akcentu niemieckiego lub amerykańskiego<sup>1</sup> w celu uwiarygodnienia rozmowy nie jest bardziej karykaturalne niż wiernie odwzorowujące daną sytuację komunikacyjną. Z kolei seria „Edito” od samego początku wprowadza autentyczne nagrania i krótkie teksty, których liczba rośnie w kolejnych rozdziałach podręcznika. Serią, o której warto wspomnieć w tym kontekście, jest także „L’atelier” wydawnictwa Didier. Zawiera ona zdecydowanie najwięcej autentycznych nagrań, wideo, tekstów, fragmentów literackich, ilustracji, infografik czy statystyk i to już od pierwszych jednostek tomu A1.

Pomimo tej napawającej optymizmem tendencji zwiększania liczby materiałów autentycznych w podręcznikach, uzupełnianie ich kolejnymi wydaje się nadal konieczne, chociażby z powodu dezaktualizacji treści (Cuq i Gruca 2017: 404). To zjawisko obserwujemy zwłaszcza przy okazji tematów związanych z nowoczesnymi technologiami, kulturą, polityką lub np. danymi statystycznymi. Co więcej, podręczniki zawierają często treści powszechnie znane uczniom (np. materiały na podstawie filmów *Amelia* i *Nietykalni*). Właśnie dlatego uzupełnianie treści podręcznika materiałami aktualnymi i ciekawymi jest kluczowe. Warto bowiem poruszać z uczniami także tematy mniej oczywiste, które otworzą ich na kulturę docelową i pozwolą im poznać inne jej aspekty lub zainspirują do sięgnięcia po książkę, obejrzenia filmu czy też odwiedzenia miasta, niekoniecznie tego najpopularniejszego.

<sup>1</sup> Takie nagrania zostały umieszczone w podręczniku *Entre Nous 1* (są to ścieżki nr 20 z CD1 i 42 z CD2). W pierwszym nagraniu przedstawia się niemiecka studentka, która przyjechała do Francji na studia, a w drugim dwie koleżanki (jedna pochodząca ze Stanów Zjednoczonych) zamawiają posiłek we francuskiej restauracji.

## Jak pracować z dokumentami autentycznymi na poziomie podstawowym?

Przedstawię kilka ćwiczeń, które mogą pomóc ośwoić ucznia z dokumentami autentycznymi od początku nauki, a nawet już od pierwszych lekcji.

2 E. Rdzanek, *La toute première activité en cours de FLE*, [bit.ly/3KFGfID](https://bit.ly/3KFGfID), [dostęp: 22.01.2022].

3 Zachęcam do wprowadzenia przy okazji tej gry prostych wyrażen, dzięki którym uczniowie będą mogli posługiwać się językiem docelowym w czasie zabawy, np. *Je propose la lettre..., il y a..., il n'y a pas...*

### WYKORZYSTANIE PRASY NA POCZĄTKU NAUKI<sup>2</sup>

Pomysłodawczynią tego ćwiczenia, które bardzo często wykonuję z początkującymi grupami, jest Ewa Rdzanek z Les Zexperts FLE. Sam koncept zadania jest niezwykle prosty: uczniowie pracują w parach, każda para otrzymuje gazetę lub czasopismo w języku docelowym. Kartkując materiał, mają za zadanie znaleźć i zapisać kilka (np. 5) słów, które są dla nich zrozumiałe (np. *la politique, le gouvernement, le succès, l'écologie*). Kolejnym etapem tego ćwiczenia jest znana wszystkim gra w tzw. wisielca. Polega ona na tym, że jedna osoba z pary rysuje na tablicy kreski odpowiadające liczbie liter tworzącym wybrane słowo, a pozostała część grupy, proponując kolejne litery alfabetu, próbuje odgadnąć słowo<sup>3</sup>.

To pozornie banalne ćwiczenie niesie za sobą dużo więcej niż tylko praktykę wymowy poszczególnych liter oraz aspekt ludyczny pozwalający uczniom ośwoić się z nową sytuacją edukacyjną. Kartkując magazyn w języku docelowym, uczniowie na pierwszych lub drugich zajęciach, czyli na samym początku ich kontaktu z danym językiem, są w stanie zrozumieć pewne słowa, co może pozytywnie wpłynąć na ich motywację do nauki (Jaskuła 2015: 43) oraz postrzeganie języka, którego zaczynają się uczyć. Często spotykam się wśród początkujących uczniów z opinią, że język francuski jest wyjątkowo trudny. Takie ćwiczenie pokazuje im natomiast, że dzięki odpowiednim strategiom, w tym przypadku dzięki strategii interkomprehensji, czyli rozumienia słów dzięki posiadanym już doświadczeniom językowym oraz zasobom, takim jak wiedza ogólna, kulturowa czy językowa (Gębał 2019: 259), mogą zrozumieć słowa, które są podobne do słów angielskich, hiszpańskich lub polskich. Co więcej, dzięki temu ćwiczeniu uczniowie nawiązują kontakt z nowym kręgiem kulturowym – poznają wydawaną za granicą prasę, widzą reklamowane w niej produkty oraz tematykę aktualnych artykułów.



### AUTENTYCZNE MATERIAŁY AUDIO I WIDEO

Poniżej przedstawię kilka technik i sposobów, dzięki którym praca z autentycznym materiałem audio i wideo jest możliwa już na poziomie A1.

Kluczowym elementem jest wybór odpowiedniego nagrania. Nie powinno być ono zbyt szybkie, zbyt długie, jak również nie powinno zawierać zbyt trudnego słownictwa i skomplikowanych struktur gramatycznych. Dobrym pomysłem może być proponowanie uczniom nagrań wideo, a nie audio. Taki materiał jest łatwiejszy w odbiorze, ponieważ obrazy tworzą kontekst, który pomaga zrozumieć informacje i samą sytuację komunikacyjną. Jest tam także wiele elementów pozawerbalnych, takich jak mimika czy gesty, które także sprzyjają lepszemu zrozumieniu danego nagrania (Cuq i Gruca 2017: 405). Ale najważniejsza jest forma ćwiczeń, które uczniowie będą wykonywać na podstawie danego dokumentu. Jeśli ćwiczenia będą zrozumiałe i łatwe do wykonania, nawet trudniejsze nagranie nie będzie stanowiło przeszkody w ich zrealizowaniu. Ćwiczenia, które możemy zaproponować uczniom, aby rozwijać ich sprawności receptywne, to m.in.:

- ➔ słowa widziane/słyszane – uczeń otrzymuje tabelkę, w której ma zaznaczyć, czy podczas oglądania lub słuchania nagrania wideo zobaczył bądź usłyszał słowa z listy. Słowa powinny być znane uczniom lub, jeśli zajdzie taka potrzeba, należy je wyjaśnić przed obejrzeniem/odsłuchaniem nagrania;

**Tab. 1: Przykładowe ćwiczenie sprawdzające kompetencje receptywne ucznia**

|           |  |  |
|-----------|---|---|
| une femme |   |   |
| joli      |   |   |
| manger    |   |   |

- ➔ ułożenie elementów w kolejności chronologicznej – uczeń ma za zadanie zdecydować, w jakiej kolejności słowa, wydarzenia lub obrazy pojawiają się w nagraniu. Jak poprzednio, należy przygotować listę elementów tak, aby same w sobie nie stanowiły one trudności. Zdania powinny być krótkie, pojedyncze i nie powinny zawierać zbyt trudnego słownictwa. Istotne również, aby owa lista nie składała się ze zbyt wielu elementów, żeby uczniowie nie zgubili się w ich numerowaniu: 6 elementów dla uczniów poziomu A1 będzie odpowiednią liczbą;
- ➔ zdania prawda/fałsz – jest to klasyczne ćwiczenie, jednak proponując je uczniom początkującym, warto pamiętać, aby zdania nie koncentrowały się na niuansach lub interpretacji tego, co uczniowie widzą i słyszą, ale na obiektywnych faktach. Zdania mogą dotyczyć również warstwy wizualnej materiału, np. jeśli w wideo pojawia się pies, możemy zaproponować zdanie *Le chien est petit* lub *Le chien est agressif*<sup>4</sup>;
- ➔ pytania jednokrotnego wyboru;
- ➔ łączenie początków i zakończeń zdań;
- ➔ łączenie ilustracji z informacjami – Jest to inna forma ćwiczenia polegającego na łączeniu początków i zakończeń zdań. Uczeń otrzymuje serię obrazków przedstawiających to, co pojawia się w nagraniu. Jeśli pracujemy z dokumentem wideo, możemy przykładowo wstawić konkretne ujęcia za pomocą rzutu ekranu. W drugiej kolumnie pojawiają się informacje na temat tego, co widzimy na ilustracjach. Zadaniem uczniów jest połączenie obrazka z informacją. Na przykład na obrazku widzimy małego psa i należy połączyć go ze zdaniem *Le chien est petit*.

<sup>4</sup> Pies jest mały. Pies jest agresywny.

Wszystkie powyższe propozycje to klasyczne ćwiczenia, które zna każdy nauczyciel języka obcego, ale dzięki drobnym modyfikacjom, takim jak np. uproszczenie zdań, mogą stanowić podstawę do nowego wykorzystania danego mechanizmu. Przy proponowaniu tych ćwiczeń należy kierować się zasadą, że zdania i słownictwo w ćwiczeniach nie powinny stanowić trudności przy wykonywaniu zadania. Trudność wynikająca z dokumentu autentycznego jest wystarczająco duża. Dlatego właśnie wszystkie zaproponowane przeze mnie ćwiczenia mają formę zamkniętą. Uczeń nie musi skupiać się na ortografii lub gramatyce, odpowiadając na pytania, a jedynie na kompetencjach receptywnych.

### NAGRANIA BEZ DIALOGÓW

Proponując uczniom autentyczne dokumenty wideo, możemy również użyć nagrań bez dialogów, np. filmów krótkometrażowych lub animacji. Skupiając się jedynie na warstwie wizualnej, nadal mamy szerokie możliwości wykorzystania takiego materiału, aby np. wprowadzić nowe słownictwo lub wybrany aspekt gramatyczny. Trzeba zaznaczyć, że wykorzystywanie materiału autentycznego do wprowadzenia konkretnej struktury gramatycznej bywa w literaturze uznawane jako działanie sztuczne, negujące istotę autentyczności dokumentu (Cuq i GrUCA 2017: 405). Warto jednak spojrzeć na kwestię autentyczności i sztuczności z perspektywy ucznia (Smuk 2013: 81) i sprawdzić, co według niego może być mniej autentyczne: ćwiczenie gramatyczne na podstawie dokumentu autentycznego czy dydaktycznego. Jako przykład wykorzystania animacji krótkometrażowej przedstawię ćwiczenie, które znajduje się w dokumencie *Grammatiche A1: les adjectifs qualificatifs* (Les Zexperts FLE 2020):

5 Le petit cordonnier: [bit.ly/3hYF6Qr](https://bit.ly/3hYF6Qr) [dostęp: 22.02.2022].

- a. Uczniowie oglądają krótkometrażowy film animowany *Le petit cordonnier*<sup>5</sup>.
- b. W czasie pierwszego kontaktu wizualnego z nagraniem wykonują ćwiczenie typu „prawda/fałsz”, aby skupić się na fabule filmu i wprowadzić słownictwo przydatne do jej przedstawienia.
- c. Następnie oglądają film po raz drugi i wykonują zadanie zorientowane na różne formy przymiotników. W ćwiczeniu znajdują się 4 listy przymiotników, każda lista odpowiada osobie lub przedmiotowi, które znajdują się w filmie: *le petit cordonnier* (słowo rodzaju męskiego, liczby pojedynczej), *la cliente* (słowo rodzaju żeńskiego, liczby pojedynczej), *les vendeurs* (słowo rodzaju męskiego, liczby mnogiej) oraz *les chaussures* (słowo rodzaju żeńskiego, liczby mnogiej). Przymiotniki w każdej liście odpowiadają formie temu, co charakteryzują (np. przymiotniki określające *la cliente* mają formę rodzaju żeńskiego, liczby pojedynczej). Uczeń ma za zadanie wybrać z każdej listy te przymiotniki, które jego zdaniem rzeczywiście charakteryzują te osoby i przedmioty na podstawie tego, co zobaczył na nagraniu.

Wykonanie powyższego ćwiczenia staje się przyczynkiem do obserwacji różnych form przymiotnika i do pracy nad ich tworzeniem. Dzięki takiej formie wprowadzenia treści gramatycznych praca może być przyjemniejsza, ciekawsza i motywująca dla ucznia.

#### **DOKUMENTY AUTENTYCZNE PODSTAWĄ DO DYSKUSJI**

Dokumenty autentyczne mogą być również wykorzystywane jako baza do dalszych działań, np. do produkcji ustnej. Jako przykład przedstawię zadanie przeznaczone dla uczniów na poziomie A2 *Choisir un logement* przygotowane przez Les Zexperts FLE na potrzeby projektu Espace Formations FLE<sup>6</sup>.

6 Les Zexperts FLE: *Comment utiliser des documents vidéo authentiques?*, [bit.ly/3MUT97V](https://bit.ly/3MUT97V) [dostęp: 22.02.2022].

- a. Uczniowie oglądają trzy krótkie reklamy wideo przedstawiające hotele różnego typu i wypełniają tabelę informacjami na ich temat (rodzaj, lokalizacja, wady, zalety) na podstawie tego, co zobaczyli i co usłyszeli.
- b. Po wypełnieniu tabeli i przeanalizowaniu znajdujących się w niej informacji uczniowie rozpoczynają dyskusję, przedstawiają wady i zalety każdego miejsca, wybierając ostatecznie hotel ich zdaniem idealny.

Często w podręcznikach możemy znaleźć tabelę z nazwami i charakterystyką fikcyjnych miejsc, np. hoteli lub mieszkań, spośród których uczniowie mają wybrać obiekt, jaki im najbardziej odpowiada. Pokazując im trzy krótkie, autentyczne filmy wideo, osadzamy to ćwiczenie w kontekście kulturowym kraju, którego języka nauczamy. Uczniowie poznają różne regiony oraz zapoznają się z ich rzeczywistą ofertą turystyczną.

#### **DOKUMENTY AUTENTYCZNE TO NIE TYLKO NAGRANIA AUDIO I WIDEO**

Nie zapominajmy, że materiały autentyczne to nie tylko nagrania audio i wideo, ale także ilustracje (m.in. satyryczne), ulotki, foldery ze sklepów, repertuar kinowy, reklamy, dane statystyczne, infografiki, książki, gazety, komiksy, zdjęcia, posty w mediach społecznościowych, a nawet mapy Google. Użycie tego typu materiałów całkowicie zmienia odbiór ćwiczeń przez uczniów. Przygotowanie listy zakupów na obiad dla 5 przyjaciół wegan przy użyciu prawdziwej gazetki z supermarketu (które są dostępne w wersji online) lub zaplanowanie najszybszej i najtańszej trasy z paryskiego hotelu do kina za pomocą aplikacji GoogleMaps i wybranie filmu na wieczorny seans na podstawie recenzji internautów i zapowiedzi na YouTube – okazuje się bardziej stymulujące niż wykonanie tych samych ćwiczeń przy użyciu materiałów dydaktycznych przygotowanych przez autorów podręcznika. Przy okazji wykonywania tych zadań uczniowie mogą np. zapoznać się z cenami produktów lub biletów komunikacji miejskiej oraz dowiedzieć się, co jest aktualnie grane we francuskich kinach. Największą różnicę stanowi fakt, że dzięki takiej formie ćwiczeń uczniowie nie nabywają jedynie nowych umiejętności językowych, ale rozwijają także kompetencję interkulturową. Według Erll i Gymnich (2007) kompetencja ta składa się z trzech elementów:

- ➔ kompetencji kogntywnej (wiedza o kulturze/kulturach oraz refleksja na temat własnych światopoglądów),
- ➔ kompetencji afektywnej (otwieranie się na inne kultury, empatia, umiejętność rozumienia obcych kultur oraz radzenia sobie z różnicami między kulturą obcą i własną),
- ➔ kompetencja pragmatyczno-komunikacyjnej (używanie odpowiednich struktur w danej sytuacji komunikacyjnej oraz strategii w rozwiązywaniu konfliktu) (Gębal 2019: 191, za: Erll i Gymnich 2007).

Język obcy jest narzędziem umożliwiającym komunikację między osobami wywodzący się z różnych kultur. Natomiast lekcje języka obcego oraz inspirujący nauczyciele są kluczowi w procesie tworzenia światopoglądów i postaw wobec innych kultur. Pomagają tym samym rozbudzać zainteresowanie nimi (Rapacka 2009: 164). Jako świadomi i otwarci nauczyciele możemy pomóc naszym uczniom rozwijać kompetencję interkulturową. Często jesteśmy pierwszym lub głównym źródłem inspiracji i wiedzy na temat kultury kraju, którego języka uczymy. Dlatego tak ważne jest, abyśmy świadomi tej roli towarzyszyli uczniom w procesie poznawania danej kultury oraz pokazywali im, skąd czerpać wiedzę na jej temat i zachęcali do dalszych, samodzielnych poszukiwań. Możemy to zrobić, zapewniając im kontakt z autentycznymi materiałami dydaktycznymi, które prezentują różnorodne aspekty życia codziennego i kultury użytkowników języka docelowego (Rapacka 2009: 166). Uświadomimy im przez to, że języki obce to narzędzia poszerzające horyzonty, pozwalające lepiej poznać siebie, przekazujące wiedzę na temat otaczającego nas świata i wspierające ogólny rozwój.

### Rozwijanie kompetencji *savoir-apprendre*

Dokumenty autentyczne pozwalają uczniom rozwijać nie tylko wspomniane już kompetencje językową i interkulturalną, ale również umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*), która jest szczególnie ważna w dobie nauczania zdalnego i hybrydowego. Jak precyzuje to Europejski Opis Systemu Kształcenia, w skład *savoir-apprendre* wchodzi: wrażliwość językowa i komunikacyjna, ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna, techniki uczenia się i umiejętności heurystyczne (ESOKJ: 2001). Kontakt z dokumentem autentycznym w pewnym sensie zmusza ucznia do wypracowania własnych strategii uczenia się, aby mógł sobie z nim poradzić. Oczywistym jest, że uczeń (zwłaszcza początkujący) nie zrozumie wszystkich słów i konstrukcji znajdujących się w opracowywanym materiale autentycznym, więc musi znaleźć i opanować sposób, dzięki któremu będzie mógł z niego w pełni skorzystać, np. rozumienie z kontekstu.

### Dokumenty autentyczne a motywacja

Poznając różnorodne źródła internetowe (np. podcasty, fanpage, konta w mediach społecznościowych, kanały na YouTube), uczeń może samodzielnie planować proces swojej nauki i wybierać interesujące go treści do pracy własnej. Jak wspomniałam wcześniej, materiały dodatkowe pełnią funkcję motywującą (Komorowska 2009: 55). Jeśli uczeń jest zainteresowany daną tematyką, odczuwa przyjemność z nauki i nie jest znudzony działaniami edukacyjnymi, automatycznie jest również bardziej zaangażowany i zmotywowany do pracy (Pawlak 2019: 8). Motywacja nie jest stała, może zmieniać się w różnych przestrzeniach czasowych, co oznacza, że nauczyciel może starać się ją wzmacniać (Pawlak 2019: 8), między innymi właśnie za pomocą ciekawych materiałów autentycznych. Mają one ogromny wpływ na motywację również dzięki temu, że uczeń osiąga satysfakcję z faktu, że jest w stanie zrozumieć i wykorzystać język innego kraju (Cuq i Gruca 2017: 405), co jest szczególnie mobilizujące na początkowym etapie nauki.

Nie zapominajmy również, że zaangażowanie i motywacja są ściśle powiązane z autonomiczną postawą ucznia, wspieraną między innymi poprzez pokazanie mu, że może samodzielnie szukać odpowiedzi na pytania i wybierać źródła wiedzy (Jochimczyk 2020: 14). Aby jednak mógł to zrobić, nauczyciel musi dać mu do tego impuls, zainteresować tematem, pokazać, gdzie zacząć i jak szukać. Jest to szczególnie ważne w przypadku języków takich jak francuski,



czyli nieotaczających nas w życiu codziennym, tak jak język angielski. Uczniom łatwiej jest dotrzeć do materiałów autentycznych w języku angielskim, ponieważ jest to język, z którym mają niemal powszechny kontakt za pomocą różnych mediów np. radio, internet, gry komputerowe, czasopisma, filmy (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice 2012: 104).

## Podsumowanie

Użycie materiałów autentycznych w edukacji językowej ma niewątpliwie wiele zalet. Pozwalają one rozwijać zarówno kompetencje językowe, jak i ogólne. Mają ponadto duże znaczenie w rozwijaniu postawy autonomicznej ucznia. Należy je jednak starannie i świadomie wybierać, mając na uwadze poziom językowy i wiek naszych uczniów oraz cele, do jakich mają nam posłużyć. Jest to szczególnie istotne, kiedy proponujemy je uczniom początkującym. Naszym nadrzędnym celem powinno być zmotywowanie ich do pracy i zainspirowanie do dalszych samodzielnych poszukiwań. Dlatego właśnie uważam, że umiejętność wybrania odpowiedniego materiału autentycznego jest ważną kompetencją w skrzynce z narzędziami każdego otwartego i świadomego swojej roli nauczyciela.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Bryła-Cruz, A. (2017), *Autentyczne teksty słuchane w nauczaniu pragmatyki*, „Języki obce w szkole”, nr 4, s. 4–7.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Fontaine: PUG.
- Espace Formations FLE (2018), *Comment utiliser des documents vidéo authentiques?*, <[bit.ly/3MUT97V](https://bit.ly/3MUT97V)>, dostęp: [22.02.2022]
- Fenner, A.-B., Newby, D. (2002), *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*, Strasbourg: Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Gębał, P.E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaskuła, M. (2015), *Wielojęzyczność w szkole*, „Języki obce w szkole”, nr 2, s. 42–46.
- Jochimczyk, M. (2020), *Autonomia uczniów jako sposób przeciwdziałania słabnięciu motywacji do nauki języka*, „Języki obce w szkole”, nr 1, s. 1–17.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2012), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 Edition, (Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie) Raport Eurydice*, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- 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.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Rapacka S. (2009) *Kształcenie kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej*, „Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw”, s. 163–170.
- Smuk, M. (2013) *Definicje i redefinicje materiałów autentycznych – perspektywa podmiotowa ucznia*, „Języki obce w szkole”, nr 1, s. 76–81.

## MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

---

- Alcaraz, M., (2016), *Edito A1. Méthode de français*, Les éditions Didier.
- Cocton, M.-N., (2019), *L'Atelier A1. Méthode de Français*, Les éditions Didier.
- Hirschsprung, N., Tricot, T. (2017), *Cosmopolite A1. Méthode de français*, Vanves, Hachette FLE.



- Mérieux, R., Loiseau, Y. (2004), *Connexions. Niveau 1. Méthode de français*, Paris, Les éditions Didier.
- Pruvost, N., (2015), *Entre nous 1 – livre de l'élève*, Éditions Maison des Langues.
- Rdzanek, E. (2015), *La toute première activité en cours de FLE*, <[bit.ly/3t5ZA00](http://bit.ly/3t5ZA00)>, [dostęp: 22.01.2022].
- Les Zexperts FLE (2020), *Grammafiche A1: les adjectifs qualificatifs*, <[bit.ly/3J8puWh](http://bit.ly/3J8puWh)> [dostęp: 22.01.2022].

**DOROTA PADZIK** Absolwentka Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Swój nauczycielski warsztat doskonaliła na Uniwersytetach w Besançon oraz Louvain-la-Neuve. Prowadzi zajęcia ze studentami Instytutu Romanistyki UW oraz pracuje jako nauczycielka języka francuskiego w szkole L'atelier de français w Warszawie, w której pełni również funkcję metodyka szkoły. Pracuje z młodzieżą licealną i uczniami dorosłymi. Jest również członkinią zespołu Les Zexperts FLE, z którym opracowuje materiały dydaktyczne do nauki języka francuskiego oraz przygotowuje szkolenia dla nauczycieli.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

# Głośne (i poprawne) czytanie w języku angielskim

## Kilka godnych polecenia narzędzi

DOI: 10.47050/jows.2022.1.43-48

Czytanie na głos w języku angielskim jest wyzwaniem dla wielu uczniów. Specyfika tego języka, trudna wymowa oraz niezrozumiałe słownictwo to główne, ale nie jedyne przeszkody w opanowaniu tej umiejętności. Jak skutecznie czytać w języku angielskim, by stało się to przyjemnością? Warto wykorzystać narzędzia, które pomogą sprostać temu zadaniu.

Czytanie to jedna z kluczowych umiejętności w nauce języka angielskiego. To właśnie dzięki niej uczeń rozwija słownictwo oraz opanowuje gramatykę i pisanie, zwiększając swoją ekspozycję na dane językowe (ang. *language input*). Nie trzeba dodawać, że dużo czytając, uczeń pogłębia wiedzę o kulturze danego języka. Lektura ulubionego czasopisma, książki, gazety czy artykułu na stronie internetowej to nie tylko skuteczny sposób na podniesienie umiejętności lingwistycznych, ale także świadomości językowej uczącego się. W porównaniu z inną sprawnością receptywną – słuchaniem, zazwyczaj nie jest się tu ograniczonym limitem czasowym; można też jednocześnie korzystać z pomocy naukowych, np. słownika, i skupiać się na poszczególnych elementach językowych. Według Randallda Lunda „czytelnik, napotykając nowe słowa, może się zatrzymywać, podczas gdy słuchacz, skupiając się na konkretnym wyrazie, ryzykuje przeoczenie kolejnych części przekazu. Czytający może w tekście poszukiwać wskazówek kontekstowych, które słuchacz może przegapić” (Lund 1991: 201; tłum. własne – M.R.). Równocześnie czytanie pozwala kształtować sprawności produktywne, zwłaszcza umiejętność mówienia, oraz zwiększyć możliwości komunikacyjne, poprzez budowanie powiązań między słowem mówionym a pisanym. Dzięki rozwijaniu bazy słownictwa podczas czytania wzrasta zatem zarówno umiejętność porozumiewania się w mowie, jak i kształtują się wszystkie najważniejsze sprawności językowe (Mart 2012: 93–94).

### Jak czytać?

Głośne czytanie, dzięki ćwiczeniu artykulacji głosek, to skuteczny trening wymowy angielskiej. Wszak chcąc zrozumieć język angielski lub być zrozumianym przez innego użytkownika tego języka, nie wystarczy znać zapis słownictwa wychwyconego podczas czytania. Trzeba jeszcze słowa umieć wymówić, a do tego niezbędne jest aktywne słuchanie materiałów obcojęzycznych. Uczniowie lepiej radzą sobie z zapamiętywaniem fraz i rozumieniem czytanych tekstów, kiedy znają wymowę wyrazów i głośno ją ćwiczą. Niektórzy językoznawcy wskazują, że słuchanie pełni rolę determinującą sukces lub porażkę w czytaniu (Duker 1965: 326). Czytanie po cichu może być dla uczniów problemem, szczególnie wtedy, gdy mają mały zasób słownictwa. Badanie opublikowane w czasopiśmie „Memory” wskazuje, że czytanie tekstu na głos jest znacznie lepszym sposobem na zapamiętywanie informacji niż robienie tego po cichu lub samo słuchanie materiału (Forrin i MacLeod 2018).

MARCIN RYSZKA

Publiczna Szkoła Podstawowa  
im. Kazimierza Wielkiego w Przedborzu

Wielu uczniów traktuje jednak czytanie na głos po macoszemu i niechętnie podejmuje się tego zadania. Może to być wywołane zwykłą niezręcznością wymowy angielskiej, ale też lękiem przed porażką na forum klasowym, niskim poczuciem własnej wartości czy specyficznymi trudnościami w czytaniu. Ucząc się słownictwa, wiele osób skupia się na pisowni, podczas gdy wymowa schodzi na dalszy plan. Na początkowym etapie nauki języka angielskiego uczniowie nie chcą czytać na głos z obawy przed popełnieniem błędu, a to z kolei stwarza barierę w opanowywaniu kolejnej sprawności – mówienia.

Obecność nauczyciela jest tu zatem kluczowa, ponieważ on czuwa nad prawidłowym procesem czytania: motywuje uczniów, dostarcza potrzebnej informacji zwrotnej i na bieżąco poprawia błędy. Dobiera też odpowiednie metody, techniki i pomoce dydaktyczne, które usprawnią ten proces. Obecnie nietrudno o znalezienie narzędzi i materiałów dopasowanych do poziomu językowego ucznia. Ich analogowym przykładem są np. lektury uproszczone, tzw. *simplified books*, znane również jako *graded readers*, ale także liczne strony i aplikacje internetowe stworzone specjalnie na potrzeby osób uczących się języka angielskiego. Po co zatem warto sięgnąć, planując i przeprowadzając aktywności uwzględniające głośne czytanie na lekcji i poza nią? Poniżej przedstawiono kilka sugestii.

## Transkrypcja fonetyczna

Oczekując od uczniów wykonywania ćwiczeń polegających m.in. na głośnym czytaniu, trzeba pamiętać o tym, że na początkowym etapie nauki języka trudność sprawia wymowa. Bardzo przydatne może więc być wprowadzenie podstaw transkrypcji fonetycznej. Nauka zapisu wszystkich dźwięków jest wyzwaniem nawet dla studentów filologii, jednak na co dzień wystarczy opanowanie najczęściej używanych znaków fonetycznych. Umiejętność poprawnego artykułowania słów pomoże uczniom w przełamywaniu blokady w mówieniu i znacznie ułatwi poprawne czytanie na głos w języku angielskim. Jak twierdzi Elton Hocking, „nasycona znaczeniem komunikacja dźwiękowa naturalnie prowadzi do porozumienia za pomocą symboli drukowanych” (Hocking 1944: 227; tłum. własne – M.R.)<sup>1</sup>. Skutecznym sposobem na opanowanie najczęściej występujących dźwięków w języku angielskim może być skorzystanie z kursu wymowy dostępnego na oficjalnym kanale YouTube BBC Learning English ([youtu.be/QxQUapA-2w4](https://youtu.be/QxQUapA-2w4)). W 75-minutowym filmie językoznawca, dr Alex Bellem, prezentuje wymowę wszystkich 44 dźwięków: samogłosek, spółgłosek i dyftongów, potrzebnych do płynnej komunikacji w języku angielskim. Dla bardziej zaawansowanych uczniów nieocenioną pomocą będzie dwuczęściowe webinarium prowadzone przez dr. Zbigniewa Czaję specjalizującego się w praktycznym nauczaniu wymowy (część 1: [youtu.be/YnNqrpVNGkl](https://youtu.be/YnNqrpVNGkl) i część 2: [youtu.be/8SQomjAfYbQ](https://youtu.be/8SQomjAfYbQ)). Autor wskazuje tam najczęstsze i najbardziej typowe błędy popełniane przez Polaków uczących się języka angielskiego i zwraca uwagę na poprawność artykułowania dźwięków.

<sup>1</sup> Wątpliwości dotyczące zapisu fonetycznego i błędów najczęściej popełnianych przez Polaków w mowie i piśmie rozwiewa George Sliwa, autor poradnika *Angielski bez błędów: jakie błędy popełniają Polacy i jak ich uniknąć?* Z kolei kurs wymowy brytyjskiej i amerykańskiej *Say It Better. Angielski* wydawnictwa SuperMemo World przyda się w ćwiczeniu uczniom od poziomu A1 do B2. To kurs multimedialny do samodzielnej nauki, wykorzystujący metodę inteligentnych powtórek (ang. *spaced repetition*).

## Płyty CD, nagrania mp3 dołączone do podręczników oraz audioskrypty

Innym sposobem na usprawnienie czytania jest wykonywanie tej aktywności równoległe ze słuchaniem. Według Sama Dukera „prezentowanie materiału zarówno w formie wizualnej, jak i dźwiękowej pozwoli odbiorcom lepiej zrozumieć tekst niż samo jego przez nich wysłuchanie lub przeczytanie” (Duker 1965: 226; tłum. własne – M.R.). Do wielu podręczników, nawet tych dla najmłodszych uczniów, dołącza się płytę CD lub nagrania w formacie mp3 do pobrania ze strony wydawnictwa. Płyta, którą można odtworzyć w klasie lub w domu, to nieoceniona pomoc przy czytaniu tekstów, w szczególności dialogów. Warto wykonywać zadania odsyłające do nagrań oraz korzystać z ich transkrypcji, np. odczytanie ich na głos przez uczniów po odsłuchaniu dialogu. Wartość tych nagrań wynika z autentyczności i naturalności języka w nich używanego, ponieważ zawartość jest czytana przez rodzimych użytkowników angielskiego. Niektórzy uczniowie mogą napotkać problem tzw. *fast speech*, czyli zbyt szybkiej wymowy, dlatego odtwarzając nagrania z komputera lub smartfona, można skorzystać z opcji

zmniejszania tempa odtwarzania – co spowolni wypowiedź i pozwoli uczniom zrozumieć treść nagrania. Śledzenie podczas odsłuchiwania wspomnianych już audioskryptów również może zniwelować ten problem.

## Text-to-speech (tts) – przetwarzanie tekstu na mowę

Interesujące i stosunkowo łatwe do implementacji jest przetwarzanie tekstu na mowę (ang. *text-to-speech*). Google czy Microsoft udostępniają narzędzia, dzięki którym można wpisać tekst zamienić na mowę. Jeszcze niedawno takie narzędzia były płatne, a efekt konwersji pozostawiał wiele do życzenia – wyprodukowane wypowiedzi bardziej przypominały mowę robota niż człowieka. Wraz z rozwojem sztucznej inteligencji angielskie głosy brzmią coraz bardziej naturalnie, a to ułatwia uczniom odbiór wskazanego materiału.

Narzędzie Zamiana tekstu na mowę, korzystające z usługi Microsoft Azure czy konkurencyjne Google Cloud Text-to-Speech są wyjątkową pomocą dydaktyczną dla uczących się. Wystarczy wybrać język, dostosować szybkość mówienia oraz wysokość głosu, wpisać tekst i przekonwertować go na mowę jednym przyciskiem. W przypadku usługi Google obsługa również nie powinna przysporzyć problemów mimo obecnie dostępnego interfejsu w języku angielskim.

W Polsce bardzo popularnym narzędziem do odsłuchiwania krótkich tekstów, poza opcją ich przekładu, jest także Tłumacz Google, jednak powyższe rozwiązania przewyższają jakością tę usługę.

## Słowniki online

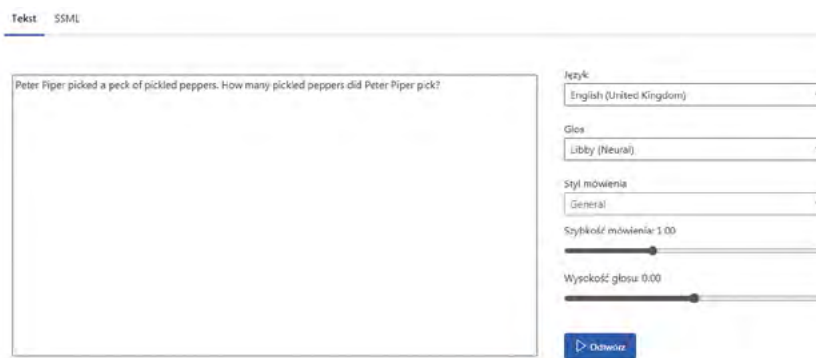
Słownik języka angielskiego online to dobry sposób na sprawdzenie poprawności wymowy danego słowa. Oczywiście taki słownik „nie przeczyta” całych zdań, ale dla wielu osób to pojedyncze słowa stanowią barierę w płynnym czytaniu. Początkujący uczniowie mogą skorzystać np. z Diki.pl, którego zaletami są przyjazna szata graficzna oraz to,

że jest tworzony przez Polaków, jak również codzienna aktualizacja bazy słownictwa, mogąca konkurować nawet z popularnymi słownikami angielsko-angielskimi. Bardziej zaawansowani będą mieć użytek z Longman Dictionary of Contemporary English ([www.ldoceonline.com](http://www.ldoceonline.com)). To słownik angielsko-angielski, który umożliwia odsłuchanie słownictwa i podaje transkrypcję fonetyczną szukanego słowa. Co więcej, słownictwu często towarzyszą przykłady czytane przez profesjonalnych lektorów, dzięki czemu uczeń poznaje słowa w kontekście. Z kolei w słowniku Oxford Advanced Learner's Dictionary ([www.oxfordlearnersdictionaries.com](http://www.oxfordlearnersdictionaries.com)) można odnaleźć słownictwo, które niedawno weszło do języka i jest np. używane na portalach informacyjnych z całego świata. Wyrazy takie jak *covid*, *youtuber*, *patient zero*, *e-sport* to tylko niektóre z ciągle aktualizowanego korpusu językowego.

## Strony internetowe dostosowane do poziomu językowego czytelnika

Uczniowie często mają problem z korzystaniem z interesujących ich stron – zniechęca ich zbyt zaawansowany poziom języka. Na szczęście w internecie jest wiele witryn, których zawartość

Rys. 1. Zamiana tekstu na mowę – narzędzie Microsoft

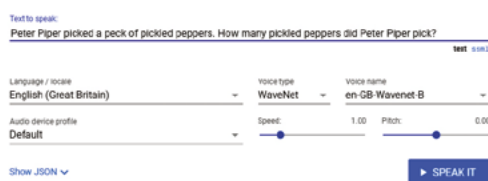


Źródło: [azure.microsoft.com/pl-pl/services/cognitive-services/text-to-speech](https://azure.microsoft.com/pl-pl/services/cognitive-services/text-to-speech).

Rys. 2. Zamiana tekstu na mowę – narzędzie Google

### Put Text-to-Speech into action

Type what you want, select a language then click "Speak It" to hear.



Źródło: [cloud.google.com/text-to-speech](https://cloud.google.com/text-to-speech).

jest dostosowywana do poziomu czytelnika. Jedną z nich to strona Breaking News English ([breakingnewsenglish.com](http://breakingnewsenglish.com)), na której treści są prezentowane na siedmiu poziomach językowych – od początkującego po zaawansowany. Ponadto jest tam możliwość skorzystania z aż pięciu poziomów prędkości czytania (okienko *Listen* nad tekstem). Autor strony, Brytyjczyk Sean Barville, regularnie zamieszcza i dostosowuje nowe newsy. Użytkownicy mogą wybierać spośród ponad 3000 materiałów, łatwo przełączając się między różnymi poziomami i porównując zasób słownictwa. Do każdego tekstu dołączone są ćwiczenia, które można także wydrukować i wykorzystać w klasie. Przykładem aktywności może być poproszenie uczniów o opowiedzenie własnymi słowami ciekawego newsa z danego tygodnia, po wcześniejszym jego przeczytaniu/odsłuchaniu.

Wielu uczniów korzysta z Wikipedii, ale niewielu z nich słyszało o jej uproszczonej wersji: Simple English Wikipedia. Strona ta zawiera ponad 192 tys. artykułów na podstawowym poziomie językowym. To kopalnia wiedzy dla wszystkich rozpoczynających naukę języka angielskiego, gdzie można znaleźć interesujący artykuł praktycznie na każdy temat.

## Polskie serwisy newsowe

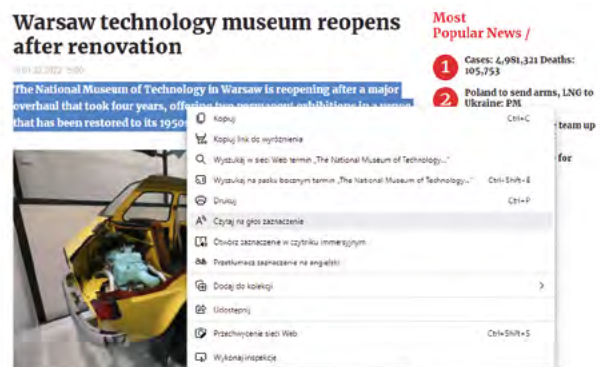
Oprócz korzystania z uproszczonych witryn, jak również tych zaawansowanych (jak np. BBC News [www.bbc.com/news](http://www.bbc.com/news) czy DailyMailOnline [www.dailymail.co.uk](http://www.dailymail.co.uk)) można zajrzeć na rodzime strony, gdzie newsy wzbogacone są o słownictwo mające odniesienie w naszym kraju i typowe dla naszej kultury. Do tej kategorii zaliczymy m.in. strony TVP World ([tvpworld.com](http://tvpworld.com)) oraz anglojęzyczną odsłonę Polskiego Radia ([thenews.pl](http://thenews.pl)). Strony te powinny być szczególnie przydatne dla Polaków, ponieważ zagraniczne witryny, takie jak BBC czy CNN, skupiają się na światowych newsach i niejednokrotnie zawarte w nich słownictwo choć autentyczne, jest dla wielu uczniów po prostu za trudne, co stwarza opór przed czytaniem.

## Czytnik wbudowany w przeglądarkę internetową

Nie wszystkie strony (w tym wyżej wspomniana wersja Wikipedii) oferują możliwość odsłuchania zawartości. Bardzo łatwo można temu zaradzić. Jeśli korzystamy z komputera i przeglądarki Microsoft Edge, możemy wykorzystać wbudowany czytnik, który rozpoznaje język. Czytanie tekstu uruchamiamy poprzez zaznaczenie pożądanego tekstu, a następnie kliknięcie prawym przyciskiem myszy i wybranie opcji *Czytaj na głos zaznaczenie*. Alternatywnie można nacisnąć kombinację klawiszy Ctrl + Shift + U, a następnie podwójnym kliknięciem lewego przycisku myszy wybrać miejsce, w którym chcemy rozpocząć czytanie. Jest tu także możliwość wybrania lektora i tempa (przycisk *Opcje głosu* w Ustawieniach). Dzięki temu uczeń jest w stanie prześledzić dowolny tekst na różnych stronach internetowych, nie tylko tych uproszczonych.

Dla dyslektyków pożądaną opcją będzie bardziej zaawansowany czytnik immersyjny również dostępny w przeglądarce Microsoft Edge. Jego podstawową funkcją jest czytanie na głos i jednoczesne wyróżnianie tekstu. Można regulować m.in. szybkość narracji, rozmiar czcionki, wielkość odstępów (większe odstępy mogą poprawić płynność czytania), rodzaj czcionki oraz motyw graficzny. Są tu narzędzia gramatyczne, takie jak *Części mowy*, dające możliwość wyróżnienia ich kolorami, *Słownik obrazowy* pozwalający uczniom zobaczyć ilustrację klikniętego wyrazu, *Tryb koncentracji uwagi* eliminujący problem wizualnego natłoku informacji i pozwalający na lepsze rozpoznawanie wyrazów – sylabizację. Można z niego skorzystać, klikając w ikonę głośnika na końcu paska adresu lub poprzez naciśnięcie klawisza F9.

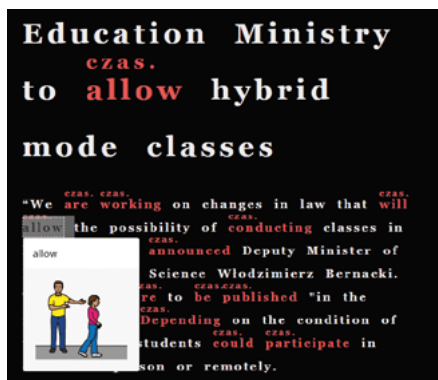
Rys. 3. Czytnik wbudowany w przeglądarkę Microsoft Edge



Źródło: Warsaw technology museum reopens after renovation - English Section - [polskieradio.pl](http://polskieradio.pl).



Rys. 4. Czynniki wbudowane w przeglądarkę Microsoft Edge – prezentacja funkcji gramatycznych i słownikowych



Źródło: polandin.com/55117364/

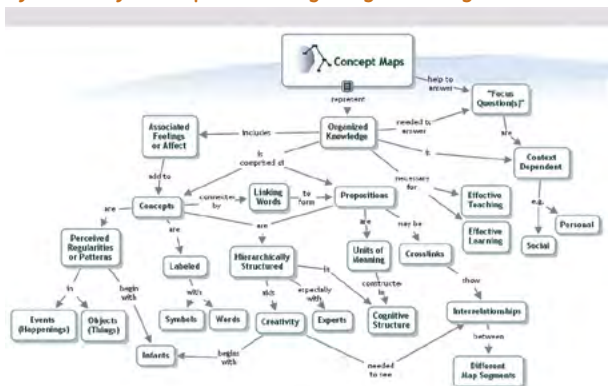
education-ministry-to-allow-hybrid-mode-classes.

Rys. 5. Prezentacja funkcji nagrywanie wypowiedzi ze strony YouGlish.com



Źródło: youglish.com.

Rys. 6. Przykład opracowanego *cognitive organizer*



Źródło: www.plymouth.k12.in.us/formative/graphic-organizers.

W badaniu na temat skuteczności technologii asystujących w procesie czytania ze zrozumieniem u uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi, Kim K. Floyd z West Virginia University oraz Sharon L. Judge z Old Dominion University wskazują, że „korzystanie z czytników ekranowych bądź innego oprogramowania przetwarzającego tekst na mowę poprawia wyniki w czytaniu ze zrozumieniem wśród uczniów o najniższym poziomie umiejętności” (Floyd i Judge 2012: 49; tłum. własne – M.R.).

## Serwis YouGlish.com

Autorzy strony YouGlish.com skupiają się głównie na języku mówionym, czyli de facto najważniejszym z perspektywy komunikacji. Po wpisaniu w wyszukiwarkę danej frazy serwis automatycznie przekierowuje nas do filmiku prezentującego frazę, której poszukiwaliśmy i podaje różne jej zastosowania. Krótkie filmiki pomagają nie tylko w opanowaniu prawidłowej wymowy słów w języku angielskim, ale też pozwalają sprawdzić zastosowanie zwrotu w naturalnym kontekście. Pod każdym filmikiem wyświetlane są napisy do niego, które pełnią funkcję przykładów całych zdań z użyciem poszukiwanej frazy. To lepszy sposób niż żmudne przeszukiwanie słów w słowniku, które nie mają naturalnego brzmienia. Szybkość czytania również może być tutaj regulowana przy pomocy przycisku Speed. Dobrym sposobem na utrwalenie jest wyciszenie nagrania i czytanie na głos transkrypcji. Do nagrywania swojego głosu można wykorzystać funkcję Record i porównać własną wypowiedź z oryginałem. Dzięki zintegrowanej usłudze Google Translate można przetłumaczyć niezrozumiałe zwroty, co będzie wielką pomocą dla początkujących uczniów.

## Techniki wspierające korzystanie z narzędzi

Przedstawione powyżej narzędzia i źródła internetowe mogą pomóc uczniom w przełamaniu oporu przed czytaniem. Przywołane pomoce będą mieć zastosowanie w kształtowaniu umiejętności czytania, zwłaszcza że uczeń może je wykorzystywać samodzielnie. Trzeba jednak pamiętać, że nawet najlepsza technika nie zastąpi obecności nauczyciela, który odpowiednio pokieruje procesem uczenia się, bo każdy uczeń ma indywidualne predyspozycje. W jaki sposób może tu pomóc nauczyciel? Może np. zamieścić pytania do tekstu przed jego przeczytaniem przez ucznia (tzw. *purpose-setting questions*, zwane również *direct-reading questions*) albo przeprowadzić wcześniej dyskusję. Takie ćwiczenie ułatwi, szczególnie słabszym uczniom, czytanie ze zrozumieniem (Andrews 1971b: 13). Dobre efekty przynosi także użycie, przypominającego mapę myśli, *cognitive organizer*. Nauczyciel może podać ogólne informacje dotyczące tekstu, który ma zostać przeczytany wraz z sekwencją zdarzeń. Zastosowanie takiego narzędzia pomoże zbudować wśród uczniów pozytywną postawę wobec czytania i ułatwić im rozumienia czytanego tekstu (Andrews 1971b: 13).

Poprawne czytanie to niewątpliwie bardzo ważna umiejętność, która w dużym stopniu wpływa na pozostałe sprawności językowe. Jak powiedział prezydent Barack Obama, „[c]zytanie jest ważne. Jeśli czytasz umiejętnie, cały świat staje przed tobą otworem” (Obama 2013).

## BIBLIOGRAFIA

- Andrews, L. (1971a), *Directed Reading Question and Cognitive Organizer: Comparative Effect on Reading Comprehension*, „Research in the Teaching of English”, t. 5, nr 1, s. 79–83, <[www.jstor.org/stable/40170550](http://www.jstor.org/stable/40170550)>, [dostęp: 1.08.2021].
- Andrews, L. (1971b), *Alternatives for Improving Reading Comprehension*, „American Secondary Education”, t. 2, nr 1, s. 12–13, <[www.jstor.org/stable/41062818](http://www.jstor.org/stable/41062818)>, [dostęp: 1.08.2021].
- BBC Learning English (2020), *BOX SET: The complete guide to English Pronunciation / Learn ALL 44 sounds of English in 75 minutes!*, [plik wideo] <[youtu.be/QxQUapA-2w4](https://youtu.be/QxQUapA-2w4)>, [dostęp: 4.02.2022].
- Duker, S. (1965), *Listening and Reading*, „The Elementary School Journal”, t. 65, nr 6, s. 326, <[www.jstor.org/stable/999641](http://www.jstor.org/stable/999641)>, [dostęp: 1.08.2021].
- Floyd, K.K., Judge, S.L. (2012), *The Efficacy of Assistive Technology on Reading Comprehension for Postsecondary Students with Learning Disabilities*, „Assistive Technology Outcomes and Benefits”, t. 8, nr 1, s. 49, <[eric.ed.gov/?id=EJ998801](http://eric.ed.gov/?id=EJ998801)>, [dostęp: 1.08.2021].
- Forrin, N.D., MacLeod, C.M. (2018), *This time it's personal: the memory benefit of hearing oneself*, „Memory”, 26:4, s. 574–579.
- Hocking, E. (1944), *Pronunciation and Silent Reading*, „The French Review”, t. 17, nr 4, s. 227, <[www.jstor.org/stable/381389](http://www.jstor.org/stable/381389)>, [dostęp: 1.08.2021].
- InstaLing (2020a), *Jak poprawić wymowę Polaków uczących się języka angielskiego?*, [plik wideo] <[youtu.be/YnNqrpVNGkl](https://youtu.be/YnNqrpVNGkl)>, [dostęp: 4.02.2022].
- InstaLing (2020b), *Jak poprawić wymowę Polaków uczących się języka angielskiego (cz. 2)*, [plik wideo] <[youtu.be/8SQomjAfYbQ](https://youtu.be/8SQomjAfYbQ)>, [dostęp: 4.02.2022].
- Lund, R.J. (1991), *A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension*, „The Modern Language Journal”, t. 75, nr 2, s. 201, <[www.jstor.org/stable/328827](http://www.jstor.org/stable/328827)>, [dostęp: 1.08.2021].
- Mart, Ç.T. (2012), *Developing Speaking Skills through Reading*, „International Journal of English Linguistics”, t. 2, nr 6, s. 93–94 <[www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/22597](http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/22597)>, [dostęp: 1.08.2021].
- The Obama White House (2013), 2013 *White House Easter Egg Roll: President Obama Reads to Kids*, [plik wideo] <[youtu.be/QWUjd7hIQg8?t=297](https://youtu.be/QWUjd7hIQg8?t=297)>, [dostęp: 4.02.2022].

**MARCIN RYSZKA** Nauczyciel języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej im. Kazimierza Wielkiego, w Samorządowym Przedszkolu oraz w Niepublicznym Przedszkolu „Gumiś” w Przedborzu. Tłumacz języka angielskiego. Ukończył studia podyplomowe z zakresu informatyki z elementami e-learningu. Pasjonat nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych.



# Lekcja z wklejką ...z pamiętnika nauczyciela

DOI: 10.47050/jows.2022.1.49-58

Z obserwacji prowadzonych w integracyjnej szkole podstawowej wynika, że każdego roku przybywa uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Zwiększa się też grupa uczniów z nieudokumentowanymi przeszkodami emocjonalnymi i intelektualnymi, które należy wziąć pod uwagę, prowadząc zajęcia. Jak dostosować techniki pracy na lekcji do potrzeb ucznia, żeby nie czuł się „inny”? Jak nauczyciel może sobie ułatwić przebieg zajęć w klasie, w której dostosowań formalnych i nieformalnych wymaga kilkoro uczniów? A może jednym ze sposobów jest lekcja z wklejką?

Współczesna szkoła niezmiennie stawia wyzwania, z którymi każdego dnia mierzy się uczeń i nauczyciel. Wyzwanie jest większe, gdy uczeń boryka się z trudnościami w uczeniu się. Z moich obserwacji prowadzonych przez ponad 13 lat w szkole podstawowej wynika, że każdego roku przybywa uczniów ze specyficznymi trudnościami. Istnieje również szeroka grupa uczniów z niespecyficznymi trudnościami<sup>1</sup> w uczeniu się, które podobnie jak trudności specyficzne, są udokumentowane w opiniach wydawanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Dodatkowo występuje grupa młodych ludzi, u których poszczególne nauczyciele dostrzegają określone przeszkody emocjonalne i intelektualne, które również muszą być wzięte pod uwagę w procesie przygotowania i prowadzenia zajęć. Istniejące podstawy prawne<sup>2</sup> wskazują, że nauczyciel ma obowiązek dostosować wymagania edukacyjne dla ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Jak tego dokonać, aby nie zapomnieć o ważnej kwestii, jaką jest sfera emocjonalna ucznia, który wymaga dostosowania wymagań? Jak sprawić, żeby nie czuł się „inny”? Wreszcie, jak nauczyciel może sobie ułatwić przebieg zajęć w klasie, w której różnorodnych dostosowań formalnych i nieformalnych wymaga kilkoro uczniów? Jednym ze sposobów może okazać się lekcja z wklejką. A zastosowań wklejki jest wiele.

## Dlaczego wklejka?

Ponad 13 lat temu, stając się częścią zespołu nauczycieli szkoły integracyjnej, miałam świadomość, że pracując z uczniami klas integracyjnych, będę miała za zadanie szukać sposobów dostosowania materiałów edukacyjnych do określonych potrzeb podopiecznych. Uważałam, że jednym z wielu zadań nauczyciela jest włączenie ucznia z trudnościami w tok lekcji tak, aby nie czuł się sfrustrowany, że musi nieustannie „gonić” resztę klasy.

Częstym problemem uczniów było tempo pisania, a trening techniki pisania nie stanowił głównego celu lekcji w klasach (wtedy) 4–6. Założyłam więc, że uczeń może dostawać szkielek notatki z lekcji, którą jedynie uzupełni, aby nie zwalniać go całkowicie z zadania sporządzania krótkich notatek.

Szybko doszłam jednak do wniosku, że dając małe karteczki tylko wybranym uczniom, mogłabym sprawić, że poczują oni dyskomfort, że są traktowani inaczej. Dodatkowo mogli znaleźć się w klasie uczniowie, którzy również skorzystaliby z takiej techniki pracy, ale z różnych powodów nie mają odwagi zasygnalizować potrzebę. Istniało jeszcze ryzyko, że ktoś mógłby podkreślić na forum klasy, że prowadząca zajęcia daje kartki

tylko niektórym, co tylko spotęgowałoby uczucie braku komfortu u osób mających trudności. Stwierdziłam więc, że komuś, kto nie ma trudności w nauce, mała karteczka wklejona do zeszytu nie zaszkodzi, a może pomóc uczniom wymagającym wsparcia oraz mnie w prowadzeniu zajęć.

## Rozmiary, czyli wklejka mała i duża

Moje wklejki początkowo przyjmowały formę kilku słówek, na które chciałam zwrócić uwagę uczniów, gdy czytaliśmy ze zrozumieniem tekst. Zależało mi, żeby miały swoje miejsce w zeszytach przy temacie właśnie realizowanym, a nie na obszernej liście na końcu rozdziału czy podręcznika w natłoku wielu innych wyrażen. Uczniowie często dostawali listę 5–10 wyrazów lub wyrażen, które pojawiły się w czytanim tekście. Były one zapisane po angielsku, a w trakcie omawiania tekstu na podstawie kontekstu ustalaliśmy wspólnie ich znaczenie. Po wykonaniu zadań na rozumienie treści tekstu przeprowadzałam dodatkowe ćwiczenie, w którym konieczne było zastosowanie słów z listy.

Takie wklejki ani nie są pracochłonne dla nauczyciela, ani nie wymagają dużej ilości papieru. Często na jednej kartce A4 mieści się 6 do 8 list, co ułatwia drukowanie lub powielanie. Z uwagi na specyfikę mojej pracy niektóre karteczki drukowane są przy zastosowaniu większej czcionki dla uczniów słabowidzących.

Stopniowo zmieniały się wymiary i typy opracowywanych przeze mnie wklejek, które niejednokrotnie przybierały rozmiary kart pracy, na których była oparta nie część a cała lekcja, a ich tematyka rozszerzała się na informacje dotyczące gramatyki, kultury bądź rozwijania umiejętności słuchania ze zrozumieniem.

## Typy wklejek

### WKLEJKA LEKSYKALNA

Od kart pracy niewielkich rozmiarów wszystko się zaczęło, ale wkrótce ich forma ewoluowała. Z czasem monotonne stałoby się otrzymywanie od nauczyciela wyłącznie listy słów po angielsku do wyjaśniania w rodzimym języku. Zatem zaczęły się pojawiać listy słów i ich krótkich definicji również w języku angielskim, które należało połączyć. Nie brakuje też zadań z krótkim wykazem polskich wyrażen i wtedy zadaniem ucznia jest poszukanie w tekście angielskich odpowiedników. Jeśli uczeń nie zna zasad gramatyki, niewiele może przekazać lub może przekazać swój komunikat nieprecyzyjnie. Jeśli jednak nie posiada określonego zasobu słownictwa, nie jest w stanie stworzyć żadnego komunikatu. Słownictwo będące fundamentem komunikacji (Lessard-Clouston 2021: 2) zasługuje na to, aby przyciągać uwagę uczącego się przy każdej nadarżającej się okazji. Uwypuklenie niektórych wyrażen wydaje się pożądane. Zadaniem nauczyciela jest sprawienie, że uczeń podejmie określoną akcję, a nie tylko usłyszy, jakie jest znaczenie. Gdy uczeń dopisze część wyrażenia, połączy wyrazy, a przede wszystkim wykona proces myślowy, daje to szansę na przyswojenie nowych elementów leksykalnych.

Wklejki dotyczące słownictwa często zawierają ilustracje. Jednym z moich celów jest uatrakcyjnienie materiału, szczególnie kiedy pracuję z uczniami klas 4, ale ważniejszym wydaje mi się budowanie skojarzenia z obrazem. Obrazki są interesujące dla osób „zorientowanych wizualnie” (Harmer 2007: 178–179), tzn. preferujących materiał wizualny w procesie nabywania wiedzy i umiejętności. Obraz ma moc angażowania. Zakładając, że pokażna grupa uczniów reprezentuje mieszane style uczenia się, obraz może im pomóc w zapamiętaniu lub chociaż przyciągnie ich uwagę. Na moich lekcjach wklejka często zawiera pomniejszone ilustracje, które wykorzystuję w większym formacie, żeby zaprezentować nowy materiał leksykalny. Te same obrazy używane są podczas drylu, gdy pracujemy nad wymową. Jest więc sporo kontaktu z daną grafiką i wyrażeniem podczas lekcji, a potem (mam nadzieję) przy powtórcie w domu, gdyż uczeń „wynosi” w zeszycie fragment tego, nad czym pracował podczas zajęć językowych w szkole.

1 „O niespecyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu mówimy, gdy uwarunkowane są przyczynami: biologicznymi (wadami zmysłów, jak: niedowidzenie, niedosłuch, schorzeniami neurologicznymi, upośledzeniem umysłowym, inteligencją niższą niż przeciętna), społecznymi, związanymi z zaniedbaniem środowiskowym (słaba stymulacja rozwoju językowego i intelektualnego dziecka, mała ciekawość poznawcza) oraz zaniedbaniem dydaktycznym (niesystematycznie realizowany proces nauczania, błędy metodyczne, brak indywidualizacji w doborze metod nauczania odpowiednich do potrzeb edukacyjnych uczniów). [...] Specyficzne trudności w uczeniu się oznaczają zaburzenia jednego lub więcej podstawowych procesów psychicznych, dotyczących rozumienia lub używania mowy ustnej lub pisanej, które mogą mieć związek z zaburzeniami funkcji słuchowych, mówienia, czytania, komunikacji pisemnej, stosowania poprawnej pisowni lub liczenia. Termin ten obejmuje takie uwarunkowania, jak zaburzenia spostrzegania, minimalne dysfunkcje mózgu (Minimal Brain Dysfunction – MBD), dysleksję i tzw. afazję rozwojową” (Bogdanowicz 2011: 18–19).

2 Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole organizowana jest zgodnie z:

-Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach,

-Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym,

-Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół,

-Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli.

Uczniowie klas młodszych (4–5) otrzymują obrazki ilustrujące słowa wprost, niewymagające budowania dodatkowych skojarzeń. Kiedy realizowanym tematem jest odzież, uczniowie dostają ilustracje prezentujące poszczególne elementy ubioru, a zadanie polega na podpisaniu obrazków. Dodam, że lubię sama wyszukiwać ilustracje. Bezpiecznym rozwiązaniem jest korzystanie z Pixabay (<https://pixabay.com>), gdyż jest to społeczność kreatywnych osób, rozpowszechniająca wolne od praw autorskich obrazy i pliki wideo (według informacji zamieszczonej na tej witrynie internetowej). Przydatna jest również witryna Clipart Library ([clipart-library.com](http://clipart-library.com)) z darmowymi obrazami. Korzystanie z podobnych stron internetowych może uchronić nauczyciela od nieumyślnego łamania praw autorskich.

Zainteresowanie ilustracją uczniów klas młodszych (w moim przypadku klas 4, gdyż takie najmłodsze spotykam w swojej pracy) wydaje się naturalne. Pojawiają się kolory, czasem zabawne elementy, co może stanowić atrakcję dla młodszego odbiorcy. Dlaczego więc nie rezygnuję z obrazków, pracując z uczniami klas 7 i 8? Z tego samego powodu – aby uatrakcyjnić lekcję zdominowaną słowem, ale także dlatego, że zależy mi na budowaniu skojarzenia. Za przykład może posłużyć obszerna lista słów (w znacznej części powtórka z klas młodszych, choć wyraźnie rozszerzona) dotyczących wyposażenia domu. Temat był we wcześniejszych latach realizowany w klasach 8, gdy pracowaliśmy z jednorocznym repetytorium przygotowującym do egzaminu ósmoklasisty. Obecnie ten sam materiał realizujemy w klasach 7 z uwagi na zmianę repetytorium na wariant dwuletni. Wiedząc, że uczniowie, powtarzając słownictwo, korzystają z list na końcu rozdziału podręcznika, postanowiłam te gotowe listy podręcznikowe zamienić na własny wariant graficzny. Rozwiązując ćwiczenia leksykalne w podręczniku, jednocześnie uzupełnialiśmy karty obrazkowe, gdzie znajdowały się ilustracje łóżka piętrowego, komody, kominka, umywalki, żelazka, suszarki itd. W każdym zadaniu autorzy podręcznika wykorzystali około 10–12 słów, które moi uczniowie w większości mieli zamieszczone na swoich kartach pracy, podzielone tematycznie tak, jak w ćwiczeniach z podręcznika. W repetytorium wyrażenia zostały przez uczniów wykorzystane w zdaniach, a równolegle na kartach pracy posłużyły jako uzupełnienie słowniczek obrazkowych. Co mogło być zaskakujące, to fakt, że karty wracały w czasie omawiania rozdziału wielokrotnie, gdyż uczniowie sięgali po nie, gdy mieli wątpliwości, a następnie posłużyły do powtórek przed testem. Wyniki znajomości słownictwa były wyższe w porównaniu z wcześniejszym zagadnieniem, do którego nie stosowaliśmy słowniczek obrazkowych.

Innym przykładem zastosowania obrazu w nauczaniu uczniów klas starszych (7 i 8) jest budowanie skojarzeń mających na celu zapamiętanie znaczenia czasowników złożonych (*phrasal verbs*). Są one przeważnie wprowadzane w liczbie 6 do 8 na rozdział, a zatem wyszukanie obrazków nie jest czasochłonne, co ważne – z punktu widzenia nauczyciela. Jednak korzyść płynąca z ich zastosowania jest niepodważalna. Za przykład mogą posłużyć ilustracje (rys. 1), które wykorzystałam, objaśniając wyrażenia: *fall behind* („pozostawać w tyle”, w kontekście szkoły) i *catch up with* („nadrobić zaległości np. szkolne”). Na rys. 1a mężczyzna jest już tak daleko, że nie dogoni autobusu, zostanie w tyle (*behind* – dosłownie; za, z tyłu). Z kolei na rys. 1b kobieta jest na tyle blisko autobusu, że może go jeszcze złapać (*catch*), jak uczeń, któremu niewiele trzeba, aby nadrobić niewielkie zaległości w szkole. W opisanej parze wyrażen obrazki nie są dosłowne, wymagają dopowiedzenia, zbudowania haka pamięciowego, na którym możemy „powiesić” nowe wiadomości, a jednak oparte na słowach znanych wcześniej (*catch* i *behind*). O skuteczności korzystania z techniki wprowadzania słownictwa za pomocą rysunków pisała Hanna Komorowska, podkreślając, że istotne jest, aby techniki prezentacji uzupełniały się. Przykładowo, posługując się techniką objaśniającą, warto dopełnić ją obrazem (Komorowska 2002: 120).

Na lekcjach prowadzonych przeze mnie mile widziane są wklejki z mapami myśli. Sprawdzają się podczas tematów podsumowujących rozdział. Uczniowie otrzymują szkic z hasłem przewodnim i kategorie, do których dopasowują słowa podane na liście. Schematy map myśli podaję lub razem je ustalamy. Listę słownictwa do wykorzystania komponuję sama, gdyż

Rys. 1a.

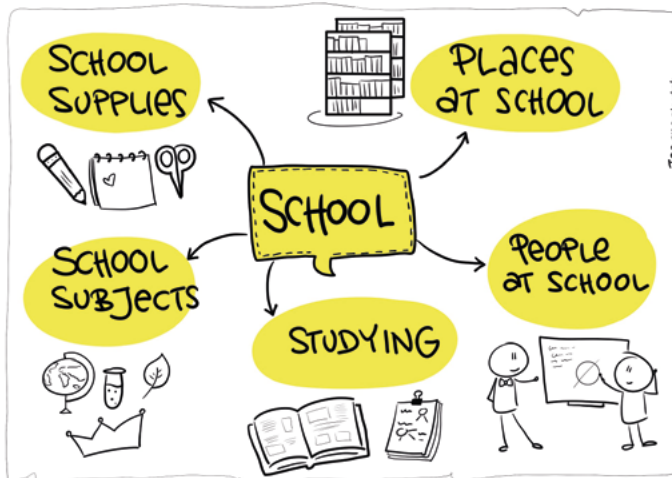


Rys. 1b.



zależy mi na zwrócenie uwagi uczniów na trudniejsze wyrażenia. Wykorzystuję czasem gotowe schematy, na przykład przygotowane przez Teach&Sketch ([www.facebook.com/teachandsketch](http://www.facebook.com/teachandsketch) – rys. 2).

Rys. 2.



Źródło: Teach&Sketch.

Jeśli jesteśmy przy lekcjach podsumowujących, warto poruszyć rolę wklejek w procesie kształtowania autokorekty. Wklejki na zajęciach powtórzeniowych i utrwalających materiał omówiony w trakcie rozdziału mogą stanowić obszerną kartę pracy, ale stosuję też niewielkich rozmiarów karteczki, na których pojawiają się słowa po polsku w żaden sposób niepokładane kategoriami. Zadaniem uczniów jest przetłumaczenie wyrazów. Ważne jest, aby to była praca samodzielna, gdyż bardzo istotny jest kolejny etap zadania. Uczniowie sięgają po kolor długopisu inny niż użyty chwilę wcześniej. Mogą wtedy już otworzyć podręczniki lub zerkają na wyświetlone bądź zapisane na tablicy poprawne zwroty w języku angielskim. Odróżniającym się kolorem oznaczają „ptaszkiem” poprawnie zapisane wyrazy, poprawiają błędne opcje albo wpisują te, których nie pamiętali. Tak realizujemy cel lekcji powtórzeniowej, który brzmi: „wiem, co już umiem, a nad czym muszę jeszcze popracować”. Ostatnim etapem tego ćwiczenia jest wklejenie kartki do zeszytu. Nie można jej zgubić. Jest cenna, gdyż powtarzając materiał samodzielnie, uczeń widzi, jakie wyrażenia stanowiły trudność na lekcji. Kolor przyciąga uwagę, którą trzeba poświęcić, aby na przyszłość (na teście) nie popełnić takiego samego błędu. Obiecuję uczniom, że nie będę zerkać podczas powtórzenia na ich wklejki autokorekty, ponieważ ja sprawdzam dopiero testy. Wielu jednak chce się pochwalić wynikiem, a niektórzy dostrzegają własny postęp np. względem poprzedniego rozdziału.


## WKLEJKA GRAMATYCZNA

### A) KOLOROWA WKLEJKA = WAŻNA WKLEJKA

Zakładam, że znajdują się sceptycy, którzy zapytają, dlaczego rozdaję uczniom klasy 4 wdrukowaną tabelkę z zaimkami osobowymi i formami czasownika „być”. Na dodatek zabiera to pewnie sporo czasu, aby uczniowie wkleili ją do zeszytów – dodadzą nieprzekonani. Przecież zapewne gdzieś w podręczniku lub ćwiczeniu wydrukowano tabelę z zaimkami osobowymi i odmianą czasownika „to be”. Oczywiście, że tabela jest w podręczniku. Nie przeoczyłam jej. Nie przestanę też stosować wklejki „to be” na lekcjach w klasach 4. Są dwa powody: kolor i własny wkład pracy. Nasze tabele są wydrukowane na kolorowym papierze do kserokopiarerek (np. na zielonym, żółtym bądź błękitnym). Dodatkowo przygotowane tabele wymagają uzupełnienia. Wydrukowane są albo tylko zaimki osobowe, albo część zaimków i część form czasownika „być”, a brakujące elementy muszą być uzupełnione przez ucznia. Taka kolorowa

Rys. 3. Cliparty

**ZERO CONDITIONAL**




1. If he freezes water, it turns into ice.

|    |                |  |  |
|----|----------------|--|--|
| IF | PRESENT SIMPLE |  |  |
|----|----------------|--|--|

**Wniosek 1:**  
Zerowego okresu warunkowego używamy, kiedy

---

**FIRST CONDITIONAL**




2. If it rains, they will stay at home.

|    |  |                      |  |
|----|--|----------------------|--|
| IF |  | FUTURE SIMPLE (WILL) |  |
|----|--|----------------------|--|

**Wniosek 2:**  
Pierwszego okresu warunkowego używamy, kiedy

---

**SECOND CONDITIONAL**



3. If he won one million dollars, he would go to an exotic island.

|    |  |                   |  |
|----|--|-------------------|--|
| IF |  | WOULD + CZ.PODST. |  |
|----|--|-------------------|--|

**Wniosek 3:**  
Drugiego okresu warunkowego używamy, myśląc o

English Teaching Mania by Et. S.

Źródła clipartów: [bit.ly/3lowBsU](http://bit.ly/3lowBsU);  
[bit.ly/3pUKzQD](http://bit.ly/3pUKzQD); [bit.ly/3qekqrT](http://bit.ly/3qekqrT).

kartka jest najważniejszą w całym rozdziale. Nie mogę dać 5 zielonych kartek w obrębie jednego działu, gdyż wtedy nie byłyby one tak ważne. Jedna zielona wklejka robi wrażenie, łatwo ją znaleźć, wertując zeszyt, więc jest zawsze dostępna, gdy zajdzie potrzeba.

### B) SYTUACJA/KONTEKST DLA ZILUSTROWANIA ZASADY UŻYCIA KONKRETNEJ KONSTRUKCJI GRAMATYCZNEJ

Mówi się, że obraz jest wart więcej niż tysiąc słów. Ja dodam, że kiedy wyjaśniam reguły rządzące gramatyką, obraz jest wart jeszcze więcej...

Okresy warunkowe rozpoznawane przez wielu moich uczniów to:

- ➔ te z lodówką;
- ➔ te z deszczem;
- ➔ te z wyspą.

Zapewne bardziej fachowo brzmiałyby określenie ich jako zerowy, pierwszy i drugi okres warunkowy, ale jeśli uczeń kojarzy użycie i potrafi zastosować konstrukcję w analogicznych sytuacjach, może wybrać nieformalny sposób nazewnictwa.

Wklejka z trybami warunkowymi była oparta na obrazie (rys. 3). Od prezentacji dużych ilustracji rozpoczęły się nasze rozważania. Ilustracja lodówki i zdanie *If he freezes water, it turns into ice*. Zjawisko przyrodnicze, do którego można się odwołać z powodzeniem, gdyż jest dobrze znane uczniom. Wyciągnięcie wniosków nie zajęło wiele czasu. Kolejny obraz przedstawiał dzieci patrzące przez okno, a za szybą świat w deszczu. Postawiony warunek brzmiał: *If it rains, they will stay at home*. Ostatnie zdanie dotyczyło wygranej: *If he won 1 million dollars, he would go to an exotic island*.

Każdej ilustracji towarzyszył zestaw pytań dotyczący prawdopodobieństwa sytuacji i przestrzeni czasowej, do jakiej odnosi się obrazek. Na koniec uczniowie uzupełnili schematy budowy poszczególnych zdań warunkowych. Podczas analizowania rysunków uczniowie byli zaangażowani i formułowali wnioski. Na wklejkach, które powędrowały do zeszytu, znalazły się małe wersje ilustracji użytych przez mnie na lekcji, żeby każdy mógł, otwierając zeszyt, wrócić do toku myślowego, który zachodził podczas lekcji, gdy pierwszy raz pojawił się dany obraz.

Prezentacja trzech typów zdań warunkowych zajmuje około 15–20 minut, gdyż na bieżąco powstają notatki z wnioskami. Są jednak lekcje poświęcone zagadnieniom gramatycznym, gdy wystarczą dwa obrazy i dwa zdania, a reszta zajęć może być poświęcona tylko wyćwiczeniu struktur i umiejętności zastosowania ich w kontekście. Przykładowo, jeśli wiem, że dla uczniów klasy 7 czasy Past Simple i Continuous nie są już obce, ale warto zwrócić uwagę na aspekt dokonany i niedokonany czasowników, gdyż w wielu ćwiczeniach pojawia się ten element, to prezentuję ilustracje dwóch filiżanek: jedną pustą z komentarzem *I drank a cup of coffee*; a drugą w połowie pełną z dopiskiem *I was drinking a cup of coffee*. Wtedy jasne jest, w której sytuacji „wypiłam”, a w której „piłam”, dzięki czemu można przejść do wykorzystywania struktur w innych analogicznych przykładach. Później, przy wątpliwościach zdarza się, że ktoś przypomni: „O! To tak, jak filiżanka już pusta”. Takie sygnały mogą świadczyć o mocy myślenia wizualnego (w przyswajaniu zasad gramatyki i nie tylko). Z tej potęgi od dawna korzysta świat biznesu. Szkolenia biznesowe prowadzone są dwutorowo: werbalnie i wizualnie. Patent wykorzystywany w poważnym świecie pieniądza można z powodzeniem zastosować na lekcjach gramatyki. Gdy przekaz ustny wzbogacamy zapisem graficznym, osiągamy dwie korzyści. Pierwsza z nich to dodatkowy kanał komunikacji (tzw. wizualne haki pamięciowe), druga – wzrost zaangażowania odbiorców (Baj 2018).

Nurt *Visual thinking* kojarzony jest z prężnie rozwijającą się techniką w edukacji o nazwie *sketchnoting*. Dwa składniki tej techniki to szkicowanie i notowanie. Autor(-ka) sketchnotki zapisuje kluczowe pojęcia lub informacje i uzupełnia je szkicem. Komunikat przekazany dwoma kanałami wpływa na organizowanie myśli (Baj 2018). Doceniając potencjał sketchnotingu, żałuję, że moje umiejętności szkicowania są na poziomie niezadowolającym, lecz pocieszający jest fakt, że istnieją utalentowane i kreatywne osoby tworzące sketchnotki. Wspomniałam już



Rys. 4. Sketchnotka z Iną i Edwardem



Źródło: eduNOTATKI: [bit.ly/3vZSzpJ](http://bit.ly/3vZSzpJ).

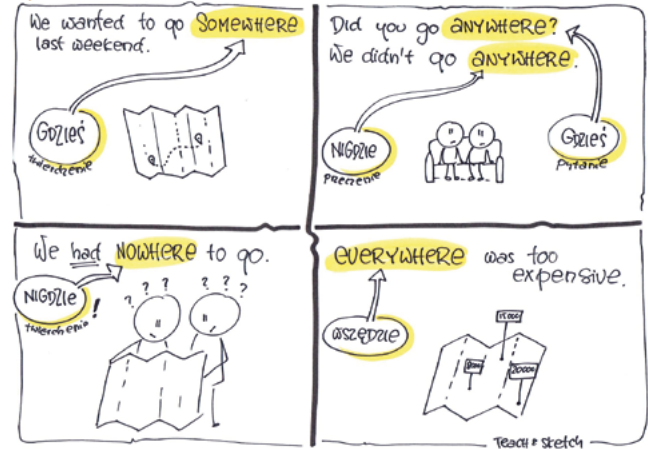
przy okazji map myśli o Teach&Sketch. Wspomnę o jeszcze jednym źródle pomysłów – EduNotatki ([www.edunotatki.pl](http://www.edunotatki.pl); [www.facebook.com/eduNOTATKI](https://www.facebook.com/eduNOTATKI)).

Sketchnotka z Iną i Edwardem (rys. 4) dla odróżnienia interesting od interested wystarczy, aby rozwiązywać resztę ćwiczeń, zerkając na zabawną grafikę (EduNotatki), a ilustrowane notatki dotyczące zaimków nieokreślonych od Teach&Sketch (rys. 5a, 5b, 5c) oszczędzają czas i nie narażają uczniów na analizowanie znacznie mniej interesujących tabel.

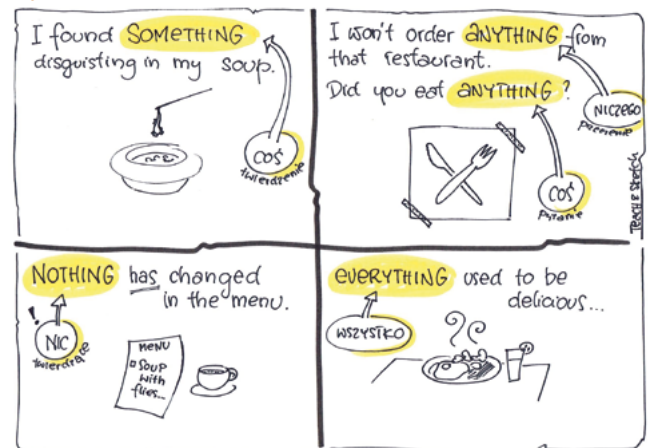
### WKLEJKA KULTUROWA, ROZRYWKOWA...

Wklejki mogą być obszernych lub niewielkich rozmiarów. Mogą zająć uwagę ucznia przez 3 do 5 minut lub stanowić materiał do pracy na całą lekcję. Stosuję wklejki dotyczące wyłącznie słownictwa lub poświęcone zagadnieniom gramatycznym. Pojawiają się wreszcie i takie, których zadaniem jest wprowadzenie elementu kultury bądź rozrywki. Przykładem karty pracy zawierającej jedno zadanie może być stworzona przeze mnie wklejka dotycząca Dnia Niepodległości w USA. W czasie, kiedy chciałam poruszyć to zagadnienie na zajęciach w klasach 5–6, nie trafiłam na materiał nadający się do wykorzystania, dlatego zainspirowałam się materiałami wideo dostępnymi w serwisie internetowym YouTube i stworzyłam własną wklejkę. Wykonanie podobnej karty pracy (rys. 6) nie jest pracochłonne, gdyż można posłużyć się wycinkami z materiału filmowego, zatem budowanie skojarzeń z obrazem jest w pakiecie z wideo. Wystarczy ułożyć kilka zdań z luką do uzupełnienia i mamy gotowy powód, aby obejrzeć film.

Rys. 5a. Notatki Teach&amp;Sketch



Rys. 5b.



Rys. 5c.



Źródła: [bit.ly/3w7nV7C](http://bit.ly/3w7nV7C); <https://bit.ly/3CCmtvl>; [bit.ly/3CyiLm8](http://bit.ly/3CyiLm8).

Rys. 6. Karta pracy na podstawie wideo, opublikowana na English Teaching Mania

### Independence Day

- The Declaration of Independence was adopted on (write down the full date)
- John Adams, Benjamin Franklin, George Washington, Thomas Jefferson are called
- \_\_\_\_\_ is the third president of the USA and he is on the two dollar bill
- The thirteen colonies declared that they were no longer governed by the British king
- The first American flag had \_\_\_\_\_ in a circle and \_\_\_\_\_ in total.
- The first party celebrating the Independence Day organised inside the White House was in \_\_\_\_\_
- In Philadelphia, Pennsylvania there is a tradition to ring the Liberty Bell \_\_\_\_\_ in honour of the original colonies.
- On the Independence Day Americans watch fireworks \_\_\_\_\_ with family and eat a lot of food.

[YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=8W013e7w) [Dail](https://www.youtube.com/watch?v=8W013e7w) [Video](https://www.youtube.com/watch?v=8W013e7w)  
Independence Day: 0:00:00 - 0:03:00  
 Other: Independence Day: 0:00:00 - 0:03:00 / American Presidents: 0:03:04 - 0:06:20  
 English Teaching Mania

Opracowanie własne

YouTube często jest moim sprzymierzeńcem. Przeważnie, gdy chcę „ukryć” fakt, że się uczymy. Za przykład niech posłuży Dzień Edukacji Narodowej, kiedy zadaniem wychowawców było zajęcie dzieci przez dwie godziny, lecz miał to być czas spędzony na rozrywce. Oczywiście, że przyniosłam gry planszowe i zestaw quizów popularnonaukowych, aby rozegrać turniej drużynowy w mojej klasie, ale zaproponowałam również moim wychowankom, wtedy czwartoklasistom, że skoro obchodzimy Dzień Edukacji Narodowej, możemy obejrzeć odcinek Jasia Fasoli, jak wcielił się w rolę nauczyciela. Nie było sprzeciwu, a nawet pełna akceptacja pomysłu, również, gdy się okazało, że odcinek będzie w języku angielskim. Skoro już mieliśmy oglądać po angielsku, pojawiła się wklejka (rys. 7). Na karcie zamieściłam 10 zdań do uzupełnienia. Uczniowie wypełniali luki w zdaniach nazwami kolorów, czynności wykonywanych w klasie, elementami wyposażenia klasy, produktami spożywczymi, a zatem materiałem leksykalnym dobrze im znanym, czyli niestanowiącym dużych trudności. Należało jednak śledzić fabułę odcinka w języku angielskim. Okazało się, że była to okazja do rozrywki.

Choć układając plan spotkania z wychowankami, nie założyłam, że moje zadanie będzie z wklejką, na drugi dzień okazało się, że Jaś Fasola znalazł swoje miejsce w zeszytcie od angielskiego, ponieważ dzieci wkleiły kartkę po powrocie do domu.

W podobny sposób wykorzystywałam anglojęzyczny film animowany zamieszczony w witrynie YouTube na temat wydarzeń historycznych w Polsce.

Moi uczniowie otrzymali wklejkę historyczną, gdy obchodziliśmy 100-lecie odzyskania niepodległości przez Polskę. Dla rozrywki (bo przecież, kto chciałby się uczyć w czerwcu), powtórzyliśmy zaimki pytające, oglądając przygody Wallace’a i Gromita i odpowiadając na pytania szczegółowe zamieszczone na wklejkach w 4 i 5 klasie.

Rys. 7. Karta ze zdaniami do uzupełnienia

### Mr Bean – ‘Back to school’

- Mr Bean and Teddy like drinking \_\_\_\_\_ with \_\_\_\_\_ in the morning.
- Mr Bean’s car is \_\_\_\_\_ (colour)
- The students wear \_\_\_\_\_ jackets and \_\_\_\_\_ shirts. (colour)
- Mr Bean’s face is \_\_\_\_\_ when he takes the towel from the student. (colour)
- The students block the door with a \_\_\_\_\_ and Mr Bean can’t go out.
- The student that is tied down says: ‘\_\_\_\_\_’ to Mr Bean.
- Mr Bean makes sweet \_\_\_\_\_ for the students.
- When the real new teacher comes into the classroom, the students \_\_\_\_\_ to Mr Bean and \_\_\_\_\_ in the notebooks.
- The new teacher has got a \_\_\_\_\_ bag. (colour)
- Mr Bean *comes back / doesn’t come back* to the classroom.

English Teaching Mania

Opracowanie własne

## Korzyści

### A) ZAANGAŻOWANIE UCZNIÓW

Nauczyciel realista, nie wkraczając w ekstrema nauczycieli przesadnych optymistów i przeciwnie – nauczycieli pesymistów, może zauważyć większe zaangażowanie uczniów w pracę na lekcji, gdy pojawia się wklejka. Zdarza mi się usłyszeć: „O! Zrobiła to pani specjalnie dla nas!”. Trudniej jest zignorować coś, co jest przygotowane przez kogoś, kogo znamy i to specjalnie dla nas. Nie ma wyboru, trzeba uzupełnić i wkleić.

### B) ELEMENT ZASKOCZENIA

Do podręcznika można zajrzeć wcześniej i zobaczyć, co będzie tematem kolejnej lekcji i w jaki sposób jest to przedstawione, a wklejka gwarantuje pewną niewiadomą, wzbudza ciekawość. Uczeń nigdy nie wie, co będzie musiał wkleić, ponieważ o treści wklejki decyduje ja sama, planując zajęcia w konkretnej klasie.

### C) PROCESY MYŚLOWE

Najcenniejszą zaletą wklejek jest akcja, którą muszą wykonać uczniowie, zanim wkleją kartkę do zeszytu. Ich zadaniem bywa uzupełnianie, łączenie, wybieranie, przyglądanie się obrazkom i wyciąganie wniosków. To wszystko dzieje się podczas lekcji. Zachodzą



cenne procesy myślowe powiązane z myśleniem wizualnym. Zabierając do domu tę małą (lub większą) kartkę wklejoną do zeszytu, uczniowie zyskują szansę, że zerkając na nią ponownie, te procesy myślowe będą powracać.

#### **D) SATYSFAKCJA**

Wklejki mogą uzależniać i choć nie próbuję nikogo przekonać, że muszą pojawić się na każdej lekcji, to jednak zauważam, że rzeczywiście tworzę ich więcej niż kilka lat temu. Wynika to z faktu, iż dostrzegłam, że mój wkład pracy przekłada się na efektywność. Zdarzyło mi się otrzymywać podziękowania od uczniów za przydatne wklejki i informacje, że rodzeństwo z innych klas czy szkół wykorzystuje zeszyty moich uczniów, ponieważ jedno czy drugie zagadnienie jest jasno objaśnione na wklejkach. Tworzenie ciągle nowych materiałów stanowi wyzwanie, które mam ochotę podejmować.

#### **E) OSZCZĘDNOŚĆ CZASU NA LEKCJI**

Wklejka = plan. Jeśli zakładam prowadzenie zajęć o tematyce powiązanej z gramatyką, wspomagając się wklejką, wiem, że każdy krok wynika po kolei z wniosków, jakie wyciągną uczniowie z materiału przeze mnie przygotowanego. Mając konkretny materiał, eliminuję możliwość zboczenia z toru, którym prowadzone jest odkrywanie zasad. Dodatkowo fragmenty pracy są już wykonane, a uczniowie muszą uzupełnić schematy, wnioski, co jest mniej czasochłonne podczas lekcji.

Ponadto uczniowie, którzy borykają się z trudnościami w uczeniu, nie muszą całej swej energii poświęcić na pisanie/przepisywanie, a mogą skierować ją na wnioskowanie, bo ślad w zeszycie i tak będzie.

#### **F) POPRAWNOŚĆ**

Wklejka z wydrukowanymi nowymi słowami w języku obcym pozwala mieć ciągle „pod ręką” poprawną wersję pisowni nowo poznanych jednostek leksykalnych. Uczeń zerka na tę wersję, ilekroć musi wpisać słowo, wykonując różnorodne ćwiczenia utrwalające. Uczniowie borykający się z trudnościami w uczeniu się, często nie potrafią zorganizować swojego stanowiska do nauki. Dekoncentruje ich fakt, że muszą zerkać na koniec rozdziału, czy podręcznika lub nawet szukać jednego fragmentu bieżącego tematu w książce, aby sprawdzić, czy poprawnie zapisują nowe wyrazy. Czasem się poddają, gdyż wolą nie zrobić nic, niż szukać dłużej od innych. Wklejka zawiera zawsze kluczowe informacje z bieżącej lekcji. Można otworzyć zeszyt i to ona „rzuci się w oczy”. Poprawne wersje słów są od razu w zasięgu wzroku.

### **(Pozorne) problemy**

#### **A) CZASOCHŁONNE PRZYGOTOWANIE**

Prawda, ale tylko na początku. Do większości akcji, które podejmuje nauczyciel, można wypracować sobie swój schemat działania. Pierwsze wklejki wymagały ode mnie sporych nakładów czasowych. Z czasem nauczyłam się szybciej poszukiwać obrazków, tworzyć kolumny wyrazów w pliku tekstowym, wycinać potrzebne fragmenty ilustracji.

Wspomniałam również o gotowych sketchnotkach, które też są interesującym materiałem nadającym się na wklejki. Pamiętam jednak, żeby zaznaczyć uczniom, że to nie ja tworzę materiał, a inni kreatywni edukatorzy.

#### **B) (DEZ)ORGANIZACJA PRACY NA LEKCJI**

Moich uczniów poznaję przeważnie w klasie 4 i rzeczywiście na początku częste wykorzystywanie wklejek spotyka się z pewnym oporem: „Znow musimy coś wklejać?!”. Jednak szybko okazuje się, że lepiej wkleić niż przepisywać. Z czasem, gdy tylko otwieram teczkę z materiałami, uczniowie sięgają po klej. Wyraźnie zaznaczam, że na naszych lekcjach obowiązkowe są ćwiczenia, podręcznik, dowolny zeszyt, przybory do pisania i KLEJ. Sama mam w torbie

podręcznej kilka tubek lub szyftów z klejem. To ważne, gdyż wklejka ma sens, gdy jest wklejona przy aktualnie omawianym temacie. Cały zbiór luźnych kartek nie wpłynie na lepszą organizację, a wręcz zakłóci ją.

### C) NABYWANIE MATERIAŁÓW

Jeśli ważne wklejki w młodszych klasach mają być wydrukowane na zielonym, żółtym, błękitnym papierze, potrzebna jest nam ryza papieru kolorowego do kopiowania zamiast zwykłego białego. Na szczęście można zakupić jedną, w której są trzy lub cztery kolory. Wtedy w rozdziale pierwszym „ważna” karteczka będzie zielona, a w rozdziale czwartym może być żółta. Ponadto, drukując tabelki z odmianą czasownika „to be”, możemy tak rozplanować kartkę, że na jednym arkuszu zmieści się 6–8 tabelek, a to oznacza, że potrzeba nam 3–4 kartek na klasę.

Wiele ilustracji laminuję, żebym mogła wykorzystywać je wielokrotnie, ponieważ część lekcji prowadzę w salach, gdzie nie ma tablic multimedialnych ani rzutnika. Jeśli jednak mam pewność, że będę mogła wyświetlić niezbędne materiały w większym formacie, potrzeba mi tylko nośnika pamięci z prezentacjami lub ilustracjami.

### D) DYSLEKTYCY (NIE) TRENUJĄ

Jeśli część wklejek stanowią listy słów w języku angielskim, może pojawić się wątpliwość, że zaniechane zostanie ćwiczenie poprawnej pisowni, a może i dyslektycy ucierpią, gdyż nie będą trenować pisania. Otóż dyslektycy mogą ćwiczyć postrzeganie poprawnych form na wiele innych sposobów, np. wybierając poprawne opcje z kilku prezentowanych, wyszukując wyrazy lub uzupełniając ich fragmenty. Nie jest konieczne nakłanianie do przepisywania, które dla niektórych uczniów z trudnościami w uczeniu się kończy się frustracją. Nie twierdzę, że należy zupełnie zrezygnować z treningu techniki pisania, ale może się on odbywać w ramach dodatkowych zajęć zaleconych przez poradnię. A ponieważ w odniesieniu do uczniów z dysleksją „to nie jest prawda, że przepisanie sto razy słowa przyniesie efekt” (*Jak pomóc dziecku z dysleksją?...*), to warto bazować na mocnych stronach ucznia (Bogdanowicz 2011: 43). Żmudne przepisywanie może zniechęcić, więc korzystniej będzie, gdy uczeń skieruje swoją uwagę na słowo w powiązaniu z obrazem lub objaśnieniem, co może przyczynić się do zapamiętania wyrazu.

## Drugie życie wklejek na zajęciach online

W związku faktem, że od 2020 roku (duża) część zajęć odbywa się online, można pomyśleć, że wklejki nie mają racji bytu. W praktyce okazało się, że stały się moim pomocnikiem. Z racji tego, że duża część tworzonych i gromadzonych przeze mnie kart pracy opiera się na obrazie, w czasie nauczania online miałam do dyspozycji gotową kopalnię materiałów do wkomponowania w tok lekcji, gdy prezentowałam uczniom nowe zagadnienia. Ponieważ każdą przeprowadzoną lekcję online zapisywałam w plikach aplikacji Teams, okazało się, że wielu uczniów drukowało sobie fragmenty kart pracy i wklejało je do zeszytu. Gdy uczniowie sami zaczęli wklejać materiały podczas edukacji w trybie online, na kolejnych lekcjach informowałam, że gdybyśmy byli w klasie, dany element umieściłabym na wklejkach i jeśli ktoś ma ochotę, może go wydrukować i wkleić. Miłą niespodzianką był powrót do szkoły, gdy zobaczyłam zeszyty z wklejonymi materiałami, które prezentowałam online.

## Podsumowanie

Przydatność wklejek w praktyce dydaktycznej oceni indywidualnie każdy nauczyciel. Wklejki stanowią wartościowy materiał uzupełniający. Hanna Komorowska podkreśla, że oceniając materiały, nauczyciel bierze pod uwagę ich przydatność dla konkretnej sytuacji dydaktycznej, uwzględniając poziom języka, wiek uczniów, wielkość grupy, a także zainteresowania. W dalszej kolejności zwraca uwagę na logiczny układ, przejrzystość i spójność. Natomiast

„wartość [...] materiałów uzupełniających i pomocniczych określa się – poza wszystkimi wymienionymi powyżej kryteriami – poprzez ich atrakcyjność i skuteczność w wyrównywaniu braków podręcznika kursowego” (Komorowska 2002: 45). Nie twierdzą, że podręczniki, z których korzystamy, mają braki. Wklejki umożliwiają jedynie nieco inne podejście do niektórych zagadnień i jak pokazałam w artykule mają szerokie zastosowanie w zajęciach z uczniami.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Baj, A. (2018), *O co chodzi w myśleniu wizualnym*, „Tik w edukacji”, nr 2 (22), <bit.ly/3JVIt6E>, [dostęp: 7.01.2022].
- Bogdanowicz, M. (2011), *Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania – dysleksja, dysortografia, dysgrafia* [w:] M.B. Pecyna (red.), *Dysleksja rozwojowa. Fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej*, Wydawnictwa Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole.
- Harmer, J. (2007), *The Practice of English Language Teaching*, fourth edition, Pearson Education Limited.
- *Jak pomóc dziecku z dysleksją? „To nie jest prawda, że przepisanie sto razy słowa przyniesie efekt”* – Świat Zdrowia – rozmowa z dr Magdaleną Zając, pedagogiem neurologopedą z Zakładu Pedagogiki Specjalnej i Logopedii na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy <bit.ly/3sm7q5g>, [dostęp: 7.01.2022].
- Komorowska, H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.
- Lessard-Clouston, M. (2021), *Teaching vocabulary*, TESOL International Association.

**BOGUMIŁA STANOCH** Od ponad 13 lat uczy dzieci i młodzież w Szkole Podstawowej nr 17 z Oddziałami Integracyjnymi im. Stefana Szolc-Rogosińskiego w Kaliszu. Ukończyła studia magisterskie w zakresie nauczania języka angielskiego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest też absolwentką Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Kaliszu i magisterskich studiów polonistycznych na UAM. Interesuje się pedagogiką osób z niepełnosprawnością i szeroko pojętym wychowaniem. Ukończyła kurs kwalifikacyjny oligofrenopedagogiki oraz studia podyplomowe „Doskonalenie kompetencji wychowawczych oraz umiejętności rozpoznawania i przeciwdziałania sytuacjom kryzysowym”. Tworzenie własnych materiałów do wykorzystania na lekcjach angielskiego traktuje jako zainteresowanie zawodowe.

# Nauczanie języków obcych z wykorzystaniem elementów muzyki, literatury i filmu

DOI: 10.47050/jows.2022.1.59-62

Piosenki, książki, filmy – wszystkie mają pozytywny wpływ na życie człowieka w wielu jego aspektach.

Oprócz dostarczania rozrywki mogą też wspomagać naukę języków obcych. Wsłuchując się w teksty piosenek, śledząc losy bohaterów filmowych albo czytając książki w oryginale, nie tylko poznajemy dzieła wybitnych twórców w ich pierwotnej wersji, ale także w ogromnym stopniu doskonalimy nasze umiejętności językowe. W jakim celu zatem i jak wykorzystywać utwory muzyczne, literackie oraz filmowe w nauczaniu języków obcych?

Napotykać opór uczniów znudzonych tradycyjnymi ćwiczeniami z podręcznikiem, poszukujemy sposobów na podniesienie motywacji u naszych wychowanków. Staramy się znaleźć takie aktywności, które ich zaciekawia i pomogą im uzyskiwać lepsze wyniki w nauce. Sięgnięcie po utwory muzyczne, literackie i filmowe, które są jednymi z najbardziej popularnych form rozrywki, może okazać się ciekawym na to sposobem.

## Muzyka w nauczaniu języków

Dzięki świadomemu słuchaniu i analizowaniu tekstów piosenek łatwiej zapamiętać nowe słownictwo, nauczyć się odpowiedniego akcentu oraz intonacji w języku obcym, a także przyswoić obowiązujące w nim struktury gramatyczne. Muzyka, zwłaszcza instrumentalna, pozytywnie wpływa na nasz mózg, dzięki czemu czujemy się zrelaksowani i łatwiej nam przyswajając, a także zapamiętywać poznawany materiał. Oprócz tego istnieje bliski związek pomiędzy rytmem i mową – nie bez przyczyny ćwiczenie rytmu jest jednym z najważniejszych elementów nauki języka obcego na początkowych jej etapach. Niewątpliwą zaletą wykorzystywania utworów muzycznych na lekcji jest to, że występuje w nich język bardziej naturalny niż ten, z którym spotykamy się w podręcznikach. W piosenkach możemy usłyszeć język współczesny i „żywy”, bogaty w przykłady mowy potocznej, np. skrócenie formy -ing do -n’.

Piosenek na zajęciach językowych warto używać także ze względu na ich funkcję kulturową. Każdy utwór przekazuje nam bowiem informację o okolicznościach jego powstania, np. możemy poznać technologię dźwięku stosowaną w danym okresie. Przede wszystkim jednak mamy sposobność poznawania elementów kultury czy nawet historii innych krajów.

Utwory muzyczne podczas zajęć pełnią funkcję odprężającą. Można je stosować zarówno jako rozgrzewkę na początku lekcji, jak i jej przerywnik. Są też dobrym wyborem na zakończenie zajęć – po wprowadzeniu zaplanowanego materiału. Piosenki warto też wykorzystywać w różnych momentach realizowania programu nauczania w celu zmiany rytmu pracy, a także przy specjalnych okazjach, np. śpiewając z uczniami obcojęzyczne kolędy w okresie świątecznym.

ANNA MIKUS

Zespół Szkół im. St. Staszica w Staszowie

Wybierając utwór, należy wziąć pod uwagę wiek uczniów, ich liczbę w grupie oraz poziom ich biegłości językowej, ale także tak prozaiczne czynniki, jak porę dnia – zajęciom popołudniowym i wieczornym, kiedy uczniowie czują się nieco zmęczeni, powinna towarzyszyć muzyka, która ich ożywi. Ważne są też muzyczne zainteresowania uczniów. Warto poprosić ich, aby przynieśli swoje ulubione utwory wraz z ich tekstami. Dzięki odpowiednio przygotowanym ćwiczeniom nasi wychowankowie będą mogli np. nabywać nowe słownictwo bez poczucia znużenia oraz brać aktywny udział w zajęciach. Poniżej przedstawiam propozycje ćwiczeń wykorzystujących utwory muzyczne.

Przykłady zadań z wykorzystaniem piosenek:

- przewidywanie znaczenia słów: nauczyciel przedstawia motyw utworu; może przetłumaczyć tytuł piosenki; następnie wypisuje na tablicy słówka z jej tekstu; uczniowie słuchają utworu i sprawdzają znaczenie wypisanych słów;
- rysowanie piosenki: nauczyciel rysuje przedmioty i miejsca wymienione w piosence, a następnie podpisuje je; uczniowie, po wysłuchaniu utworu, mogą narysować scenę z piosenki, a następnie o niej opowiedzieć;
- uzupełnianie brakujących wersów: uczniowie uzupełniają brakujące linijki tekstu, tak aby rymowały się z poprzednimi, następnie odsłuchują piosenkę i porównują odpowiedzi z oryginalnym tekstem;
- krzyżówka: nauczyciel przygotowuje krzyżówkę, w której hasłem jest słowo związane tematycznie z piosenką; pojęcia, które występują w krzyżówce, pochodzą z omawianej piosenki;
- szukanie błędów: nauczyciel przekazuje uczniom tekst piosenki, a zadaniem uczniów jest podkreślenie w nim błędów; po wysłuchaniu utworu sprawdzają błędy i podkreślają te, które pominęli wcześniej;
- podanie definicji: nauczyciel może podzielić klasę na grupy lub pary i rozdaje im tekst piosenki; następnie czyta definicję dowolnego słowa z tekstu; drużyna, która zgadnie, o które słowo chodzi, otrzymuje punkt;
- dopisywanie synonimów lub powiązanych słów: nauczyciel wypisuje wybrane słowa z piosenki, a uczniowie dopisują do nich wyrazy, które im się z nimi kojarzą;
- zadawanie pytań: przed wysłuchaniem piosenki nauczyciel podaje jej tytuł i wykonawcę i zadaje pytania typu: „Jaki to rodzaj muzyki?“, „Czy piosenka będzie szybka czy wolna / smutna czy wesoła?“; podczas słuchania uczniowie odpowiadają na pytania typu „Ile razy słyszałeś dane słowo?“ lub „Kto..., gdzie..., kiedy..., czy...?“; po wysłuchaniu można zapytać uczniów o odczucia, jakie wywołał w nich utwór, ale także o to, które słowa i frazy zapamiętali oraz w jakim kontekście mogą ich użyć;
- śledzenie tekstu: uczniowie wiodą wzrokiem po tekście piosenki podczas jej słuchania, ćwicząc rozumienie ze słuchu i przyswajając prawidłową wymowę.

## Literatura na lekcjach językowych

Obok muzyki ważną rolę w nauczaniu języków odgrywa literatura. O tym, jak przez lata zmieniało się jej wykorzystanie w tym procesie, pisze m.in. Alan Maley (Duff, Maley 1990). Początkowo uważano, że teksty literackie stanowią doskonałe źródło ilustrowania tego, jak dobrze pisać i jakich zasad gramatycznych się trzymać. Z czasem większy nacisk zaczęto kłaść na komunikowanie się, w związku z czym wykorzystywanie literatury do nauki języków stało się rzadsze. Powodów, dla których warto wykorzystywać utwory literackie w nauczaniu języków, jest jednak wiele. Uczniowie poznają różne style pisania i rodzaje tekstów, wspólnie je interpretują, co korzystnie wpływa na interakcje między nimi oraz pozwala powiązać własne doświadczenia z tymi, które mają bohaterowie dzieł literackich.

Niektóre teksty literackie mogą okazać się zbyt trudne dla uczniów, dlatego ważne jest, aby dopasować odpowiedni materiał do odpowiedniej grupy uczniów. Znaczenie ma

długość tekstu: dla niektórych duża objętość będzie przeszkodą samą w sobie, dla innych wręcz przeciwnie – materiały ukazujące szerszy kontekst zawierają powtórzenia i parafrazy, a to ułatwia zrozumienie całości. Ważny jest także temat utworu i jego gatunek literacki – poznanie upodobań uczniów bywa bardzo pomocne przy doborze tekstów. Literatura współczesna, np. popularne wśród młodzieży fantasy, może okazać się bardziej zrozumiała i łatwiej przyswajalna niż tradycyjne dzieła literackie, pisane często archaicznym już językiem. Chcąc wykorzystać dzieła literackie na lekcji, można skorzystać z proponowanych niżej typów ćwiczeń.

Zadania z wykorzystaniem utworów literackich:

- ➔ dobieranie wersów: nauczyciel wyświetla kilka linijek tekstu z różnych źródeł i pyta uczniów, które według nich pochodzą z wiersza; po wybraniu prawidłowych wersów uczniowie dopasowują je do podanego utworu;
- ➔ określanie źródła tekstu: uczniowie otrzymują kilka krótkich fragmentów różnych tekstów, a następnie dopasowują je do podanych przez nauczyciela definicji gatunków literackich;
- ➔ wymieszane dialogi: nauczyciel wybiera kilkanaście krótkich dialogów z różnych tekstów – osobno wypowiedzi jednej osoby i osobno drugiej; zadaniem uczniów jest ich odpowiednie dopasowanie;
- ➔ odgadywanie brakujących słów: nauczyciel usuwa kilka słów lub wyrażeń z tekstu, uczniowie uzupełniają luki, a następnie porównują swoje odpowiedzi; nauczyciel może podać również uczniom kilka słów do wypełnienia luk do wyboru;
- ➔ określanie odpowiednich czasów gramatycznych: nauczyciel zamienia formy czasowników w tekście na bezokoliczniki, tak by uczniowie mogli wstawić odpowiednie formy;
- ➔ spekulowanie dotyczące objaśnienia tekstu: uczniowie są podzieleni na kilka grup, każda dostaje inny tekst, zawierający dialogi; uczniowie wspólnie omawiają tekst, a następnie otrzymują kilka objaśnień do niego i muszą znaleźć to właściwe;
- ➔ dobieranie postaci: nauczyciel przygotowuje kilka szkiców postaci pochodzących z tekstu źródłowego, a następnie rozdaje fragmenty uczniom pracującym w grupach; nauczyciel pyta, sięgając do tekstu, a uczniowie odgadują, o którą postać chodzi.

## Oglądanie filmów a nauka języka

Z doświadczenia wiem, że uczniowie uważają oglądanie filmów za pomocne przy uczeniu się języków obcych. Wykonując zadania wykorzystujące materiały filmowe, wielokrotnie odtwarzają kluczowe sceny i analizują dokładnie wypowiedzi postaci do momentu, w którym je zrozumieją. Mogą wspomagać się także napisami. To pomaga im dokładnie przyswoić, co mówią aktorzy i umożliwia skupienie się na innych elementach produkcji podczas ponownego odtwarzania. Praca z materiałami audiowizualnymi jest dla większości uczniów bardzo atrakcyjną techniką, dzięki której mogą nauczyć się powszechnie używanego języka.

Wykorzystując film na zajęciach, możemy podzielić zadania na takie, które są wykonywane przed obejrzeniem filmu, podczas jego oglądania oraz po jego zakończeniu. Mogą mieć one formę ustnych wypowiedzi lub uzupełniania kart pracy. Kilka propozycji przedstawiam poniżej.

Zadania z wykorzystaniem materiałów filmowych:

- ➔ przewidywanie wypowiedzi: nauczyciel zatrzymuje film, uczniowie podają sugestie zdań, które mogą paść w kolejnej scenie;
- ➔ przewidywanie znaczenia słów: przed obejrzeniem filmu nauczyciel wypisuje nieznanne słowa, a uczniowie próbują odgadnąć ich znaczenie podczas oglądania filmu;

- ➔ uzupełnianie brakujących wypowiedzi: uczniowie otrzymują karty pracy z wybranymi dialogami, w których muszą uzupełnić luki w trakcie oglądania filmu;
- ➔ odgrywanie dialogów: uczniowie oglądają wybraną scenę z filmu, a następnie w parach próbują samodzielnie odegrać podobną;
- ➔ wyszukiwanie struktur gramatycznych: uczniowie wypisują z filmu zdania, które zawierają daną strukturę gramatyczną, np. w czasie Present Simple lub w stronie biernej;
- ➔ opisywanie charakterów i emocji głównych bohaterów: nauczyciel prosi uczniów o opisanie cech charakteru postaci występujących w filmie oraz ich emocji;
- ➔ pisanie recenzji: bardziej zaawansowana grupa uczniów może napisać recenzję filmu lub wypracowanie, w którym opiszą swoje wrażenia lub uwagi do filmu.

## Podsumowanie

Korzyści wynikających z zastosowania elementów muzyki, literatury i sztuki filmowej na zajęciach jest bardzo wiele. Budzi to zainteresowanie uczniów i prowokuje ich aktywny udział w zajęciach. Wykorzystując materiały pozornie rozrywkowe, nie tylko przekazujemy im wiedzę i umożliwiamy ćwiczenie wszystkich sprawności językowych, ale także dostarczamy formy relaksu, sprzyjamy interakcjom i podnosimy ich motywację.

## BIBLIOGRAFIA

---

- ➔ Culkin, J.M., Schillaci, A. (1970), *Films Deliver. Teaching Creatively with Film*, Nowy Jork: Citation Press.
- ➔ Duff, A., Maley, A. (1990), *Literature*, Oxford: Oxford University Press.
- ➔ Griffee, D.T. (1995), *Songs in action*, Hertfordshire: Phoenix.
- ➔ Harmer, J. (2007), *How to teach English*, Harlow: Pearson Longman.
- ➔ Rost, M. (1991), *Listening in action*, Nowy Jork: Prentice Hall International.
- ➔ Scrivener, J. (2005), *Learning Teaching*, Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- ➔ Ur, P. (1984), *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge: Cambridge University Press.

**ANNA MIKUS** Nauczyciel języka angielskiego w Zespole Szkół im. St. Staszica w Staszowie, oligofrenopedagog, autorka innowacji „Język angielski w muzyce, literaturze i filmie”. Absolwentka Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Tarnobrzegu oraz Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.



# Kreatywne wykorzystanie piosenki z młodzieżą w klasie języka angielskiego

DOI: 10.47050/jows.2022.1.63-69

Euforia, radość, nostalgia, smutek – muzyka budzi emocje, czasem bardzo silne. Piosenki często są potężnym źródłem intymnych doświadczeń, ale także nauki. Dlaczego mogą być skuteczne w uczeniu się języka? Muzyka (o ile jest dobrana do preferencji odbiorcy) relaksuje, a zrelaksowani i odprężeni uczymy się lepiej, niż będąc w stresie wywołanym codziennymi obowiązkami. Piosenki silnie angażują nasze emocje, które są kluczowe w efektywnym zapamiętywaniu. Rytm i rym oraz melodia pozwalają nam lepiej opanować całe zdania, nie tylko słowa, a przecież o to właśnie w nauce języka chodzi.

Niektórych utworów trudno pozbyć się z głowy. Dla mnie temat muzyki w nauce języka jest szczególnie; gdyby nie MTV wiele lat temu, być może nie zapalałabym taką miłością do angielskiego. Niestety zrozumienie tekstów popularnych piosenek nie było łatwe w czasach mojego dzieciństwa – nie istniał internet i strony z tłumaczeniami, nie było tylu nauczycieli, którzy potrafiliby czytać między wierszami czy rozszyfrować każde słowo. Pamiętam, jak bardzo zależało mi na zrozumieniu słów *Beat It* hitu Michaela Jacksona, słyszanego w telewizji. Upłynęło sporo czasu, zanim uświadomiłam sobie, że nie chodzi o beret, tylko o amerykańską wymowę tytułowych słów. Dziś trudno uwierzyć w te historie – pomoce do nauki języka angielskiego są na wyciągnięcie ręki, chociaż ich ilość nie zawsze przekłada się na jakość.

Dzięki piosenkom uczymy się języka w naturalny sposób. Dotyczy to tak słownictwa, jak i gramatyki. Kiedy nauczam innych, niemal każdy temat gramatyczny przywołuje w mojej pamięci teksty piosenek. Weźmy chociażby *I still haven't found what I'm looking for* w wykonaniu U2 z doskonałymi przykładami użycia czasu Present Perfect, *Bang Bang* Nancy Sinatry jako gotową lekcję do nauki czasu przeszłego (formy przeszłe, *used to*, *would*) czy bardziej współczesne *Count on me* Bruno Marsa z First Conditional na poziomie A2–B1. Wiele piosenek po prostu wchodzi nam do głowy bez naszego wysiłku. Uczniowie chętnie uczą się słów na pamięć, jeśli utwór im się podoba. Dla młodych ludzi muzyka jest wyjątkowo ważna, ponieważ wspiera ich w budowaniu tożsamości oraz więzi w grupie, a także pomaga zrozumieć i wyrazić trudne emocje. Często poruszające ich utwory pozwalają im rozmawiać o istotnych sprawach. Dobrze dobrana muzyka na lekcjach buduje wspaniałą atmosferę w grupie oraz dobre relacje uczeń–nauczyciel.

Chcąc więc włączyć muzykę w zajęcia z języka, musimy dopasować piosenki zarówno do celu lekcji oraz poziomu zaawansowania, jak i upodobań uczniów. Mimo zmieniającej się mody dotyczącej gatunków muzycznych, których popularność odzwierciedla głos młodego pokolenia, warto korzystać też ze starszych piosenek. Być może młodzież zachwyci się Arethą Franklin, Depeche Mode czy innymi legendami minionych dekad. Wybór jest wielki. Można też liczyć się z tym, że nie trafimy w gusta i nastroje – piosenki Elvisa Presleya i Roya Orbisona niestety trącą myszką, a nostalgiczny klimat *Perfect Day* Lou Reeda czy *Sound of Silence* Simona i Garfunkela to już nie to samo, co proponuje dziś Ralph

DOROTA KONDRAT  
Lektorka, trenerka

Kamiński. Jednak nauczyciel powinien inspirować. Nie musi to oznaczać dodawania sobie obowiązków – można zaproponować młodzieży poprowadzenie szkolnego projektu w parach, polegającego na tym, że wybiorą piosenkę (raczej mniej znaną) i pod okiem nauczyciela przygotują ją na lekcję.

Piosenkę można wykorzystać na dziesiątki sposobów: aby nauczyć się nowych słów, potocznych zwrotów, gramatyki, poznać akcent. Są różne szkoły dotyczące zadań, jakie warto wykonać, wykorzystując utwór. Ja nie zaczynam od samego słuchania, tylko od poprzedzających je ćwiczeń. Zanim odsłuchamy piosenkę, najczęściej zapoznajemy się z nowym słownictwem i przewidujemy, o czym ona opowiada. Możemy wówczas:

- omówić ilustracje związane z treścią piosenki;
- podpisać ilustracje kluczowymi słowami;
- dopasować słowa z piosenki do ilustracji bądź definicji;
- przewidywać, o czym mówi piosenka na podstawie zaprezentowanych przedmiotów lub zjawisk (może być prezentacja, filmik);
- przedyskutować hasła i myśli zawarte w piosence;
- przeczytać pytania do tekstu, na które należy odpowiedzieć w trakcie słuchania;
- na podstawie kluczowych słów przeprowadzić burzę mózgów na temat tego, o czym może opowiadać piosenka;
- przeczytać tekst z lukami i spróbować przewidzieć, jakich słów brakuje;
- przeczytać cały tekst.

W trakcie słuchania jest jeszcze więcej możliwości:

- uzupełnianie luk w tekście;
- układanie fragmentów tekstu w kolejności;
- odpowiadanie na pytania do tekstu;
- zaznaczanie: prawda czy fałsz;
- wybieranie prawidłowej odpowiedzi do pytań (przeczytanych przed słuchaniem);
- poprawianie błędów w tekście;
- uzupełnianie tabelki z informacjami;
- zaznaczanie obrazków, które odnoszą się do tekstu;
- dopasowywanie obrazków do słów z tekstu;
- podpisywanie ilustracji słowami z piosenki;
- wybieranie ilustracji, które pasują do treści;
- układanie obrazków z historią w kolejności;
- pokazywanie czynności wymienianych w tekście;
- wypisywanie list (np. czynności);
- odgrywanie ról (to raczej podczas kolejnego odsłuchania);
- i, oczywiście, wspólne śpiewanie.

Jako ćwiczenia po przesłuchaniu piosenki możemy zaproponować:

- uzupełnianie i rozszerzanie list, tabel z informacjami etc.;
- wspólne uzupełnianie tekstu, tabel z informacjami etc.;
- wspólne odpowiadanie na pytania do tekstu;
- streszczanie tekstu;
- napisanie opowiadania lub innej formy pisanej (artykuł etc.);
- odtwarzanie całego tekstu z powycinanych wersów;
- opowiadanie treści według reguły „każdy dokłada jedno zdanie”;
- dyktando z kluczowym słownictwem;
- używanie poznanych słów w nowym kontekście;
- dyskusja na temat związany z piosenką;
- rozmowa o emocjach i skojarzeniach, jakie wywołuje piosenka;

- ➔ napisanie własnego tekstu lub skeczu z kluczowymi słowami;
- ➔ odgrywanie ról lub kalambury.

Poniżej prezentuję wybrane ćwiczenia, które można stosować w pracy z piosenką.

## Luki

Usuwamy wybrane wyrazy ze znanego uczniom tekstu; najlepiej, gdy są to słowa wynikające ze struktur gramatycznych, przyimki, przedimki lub oczywiste związki wyrazowe (*fixed collocations*) – czyli wszystko to, co jako jedyne jest możliwe do użycia w danym kontekście. Może być to dobre ćwiczenie powtórzeniowe na bazie przeczytanego wcześniej tekstu piosenki lub praca nad nowym tekstem, pod warunkiem że wykreślone słowa nie są zbyt trudne. Sprawdza się to też znakomicie przed takimi egzaminami, jak FCE, CAE, CPE, wymagającymi znajomości frazeologizmów i kolokacji.

## Luki na bis

Można również wymazać kluczowe słowa z piosenki i podać obok podpowiedzi z wymieszanych liter lub obrazków towarzyszących piosence. W trakcie trwania utworu łatwiej wpisać słowo niż ułożyć je z podanych liter, ale rozsypane litery pomagają przewidzieć, co usłyszymy za chwilę. Jest kilka wersji tego ćwiczenia: uczniowie rozszyfrowują wyrazy indywidualnie bądź w grupkach, zapisują je, a następnie sprawdzają z piosenką. Możemy w ten sposób wprowadzić też nową leksykę: uczniowie wspólnie rozszyfrowują słowa z rozrzuconych liter i zapisują je razem z nauczycielem na tablicy. Potem, w trakcie słuchania piosenki, zapisują te same słowa z pamięci. Uczniowie mogą także przyglądać się literom umieszczonym obok luk w całym tekście, a następnie w trakcie piosenki wpisują to, co usłyszeli i sprawdzają to razem z nauczycielem.

## Zastąpienia

Kolejnym pomysłem jest zastąpienie niektórych wyrazów słowami podobnie brzmiącymi, ale niemającymi sensu w danym kontekście. Pomocna może być tu strona [Rhymezone.com](http://Rhymezone.com) umożliwiająca wyszukiwanie rymów. Uczniowie czytają wcześniej piosenkę i mają za zadanie odgadnąć, które słowa nie powinny w niej być i jakimi trzeba je zastąpić. W trakcie słuchania sprawdzają swoje wersje i poprawiają tekst. Jako przykład podaję swoją przeróbkę piosenki *Absolute Beginner* Davida Bowie. Wytluszczenia to wpisane przeze mnie nowe słowa; w nawiasie podane są te oryginalne. Oczywiście jest to wersja dla nauczyciela, uczniowie dostają tekst bez wytluszczeń i słów w nawiasach.

*I've nothing much to offer  
There's nothing much to **make** (take)  
I'm an absolute beginner  
But I'm absolutely **safe** (sane)  
As long as we're together  
The rest can go to **well** (hell)  
I absolutely love you  
But we're absolute beginners  
With eyes completely **hoping** (open)  
But nervous all the same  
If our love song  
Could fly over **fountains** (mountains)  
Could laugh at the **emotion** (ocean)  
Just like the films  
There's no **prison** (reason)  
To feel all the hard times*

*To lay down the hard lines (Uwaga, idiom! Tu nie zmieniam słów.)*  
*It's absolutely true*  
*Nothing much could **tap in** (happen)*  
*Nothing we can't shake*  
*Oh, we're absolute beginners*  
*With nothing much at **snake** (stake)*  
*As long as you're still smiling*  
*There's nothing more I **mean** (need)*  
*I absolutely love you*  
*But we're absolute beginners*  
*But if my love is your love*  
*We're certain to **deceive** (succeed)*  
*If our love song*  
*Could fly over **fountains** (mountains)*  
*Sail over heartaches*  
*Just like the films*  
*If there's **treason** (reason)*  
*To feel all the hard times*  
*To lay down the hard lines*  
*It's absolutely **through** (true)*

Źródło: [www.lyricfind.com](http://www.lyricfind.com).

## Synonimy

Kolejny typ ćwiczenia, moim zdaniem najbardziej wydajny, to zastąpienie wybranych wyrazów ich synonimami. Zmiany dokonane są tylko tam, gdzie wyraźnie słychać oryginalne słowa. Nowo utworzone związki wyrazowe nie zawsze mają sens, bo słowa mogą nie pasować do kontekstu. W idiomach z kolei słów podmieniać nie powinniśmy w ogóle, aby przez przypadek uczniowie nie zapamiętali błędnej formy. Dla zilustrowania tego ćwiczenia na warsztat wzięłam inny evergreen Davida Bowie, *Space Oddity*.

*Ground Control to Major Tom*  
*Ground Control to Major Tom*  
*Take your protein **meal** (pills) and put your head **gear** (helmet) on*  
*Ground Control to Major Tom... ten, nine, eight, seven, six...*  
**Beginning** (Commencing) countdown, **motors** (engines) on... five, four, three...  
*Check ignition and may God's love be with you... two, one, liftoff...*  
*This is Ground Control to Major Tom*  
*You've really made the grade (Uwaga, idiom! Tu nie zmieniam słów.)*  
*And the papers want to know whose shirts you wear*  
*Now it's time to leave the **vessel** (capsule) if you dare*  
*"This is Major Tom to Ground Control*  
*I'm stepping through the door*  
*And I'm floating in a most weird (peculiar) way*  
*And the stars look very different today*  
*For here*  
*Am I sitting in a **metal** (tin) can*  
*Far above the world*  
**The** (Planet) Earth is blue  
*And there's nothing I can do*  
*Though I'm **over** (past) one hundred thousand miles*  
*I'm feeling very still*

*And I think my **space shuttle** (spaceship) knows which way to go  
Tell my wife I love her very much she knows”  
Ground Control to Major Tom  
Your **electrical network’s** (circuit’s) dead, there’s something wrong  
Can you hear me, Major Tom?  
Can you hear me, Major Tom?  
Can you hear me, Major Tom?  
Can you “Here am I **stuck** (floating) ’round my tin can  
Far above the moon  
Planet Earth is blue  
And there’s nothing I can do”*

Źródło: [www.lyricfind.com](http://www.lyricfind.com).

## Piosenki na nowo

Skoro jesteśmy przy synonimach, to proponuję ćwiczenie polegające na zastępowaniu jak największej partii tekstu wyrazami bliskoznacznymi i parafrazami. Na pomysł „pisania” własnych piosenek wpadłam zainspirowana sceną z filmu Barei. W jednym z odcinków *Zmienników* oglądamy występy śpiewaka operowego z Syjamu, który wykonuje w swoim języku znajomą nam pieśń. Lektor telewizyjny z zaangażowaniem czyta nieudolne tłumaczenie: „Wyją wichry na czubkach gór, wyją sobie z dużej odległości, moje życie chociaż młode, ale smutne, albowiem mam w sercu pretensje. Nie mam zarzutu do nikogo konkretnie, z wyjątkiem mojego dziewczęcia”. Nie trzeba być melomanem, żeby zgadnąć, że oto słuchamy Arii Jontka z *Halki*, tylko ktoś zapomniał, że ta ma gotowe libretto: „Szumią jodły na gór szczycie, szumią sobie w dal! I młodemu smutne życie, gdy ma w sercu żal... Z innych ludzi do nikogo, jeno do ciebie, niebo-go!”. A zatem pisanie znanych utworów po swojemu może niezwykle rozwinąć zasób słownictwa u uczniów, a przy tym dostarczyć dużo śmiechu. Ćwiczenie przynosi najlepsze efekty, gdy nowe dzieła powstają w małych grupkach, a na forum odczytywane są powstałe wersje.

## Redagowanie

Opracowywanie tekstu tak, by przybrał nową formę, to znakomity sposób na naukę. Jak już wspomniałam, na podstawie tekstu możemy napisać streszczenie, opowiadanie, notkę prasową, skecz itd. Jedną z aktywności jest poprawianie współczesnego tekstu napisanego potocznym językiem tak, aby brzmiał bardziej „książkowo”. Nadaje się do tego np. piosenka Adele, *Someone like you*. Cytuję jej fragment z wytłuszczonymi partiami do zmiany. W nawiasie podaję swoje propozycje, ale proponuję potraktować to ćwiczenie jako naukę interpretowania, opowiadania tekstu swoimi słowami.

*I heard that **you’re settled down** (you have found your place / you have matured)  
That you found a girl and you’re married now  
I heard that your **dreams came true** (dreams became a reality / you fulfilled your wishes)  
**Guess she gave you things**, I didn’t give to you (I think, I suppose)  
Old friend, why are you so shy?  
**Ain’t like you to hold back** or hide from the light  
I hate to **turn up out of the blue**, uninvited  
But I **couldn’t stay away**, I couldn’t **fight it**  
I had hoped you’d see my face  
And that you’d be reminded that for me, it **isn’t over**  
**Never mind**, I’ll find someone like you  
I wish nothing but the best for you, too [...]*

Źródło: [www.lyricfind.com](http://www.lyricfind.com).

## Bingo

W trakcie słuchania muzyki na lekcji można też zagrać w bingo. Uczniowie dostają tabelkę 5 × 5 z wybranymi słowami z piosenki, a następnie słuchają (nie widząc tekstu pisanego) i wykreślają w tabeli te wyrazy, które usłyszeli. Jeśli uda im się skreślić wszystkie słowa w jednej linii (poziomo, pionowo lub ukośnie), wołają „bingo!” Naturalnie możemy też dołożyć kilka wyrazów spoza piosenki, pamiętając jednak o tym, by zawsze było możliwe stworzenie linii z pięciu słów z tekstu.

## Porządkowanie

Inną propozycją jest układanie tekstu w odpowiedniej kolejności. Wygląda to następująco: poszczególne linijki w zwrotkach są ułożone przypadkowo – uczniowie mają je ułożyć tak, jak występują one w piosence. Podobnym pomysłem jest pomieszanie słów w wersach, z których to słów uczniowie mają utworzyć zdania. Aby poruszyć uczniów z ławek, możemy również pociąć tekst na fragmenty i rozdać go na karteczkach. Jako przykład podaję pierwsze dwie zwrotki utworu *Don't shut me down* zespołu ABBA, które tworzą pewną spójną narrację. Każda osoba dostaje wybrany kawałek tekstu i w trakcie słuchania wstaje ze swoją kartką. Po przesłuchaniu piosenki osoby ustawiają się tak, by przypisane im wersy tworzyły całość. Sposobów podzielenia tekstu jest wiele, np. każdej osobie można przyznać po jednej zwrotce, po kilka wersów (linijek) z różnych zwrotek, wybrane wersy z tekstu piosenki albo wersy tylko z początku piosenki. Alternatywnym sposobem przeprowadzenia ćwiczenia jest wręczenie uczniom ich kartek przed odsłuchaniem tekstu (osiem osób, osiem linijek z pierwszych dwóch zwrotek pociętych i rozdanych w losowej kolejności), a oni wspólnie próbują ustalić kolejność, w jakiej układa się tekst:

*A while ago, I heard the sound of children's laughter*

*Now it's quiet, so I guess they left the park*

*This wooden bench is getting harder by the hour*

*The sun is going down, it's getting dark*

*I realise I'm cold, the rain begins to pour*

*As I watch the windows on the second floor*

*The lights are on, it's time to go (ooh)*

*It's time at last, to let him know*

Źródło: [www.lyricfind.com](http://www.lyricfind.com).

## Gorący ziemniak

Chyba wszyscy wiedzą, jak gra się w gorącego ziemniaka. Uczniowie siedzą w kręgu; jedna osoba mówi swoją kwestię, rzuca do następnej osoby piłkę (lub pluszowy ziemniak z oryginalnej gry), wymuszając w ten sposób natychmiastową odpowiedź. Chcąc utrwalić frazy z tekstu piosenki, prosimy dowolną osobę, aby wyrecytowała pierwszy wers piosenki i podała ziemniak wybranej osobie z kręgu, oczekując kolejnego wersu itd. Kto nie pamięta dobrze słów, ten musi stać na jednej nodze do końca gry. Na upartego można powtarzać rundy, aż każdy będzie znał cały tekst.

## Odgrywanie ról

Gdy już młodzież zasmakuje w nauce przez ruch i zabawę, pójdźmy o krok dalej. Jeśli klasa jest wystarczająco otwarta, proponuję odegranie piosenki z podziałem na role. Można to zrobić w różnych wersjach: kalambury jako ćwiczenie po słuchaniu albo pokazywanie treści piosenki podczas kolejnego słuchania. Uczniowie zapoznali się już dobrze z tekstem, wstają z ławek,



nauczyciel puszcza muzykę, a każda z osób pokazuje poprzez ruchy ciała, jak rozumie treść, uwzględniając wyróżnione w tekście frazy. Za przykład wzięłam utwór Harry'ego Stylesa, z urzekającym klipem i wspaniałym przesłaniem *Treat People With Kindness*.

*Maybe we can*

**Find a place to feel good**

*And we can* **treat people with kindness**

**Find a place to feel good**

*I got a* **good feeling**

*I'm just* **takin' it all in** (idiom, tu: zaakceptować, zrozumieć)

**Floating up and dreamin'**

**Droppin' into the deep end** (można pokazać dosłowne tłumaczenie, choć w piosence chodzi o zmierzenie się z nową, trudną sytuacją, na którą nie byliśmy przygotowani)

*And if* **we're here long enough**

*They'll sing a song for us* (*ah-ah-ah-ah*)

*And* **we'll belong**

*Maybe we can*

**Find a place to feel good**

*And we can* **treat people with kindness**

**Find a place to feel good**

**Giving second chances**

*I don't need all the answers*

**Feeling good in my skin**

*I just* **keep on dancin'** [...]

Źródło: [www.lyricfind.com](http://www.lyricfind.com).

## Podsumowanie

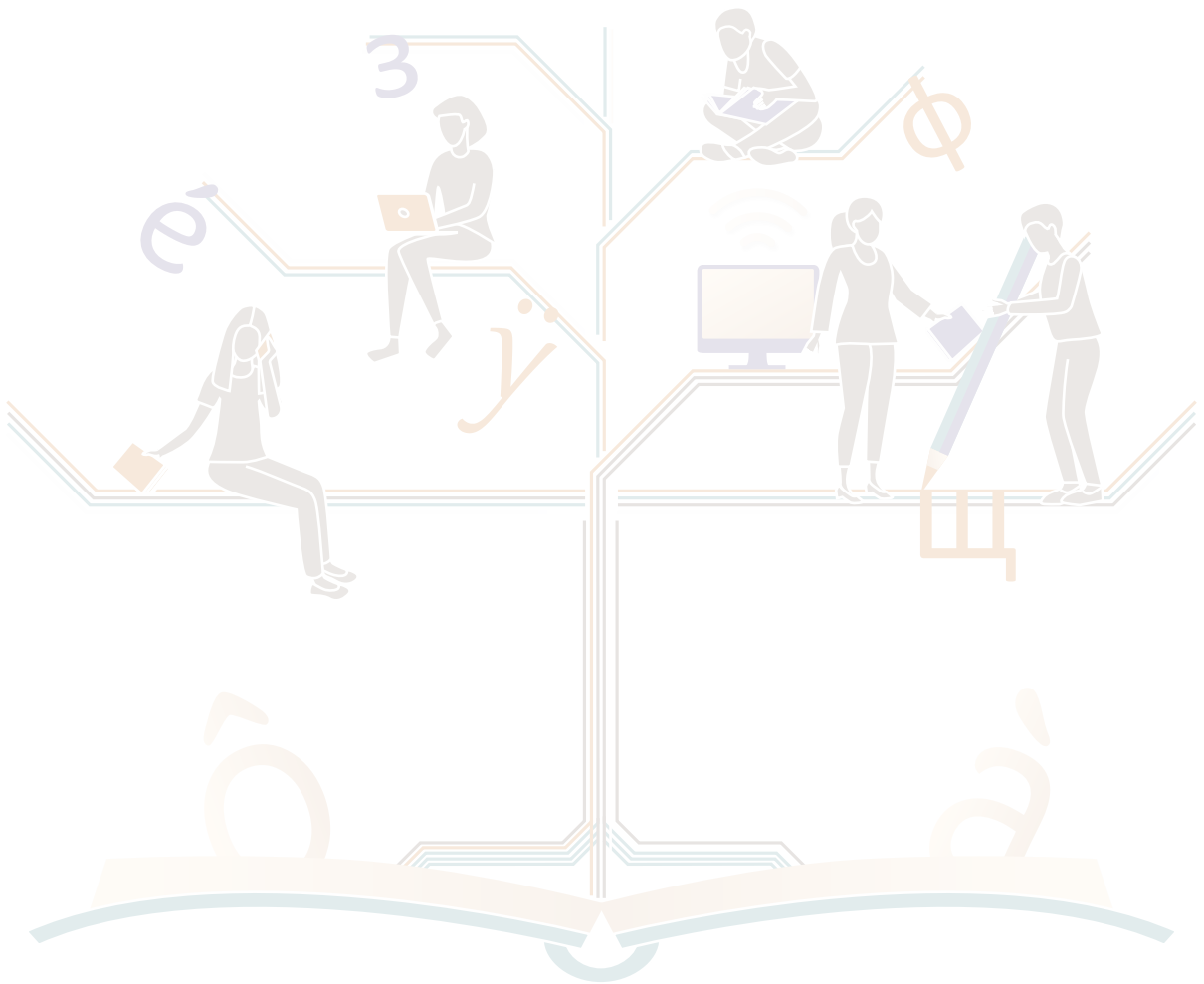
Niniejszy zestaw propozycji nie wyczerpuje tematu kreatywnej pracy z piosenkami. A te jednak są nieocenionym źródłem współczesnego słownictwa i przykładów struktur gramatycznych. Z jednej strony najcenniejsze są utwory, które poruszają uczniów do głębi, z drugiej – czy każdy z nich jest wartościowy pod kątem językowym? Czy nie jest zbyt szybko i niewyraźnie śpiewana? Jakie piosenki wybrać, aby przeprowadzić lekcję bogatą w nową leksykę i gramatykę, dającą jednocześnie możliwość rozwijania sprawności słuchania, mówienia i pisanie? Zachęcam nauczycieli do własnych refleksji oraz poszukiwań i podaję kilka stron internetowych, na których są gotowe pomysły oraz karty pracy z piosenkami.

## INSPIRACJE

---

- ESOL Courses » [www.esolcourses.com/topics/learn-english-with-songs.html](http://www.esolcourses.com/topics/learn-english-with-songs.html)
- ISL Collective » [en.islcollective.com/english-esl-worksheets/search/song](http://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/search/song)
- Busy Teacher » [busyteacher.org/classroom\\_activities-listening/songs\\_and\\_lyrics](http://busyteacher.org/classroom_activities-listening/songs_and_lyrics)
- British Council » [www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom](http://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom)
- FluentU » [www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-song-activities](http://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-song-activities)

**DOROTA KONDRAT** Lektorka języka angielskiego i metodyk nauczania, autorka książek i gier do uczenia się języka angielskiego. Trenerka w edukacji. Prowadziła projekty edukacyjne (Fundacja INEK, Polskie Stowarzyszenie Kreatywności, British Council, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli), napisała kilkadziesiąt scenariuszy kreatywnych lekcji. Ukończyła psychologię na Uniwersytecie SWPS w Warszawie.



# Kamishibai na lekcjach języka obcego

## Propozycje rozwijania umiejętności słuchania i mówienia na poziomach A1–B2

DOI: 10.47050/jows.2022.1.71-77

Zastosowanie na lekcji nietuzinkowych, atrakcyjnych materiałów i pomocy dydaktycznych wzmacnia zainteresowanie i motywację uczniów do odkrywania języka obcego w nowy, intrygujący sposób. Pozwala to nie tylko wprowadzić i utrwalić materiał językowy, ale też przykuć uwagę wychowanków, zwiększyć ich skupienie, a nawet pozytywnie ich zaskoczyć. Przykładem takiej pomocy jest teatrzyk *kamishibai*<sup>1</sup> mający szerokie zastosowanie na lekcjach języków obcych. Artykuł przedstawia, jak użyć go w rozwijaniu kompetencji rozumienia ze słuchu oraz tworzeniu wypowiedzi ustnej.

**K**amishibai to dosłownie papierowy teatr (*kami* – papier, *shibai* – teatr) i zwany jest również teatrem ilustracji. Jest to japońska sztuka opowiadania za pomocą kart z obrazkami, które podczas ustnej narracji przekładane są w drewnianej skrzynce. Odbiorcy opowieści, obserwując kolejne ilustracje, słuchają równocześnie fragmentów powiązanego z nimi tekstu. Skrzynka zastępuje scenę teatralną, służy jako parawan na wzór teatrzyków marionetkowych, słowem – stanowi oryginalną oprawę do narracji.

**Fot. 1. Otwarta skrzynka z książką *kamishibai* w formie ilustrowanych kart narracyjnych wyd. Tibum<sup>2</sup> (*Czułość – Câlins – Tenderness*, wydanie trójjęzyczne: w języku polskim, francuskim i angielskim)**



Źródło: zdjęcie własne.

Skrzynka jest zazwyczaj wykonana z drewna i przystosowana do planszy o formacie A3, a więc odpowiedniej wielkości umożliwiającej łatwe jej przenoszenie oraz dobrą widoczność ilustracji nawet w przypadku większej grupy odbiorców. Można ją kupić lub wykonać samodzielnie, np. z tektury czy kartonu. Po rozchyleniu skrzydeł skrzynki uzyskujemy efekt odsłoniętej kurtyny teatralnej, zza której wyłania się pierwsza karta, zazwyczaj tytułowa. Gotowe karty narracyjne zawierają na odwrocie

<sup>1</sup> O zastosowaniu *kamishibai* na lekcjach językach obcego można także przeczytać na portalu FRSE w artykule mojego autorstwa *Językowe opowieści inaczej, czyli jak skorzystać z aktywizującego potencjału kamishibai*.

<sup>2</sup> Wydawnictwo, które jako pierwsze w Polsce rozpoczęło wydawanie oryginalnych, stworzonych zgodnie z ideą *kamishibai* książek w formie ilustrowanych kart narracyjnych: [www.tibum.pl](http://www.tibum.pl).

każdego obrazka fragment treści opowiadania, widoczny tylko dla opowiadającego, gdyż skrzynka posiada z tyłu otwór umożliwiający dostęp do tekstu.

Całość mini spektaklu rozpoczyna się powolnym otwarciem skrzydeł, następnie opowiadający, w miarę przedstawiania kolejnych epizodów opowieści, przekłada karty (plansze) jedną po drugiej, by zakończyć historię zamknięciem skrzynki. Zastosowanie tych scenicznych rytuałów imituje efekt podnoszenia i opuszczania kurtyny, nadając opowieści magiczny charakter, dzięki któremu uczniowie mogą się poczuć jak widzowie w teatrze.

*Kamishibai* umożliwia zaaranżowanie prawdziwej, przenośnej mini sceny w dowolnych miejscach, np. w domu, klasie, bibliotece, świetlicy szkolnej czy w plenerze: w parku, lesie lub na boisku. Charakterystyczna forma umożliwia publiczności aktywne słuchanie, pozostawiając opowiadającemu kontrolę nad tempem i treścią.

### Zastosowanie podczas zajęć z języka obcego

*Kamishibai* przyciąga uwagę uczących się języka, podnosząc skupienie i koncentrację niezależnie od ich wieku i umiejętności językowych. Zarówno dzieci w przedszkolu, uczniowie, jak i studenci, śledząc wątki zilustrowanego opowiadania, ćwiczą umiejętność rozumienia ze słuchu, jednocześnie przyswajając i utrwalając słownictwo. Ilustracje wspomagają wzrokowców w zapamiętaniu słów i wyrażen, wypowiedzany tekst pomaga słuchowcom, a zmieniające się plansze przykuwają uwagę kinestetyków, zatem główne sensoryczne typy uczenia się odnajdują preferowane kanały odbioru i przetwarzania informacji płynących z otoczenia.

Za pomocą *kamishibai* można rozwijać także tworzenie wypowiedzi ustnej, tzw. produkcji w mówieniu ciągłym. Wypowiedź ustna będzie się różnić w zależności od wieku i od poziomu znajomości języka: od młodszych i od starszych na podstawowym poziomie biegłości językowej A1 oczekuje się odtworzenia modelu ustnego krótkich zwrotów i zdań zaczerpniętych z *kamishibai*, natomiast na wyższych poziomach i w miarę rozwoju procesów poznawczych, wypowiedź ustna będzie rozbudowywana nawet do samodzielnej opowieści.

### Przykład aktywności na poziomie biegłości językowej A1 – Przedstawiam się

Już od pierwszych lekcji można sięgnąć po *kamishibai*, prezentując uczniom bardzo proste wypowiedzi dotyczące np. przedstawiania siebie i innych. Ważny jest sposób mówienia opowiadającego, który przekazuje informacje powoli, zrozumiale i jest gotowy do pomocy. Można tu np. zaprezentować osobę lub postać fikcyjną znaną uczniom w danej kategorii wiekowej. Zdjęcia słów zamieszczone na planszach służą jako kanwa opowieści snutej prostymi zdaniami wypowiedzianymi w języku obcym przez nauczyciela w pierwszej lub trzeciej osobie liczby pojedynczej<sup>3</sup> i opierającymi się na podstawowym słownictwie oraz prostej konstrukcji składniowej: *Nazywam się... / Nazywa się..., Mam na imię... / Ma na imię..., Jestem/Jest chłopcem/mężczyzną, Jestem/Jest dziewczyną/kobietą, To jest chłopiec/mężczyzna/dziewczyna/kobieta, Oto... mój/jej/jego dom, mój/jej/jego pies, mój/jej/jego kot, mój/jej/jego rower, Lubię... / Nie lubię... on/ona lubi... lub nie lubi...* W opowieść można wpleść także pytania typu<sup>4</sup>: *Kto to jest? Kim jesteś? Skąd pochodzisz? Co to jest?* Nauczyciel wchodzi w ten sposób w interakcję z publicznością, która czynnie uczestniczy w spektaklu, powtarzając uprzednio zasłyszane zwroty. Tak uczniowie przygotowują się do kolejnego etapu pracy, którą będzie prezentacja własna. W zależności od możliwości czasowych uczy się wykonują w klasie lub w domu karty ilustracyjne zgodnie z poleceniem: *Narysuj się, aby się przedstawić i powiedz, co lubisz, a czego nie*. Interesującą propozycją jest zachęcenie uczniów do wykonania obrazków techniką kolażu z różnych materiałów i tworzyw (gazet, czasopism, zdjęć, tkanin, drobnych przedmiotów codziennego użytku itp.), naklejonych na papier i łączonych z tradycyjnymi technikami

Fot. 2. Jedna z kart narracyjnych widoczna od tyłu skrzynki



Źródło: zdjęcie własne.

<sup>3</sup> Jako romanistka podaję również przykłady w języku francuskim: *Je m'appelle... / Il/Elle s'appelle...; Mon prénom est... / Son prénom est...; Mon nom de famille est... / Son nom de famille est...; Je suis un garçon / je suis une fille; C'est un garçon / c'est une fille...; Voici ma/sa maison, mon/son chien, mon/son vélo; J'aime... / Je n'aime pas... il/elle aime... ou n'aime pas...*

<sup>4</sup> Przykłady pytań w języku francuskim: *c'est qui ? qui es-tu ? d'où viens-tu ? qu'est-ce que c'est... ?*

plastycznymi (kredkami, pastelami, farbą plakatową, farbą akrylową, gwaszem itp.). Tak wykonane dzieła mogą stanowić element dekoracyjny sali lekcyjnej, a na kolejnych etapach nauki można do nich doklejać tekst zredagowany przez uczniów.

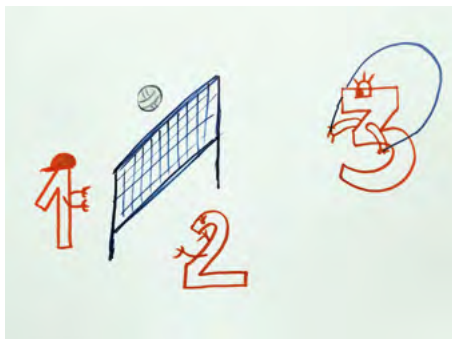
Po przygotowaniu kart ilustracyjnych następuje etap wyjaśniania i formułowania zdań, wprowadzający do ostatniej fazy, którą jest prezentacja ustna w formie inscenizacji wykonanej przez ucznia samodzielnie lub w parze/grupie. W tym drugim przypadku uczestnicy układają na zmianę przygotowane uprzednio ilustracje. O sposobie pracy powinni decydować sami uczniowie – niektórym zależy na podkreśleniu własnej, indywidualnej pracy i niechętnie chcą występować z kolegami; inni cenią wspólne występy, gdyż tylko w takiej formie są w stanie przełamać własne ograniczenia i nieśmiałość wobec wyrażania się w języku obcym.

Podczas każdej prezentacji uczniów-widzów warto poprosić np. o zapamiętanie jak największej liczby słówek i wyrażeń związanych z tematyką, np.: *Co przedstawiający lubi, a czego nie lubi? Skąd pochodzi? Czy ma psa, a może rower?* Ważne jest, aby przydzielić uczniom zadanie do wykonania podczas inscenizacji kolegów. Fazą podsumowującą może być dalsza eksploatacja ustna w formie interakcji nauczyciel–uczeń, uczeń–nauczyciel i uczeń–uczeń.

### Propozycja dla poziomu biegłości językowej A2 – *Codzienne życie*

Na poziomie A2 można zaproponować uczącym się rozumienie opowieści oraz tworzenie własnych na tematy znane i typowe, związane z życiem codziennym i najważniejszymi potrzebami. Oto przykład kart ilustracyjnych dla prostych sytuacji komunikacyjnych, które dzieją się w świecie spersonifikowanych cyfr, pt. *Codziennosc Cyferek*. Opowieść może być zainscenizowana przez jednego lub większą liczbę uczących się jako produkcja ustna ciągła, przeplatana (lub nie) dialogami, które prowadzą spersonifikowane cyferki. Historyjka składa się z czterech kart ilustracyjnych, ale w przeciwieństwie do gotowych kart wydawniczych niemających tekstu na odwrocie, gdyż celem ćwiczenia jest mówienie ze wsparciem za pomocą obrazu, bez wspomaganie się zapisem.

#### Fot. 3 (a–d). Cztery karty ilustracyjne opowieści *Codziennosc Cyferek*



Trzy Cyfry zaczęły dzień na sportowo. Podczas gdy Jedynek z Dwójką grają w siatkówkę, Trójka skacze na skakance.



Czwórka, Piątka i Szóstka stworzyły zespół muzyczny, w którym Czwórka śpiewa, Piątka tańczy, a Szóstka gra na gitarze.



Siódemka, Ósemka i Dziewiątka zostały w domu: Siódemka gotuje, Ósemka idzie na zakupy, a Dziewiątka siedzi na kanapie i czyta książkę.



Wieczorem Cyferki urządziły „domówkę”: Dziesiątka puszcza muzykę, Piątka z Ósemką i Szóstka z Siódemką tańczą w parach, a pozostałe Cyferki tańczą solo.

Źródło: zdjęcia własne.

Proponowane polecenie do przygotowania powyższych plansz może być następującej treści: *Narysuj(cie) codzienne czynności, które wykonujesz(-jecie). Przygotowując opowieść, użyj(cie) czasu teraźniejszego i czasu przeszłego (w przypadku języka francuskiego proponuje się użycie czasów: indicatif présent i passé composé).* Inscenizacja powinna zawierać od dwóch do pięciu kart ilustracyjnych. Karty (patrz fot. 3a–d) mogą być efektem pracy jednej czteroosobowej grupy uczących się i mogą być wykonane prostą techniką z użyciem mazaków na kartkach z bloku technicznego o formacie A3.

Na podstawowym poziomie biegłości językowej A2, dla którego przygotowano omawianą inscenizację, wymagane jest rozumienie wypowiedzi i często używanych wyrażen w zakresie podstawowych tematów związanych z życiem codziennym, jak np. informacje dotyczące rozmówcy, jego rodziny, zakupów, otoczenia, szkoły, pracy, czasu wolnego, zajęć domowych itp. Uczący się potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających ciągłej wypowiedzi lub wymiany zdań na tematy znane i typowe.

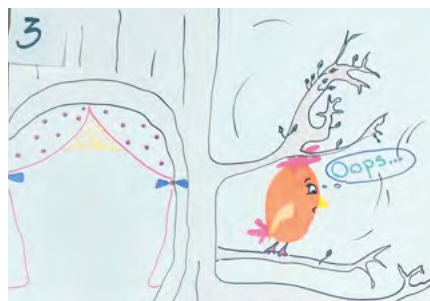
Tak jak w poprzedniej inscenizacji, kształtującej umiejętność opowiadania o sobie, tak i tutaj należy zadbać o odbiorców, a więc uczniów-widzów, zlecając im zadania do wykonania. Mogą one być uprzednio opracowane, np. w formie quizu prawda/fałsz, przez uczniów przygotowujących minispektakl. W ten sposób to oni przejmują przypisywaną standardowo nauczycielowi rolę ewaluatora.

### Zadanie dla poziomu biegłości językowej B1 – *Sztuka latania*

Proponując wykonanie inscenizacji na poziomie B1, należy pamiętać, że w skali określającej biegłość językową jest to już poziom samodzielności. Zgodnie z założeniami przyjętymi w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (ESOKJ) osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego i innych okoliczności, bezpośrednio związanych z jej życiem oraz otoczeniem.



Fot. 4. Pięć kart ilustracyjnych do opowiadania *Sztuka latania*



Przekazywane informacje powinny być nie tylko interesujące dla odbiorcy, ale również powinny się je podawać w odpowiedni dla poziomu językowego sposób, to znaczy powoli i wyraźnie. Aby kształtować sprawność mówienia, uczeń tworzy proste, spójne wypowiedzi, opisuje swe doświadczenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia oraz ciekawe zdarzenia, krótko uzasadniając oraz wyjaśniając swoje reakcje i opinie. Dzięki takim ćwiczeniom uczeń poradzi sobie w typowych sytuacjach komunikacyjnych, np. podczas pobytu za granicą.

Na tym poziomie biegłości językowej można zaproponować uczącym się następujące zadanie: *Narysuj(cie) sytuację (rzeczywistą lub wymyśloną), która miała miejsce w przeszłości. Przygotuj(cie) opowieść z użyciem czasów przeszłych (w przypadku języka francuskiego wymagane jest użycie czasów: passé composé i imparfait).* Inscenizacja powinna zawierać od trzech do siedmiu kart ilustracyjnych. Na fot. 4 widać przykład kart z obrazkami ilustrującymi opowieść *Sztuka latania*. Plansze zostały wykonane na kartkach z bloku technicznego w formacie A3 techniką mieszaną za pomocą kredek i pisaków.

To opowieść o uroczym ptaszku o imieniu Volant, z pięknymi oczami i małymi różowymi nóżkami. Mieszkał on ze swoją mamą w gnieździe na drzewie (patrz fot. 4, karta nr 1). Pewnego dnia mama pofrunęła z innymi ptakami na poszukiwanie ziaren i Volant został sam. Bardzo się nudził. Nagle wpadł na pomysł, aby wylecieć samodzielnie z gniazda (karta nr 2). Wcześniej wiele razy obserwował swoją mamę i teraz zdecydował, że spróbuje ją naśladować. Najpierw spojrzął z gniazda w dół, ale przestraszył się wysokości (karta nr 3). Po chwili postanowił się odważyć, rozwinął skrzydła i skoczył. Niestety spadł i wylądował w stercie liści (karta nr 4). Nagle dostrzegł swoją mamę, która powracała do gniazda. Ptaszek bardzo chciał do niej dołączyć, a więc ponownie spróbował wlecieć. Skoncentrował się, rozwinął skrzydła i... wzniósł się w przestworza, dołączając do swej mamy (karta nr 5).

Zadaniem uczniów-widzów jest uważne śledzenie inscenizacji, a następnie wyrażenie swojej opinii, opisanie wrażeń i reakcji. Oprócz wymiaru eksplicytnego opowieści, którą stanowi przygoda z lataniem, opowieść niesie przekaz implicytny, którego odbiór uczący się wyrażają w swoich reakcjach po jej obejrzeniu i wysłuchaniu. W zależności od ich wieku i rozwoju poznawczego mogą mieć w tym przypadku refleksje na temat samodzielności, autonomii dorastających dzieci, odwagi w podejmowaniu działania czy opuszczania gniazda rodzinnego. Kanwa opowieści służy zatem rozwijaniu umiejętności zarówno językowych, jak i społecznych uczniów.

### Projekt do zrealizowania na poziomie B2 – Wszystko jest w naszych rękach

Proponując projekt użytkownikom języka obcego na poziomie B2, należy również kierować się założeniami przyjętymi w ESOKJ. Zgodnie z nimi osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w dłuższych, złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne – o ile są to tematy, które zna. Rozumie programy radiowe i telewizyjne dotyczące aktualności, a nawet filmy, pod warunkiem że używany w nich język jest w standardowej odmianie. Ponadto potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, aby prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka. Umie również w szerokim zakresie tematów formułować przejrzyste i rozbudowane wypowiedzi, a także wyjaśniać swoje stanowisko, rozważając wady i zalety możliwych rozwiązań.

Poszczególne etapy realizacji projektu są z pewnością znane i stosowane przez nauczycieli, dlatego zawarty w niniejszym artykule opis ogranicza się do materiałów, które można wykorzystać podczas pracy metodą projektową. Zostały one użyte w przedsięwzięciu dotyczącym kwestii odpowiedzialności obywatelskiej *Wszystko jest w naszych rękach*. Pierwszym działaniem, rozbudzającym zainteresowanie uczniów zagadnieniem odpowiedzialności cyfrowej, jest obejrzenie krótkiego filmu reklamowego *It's in your hands* (pol. wszystko w twoich rękach)<sup>5</sup>. Reklama pokazuje, jakie możliwości czynienia tak dobra, jak i zła, stwarza nowoczesna technologia. Podczas wycieczki nastolatków do lasu jeden z chłopców odłącza się od grupy. Zaciekawiony hałasem w krzakach zbliża się do miejsca, z którego dobiegają dziwne dźwięki. Spostrzega niezwykłego, baśniowego stworzaka Gnu Gnu. Ich spojrzenia krzyżują się. Jako typowy przedstawiciel swego pokolenia chłopak trzyma w gotowości telefon komórkowy, aby odruchowo sfotografować stworzenie. Oczami wyobraźni widzi konsekwencje upublicznienia zdjęcia nietypowej istoty i mimo pierwotnego odruchu rezygnuje z zamiaru. Film porusza, a jego przekaz zapada w pamięć, a więc jest odpowiednim materiałem, który można zakwalifikować jako swoisty „wyzwalacz aktywności”.

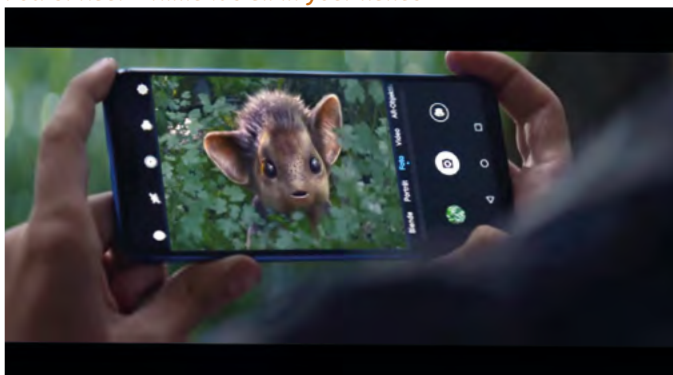
Po obejrzeniu filmu zadaniem pracujących w parach uczniów jest przygotowanie od pięciu do dziesięciu kart inscenizacyjnych do wykorzystania w formie teatryku, z jednoczesnym komentarzem do każdej z nich. Odbiorcy spektaklu mają z kolei za zadanie wskazać wady i zalety przedstawionych propozycji. Można również zaproponować dyskusję, dzieląc uczniów na trzy grupy: jedni przedstawiają argumenty za, drudzy – przeciw, a pozostali wyjaśniają, dlaczego nie mają zdania na ten temat. Debatę ma być pretekstem do rozwijania umiejętności komunikacyjnych w słuchaniu ze zrozumieniem i w mówieniu (zarówno w produkcji, jak i w interakcji) oraz kompetencji obywatelskich.

## Podsumowanie

Czytelnikom może nasuwać się pytanie dotyczące zasadności korzystania ze skrzynki *kamishibai*, skoro karty narracyjne można, np. zamocować za pomocą magnesów na białej tablicy w klasie lub za pomocą klamerki na sznurku wzdłuż dowolnej ściany. Otóż wydaje się, że potencjał skrzynki zawiera się w trzech słowach: mediacja, remediacja i fascynacja. Ta ostatnia wynika z efektu zaskoczenia i pozytywnych emocji budzących się w kontakcie z tą oryginalną pomocą dydaktyczną: „*Kamishibai* to magiczne doświadczenie bez względu na to, czy odbywa się w domu przed jednym widzkiem, czy niewielką ich grupą” (Matsui 2006: 77). Ponadto teatrzyk jest narzędziem usprawniającym działania w remediacji trudności w uczeniu się, gdyż uczący się nabywa pewności siebie poprzez tworzenie samodzielnych kreacji, porządkujących jego pomysły i sposób przekazu: „bez względu na trudności, z którymi boryka się uczeń, przygotowanie i zaprezentowanie przez niego całościowego produktu, ustawienie obrazu, inscenizacja tekstu, wyreżyserowanie całości wystąpienia, nawet gdyby miało być bardzo krótkie, wzmacniają jego wiarę w swe możliwości i tworzą sposobność na bycie docenionym” (Piotrowska-Skrzypek 2021). Dodatkowo skrzynka *kamishibai* staje się narzędziem mediacyjnym, podobnie jak marionetka, kukielka, pacynka czy teatrzyk-parawan. Wymienione rekwizyty odgrywają rolę pośrednika między nadawcą a odbiorcą przekazu. Dzięki temu uczeń opowiadający (nadawca) zachowuje bezpieczny dystans i zyskuje schronienie przed koniecznością bezpośredniego pokazania się odbiorcom podczas inscenizacji, gdyż ich uwaga skupiona jest przede wszystkim na skrzynce ze zmieniającymi się kartami ilustracyjnymi. Tym samym uczący się ma czas i przestrzeń na kształtowanie pewności siebie oraz odkrywania przyjemności głośnego

<sup>5</sup> Filmik reklamowy powstał w języku niemieckim: [bit.ly/3HNdmsj](https://bit.ly/3HNdmsj). Można skorzystać z wersji anglojęzycznej: [bit.ly/3sNiR60](https://bit.ly/3sNiR60) oraz z francuskiej napisanej: [bit.ly/35XICIR](https://bit.ly/35XICIR).

Fot. 5. Kadr z filmu *It's all in your hands*



Źródło: zdjęcie własne.

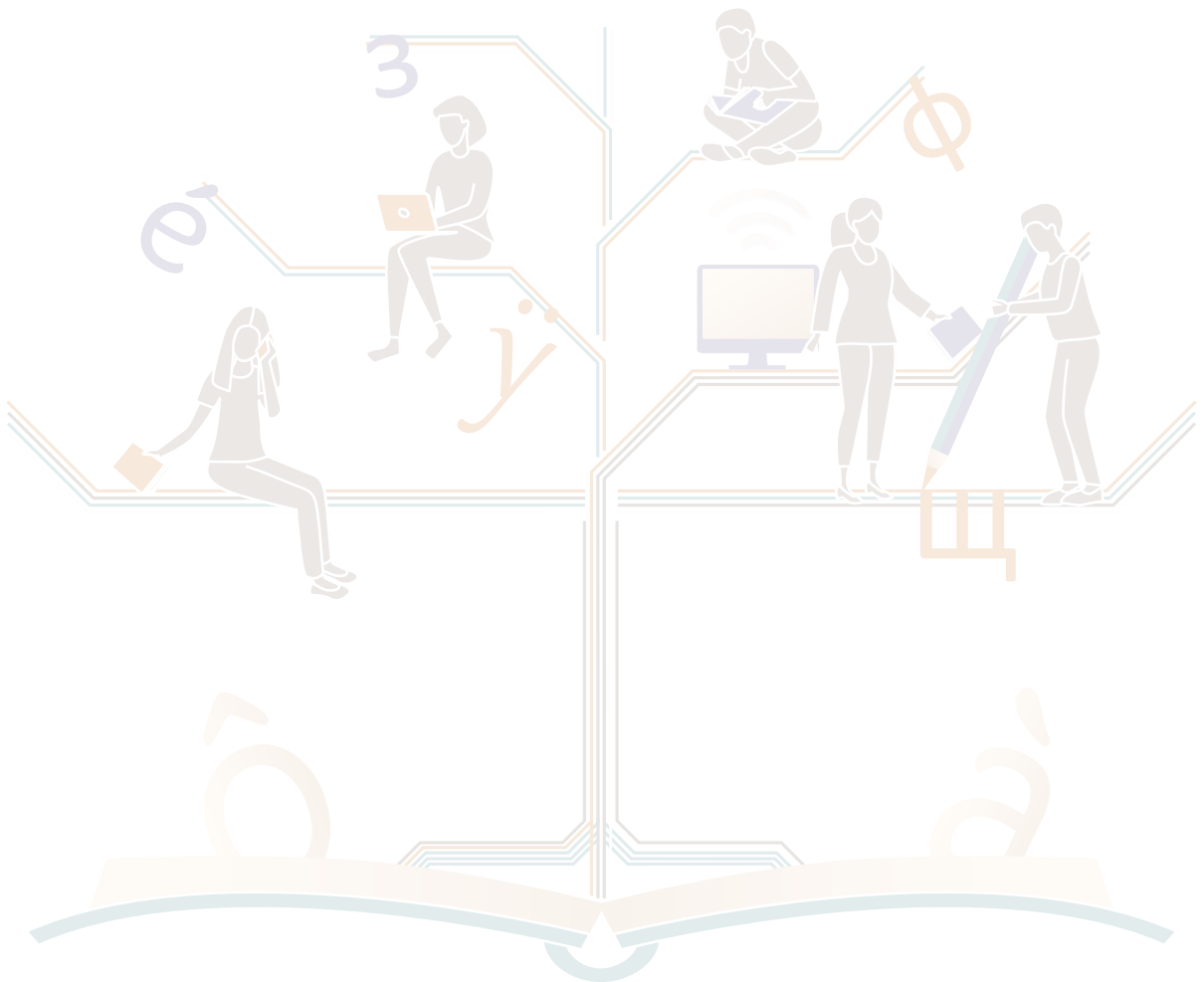
wypowiadania się przed publicznością. Szerokie spektrum możliwości, jakie oferuje *kamishibai* wpisuje się w oczekiwania nauczycieli poszukujących nowych, inspirujących narzędzi aktywizujących uczniów w każdym wieku i na każdym poziomie biegłości językowej.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Guilloppé, A. (2018), *Czułość*, Katowice: Wydawnictwo Tibum.
- Matsui, N. (2017), *Wszystko o Kamishibai. Pytania i odpowiedzi*, Katowice: Wydawnictwo Tibum.
- Piotrowska-Skrzypek, M. (2021), *Językowe opowieści inaczej, czyli jak skorzystać z aktywizującego potencjału kamishibai*, [bit.ly/35VQI3I](https://bit.ly/35VQI3I), [dostęp: 1.02.2022].
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.

**DR MAŁGORZATA PIOTROWSKA-SKRZYPEK** Nauczyciel  
w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, specjalizujący się w dydaktyce przedmiotowej nauczania języków obcych. Kierownik Uniwersyteckiego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego UW. Autorka publikacji z dziedziny dydaktyki nauczania języków obcych. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu zawodowego nauczycieli i nauczyciel dyplomowany z wieloletnim doświadczeniem pracy w liceum i gimnazjum. Koordynator i członkini Komitetu Głównego Olimpiady Języka Francuskiego. Skarbnik PROF-EUROPE Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce.



# P jak Piaf, P jak Paryż

## O kształceniu kompetencji językowej i kulturowej na lekcjach języka francuskiego

DOI: 10.47050/jows.2022.1.78-88

Édith Piaf to bez wątpienia jedna z najważniejszych artystek francuskich. Ikona kultury francuskiej, jak i samego Paryża, wraz ze swą zawiłą biografią i wspaniałą twórczością może stanowić źródło inspiracji dla nauczycieli języka francuskiego. Artykuł pokazuje sposoby kształcenia i rozwijania kompetencji językowej oraz kulturowej w nawiązaniu do Piaf i nierozdzielnie z nią związanego Paryża.

W e wstępie do katalogu-albumu *Passion. La môme de Paris. Édith Piaf* (Lévy 2003), który towarzyszył wystawie *Piaf, la môme de Paris* zorganizowanej w mieście Paryża w czterdziestą rocznicę śmierci najznakomitszej francuskiej pieśniarki XX wieku, Charles Aznavour napisał: „Podobnie jak Joanna d’Arc, Napoleon czy Victor Hugo, Piaf uosabia Francję, niepozorna kobieta spoczywająca w naszych rozpalonych sercach, z dała od złodowaciałych grobowców Pantheonu” (Lévy 2003: 5).

Kiedy w 2005 r. wybierano stu najśłynniejszych Francuzów wszech czasów, pierwszą dziesiątkę zamykała Édith Piaf. Pieśniarka znalazła się na liście wśród takich znakomitości ze świata polityki, literatury i nauki jak: Charles de Gaulle, Victor Hugo, Louis Pasteur czy Maria Skłodowska-Curie. Piaf jest niewątpliwie pomnikiem historii Francji, ale jest także pomnikiem stolicy Francji, podobnie jak Łuk Triumfalny czy wieża Eiffla. Z kolei Joël Huthwohl (2015), pod którego redakcją ukazał się album *Piaf* przygotowany z okazji wystawy we francuskiej Bibliotece Narodowej, w setną rocznicę urodzin pieśniarki zauważył, że Piaf, wraz z biegiem lat, stała się dla wielu Francuzów i turystów z całego świata symbolem Paryża, bardziej znaczącym niż wytworna paryżanka.

Niewątpliwie, mimo upływającego czasu, Édith Piaf jest nadal rozpoznawalna nie tylko we Francji, ale również w innych krajach, gdzie artystka ma swoich fanów, chociażby wśród nauczycieli i uczniów języka francuskiego. Piaf to nieustające źródło inspiracji edukacyjnych. W 2015 r. realizowałem projekt dydaktyczny „Francuski z Édith Piaf”, który został wyróżniony certyfikatem jakości kształcenia w edukacji językowej *European Language Label 2016*. W setną rocznicę urodzin pieśniarki jej twórczość poznawali uczniowie szkół podstawowych, gimnazjaliści, licealiści, studenci, a także słuchacze uniwersytetów trzeciego wieku. Piaf, podobnie jak Paryż i piosenka francuska, należą do kanonu tematów, które pojawiają się w dydaktyce języka francuskiego jako obcego, pozwalając na kształcenie i rozwijanie kompetencji językowej, ale także kulturowej.

Co łączyło Piaf z Paryżem? Jakie miejsce zajmował Paryż w życiu artystki? Jakie miejsce w dzisiejszym Paryżu zajmuje Édith Piaf? Aby spróbować odpowiedzieć na te pytania, konieczne jest przeanalizowanie biografii pieśniarki oraz atrakcji oferowanych turystom, które można odkrywać w stolicy Francji, zwiedzając ją śladami Paryskiego Wróbelka.



Informacje zawarte w artykule posiadają nie tylko walor poznawczy, ale mogą być także wykorzystane praktycznie w kontekście nauczania i uczenia się języka francuskiego jako obcego. Artykuł zawiera wiele nazw własnych związanych z Paryżem oraz Édith Piaf.

## Paryż w życiu Édith Piaf

Życiorys Édith Piaf jest ściśle związany ze stolicą Francji. Prawie całe swoje życie artystka spędziła w Paryżu, poza krótkimi okresami, gdy występowała w różnych miastach Francji lub wyjeżdżała w dłuższe trasy koncertowe po Europie czy innych kontynentach, głównie Ameryce. Należy tu wspomnieć także o pięciu latach dzieciństwa spędzonych w małym miasteczku Bernay, w Normandii, u rodziców jej ojca Louisa Gassiona.

Piaf wielokrotnie powtarzała w swoich wywiadach, że Paryż jest dla niej wszystkim. Na pytanie, jakie miasto jest dla niej najważniejsze po Paryżu, zwykła odpowiadać: po Paryżu jest tylko Paryż. To jedyne miejsce na ziemi, gdzie tak naprawdę czuła się u siebie. I nie ma się czemu dziwić. Historia jej życia rozpoczyna się i kończy w stolicy Francji. Miejsce narodzin, podobnie jak dzień i miejsce odejścia Édith Piaf, przez długi okres pozostawały owiane tajemnicą. Według opowieści stworzonej na potrzeby reklamy i prasy przyjsie na świat przyszłej ulicznej śpiewaczki, która z paryskiego bruku zawędruje do największych sal koncertowych świata, miało miejsce na paryskim bruku w asyście dwóch żandarmów. Sama Piaf uwierzyła w tę historię i zaczęła ją utrwalać, budując w ten sposób swój artystyczny wizerunek. Jak napisała w swojej pierwszej autobiografii, *Na balu szczęścia*, opublikowanej po raz pierwszy w Genewie w 1958 r.:

*Urodziłam się 19 grudnia 1915 r., o piątej rano w Paryżu, pod numerem 72 na ulicy Belleville. Czy też, dokładniej, przed 72. Kiedy bóle dały znać o bliskim rozwiązaniu, moja matka wyszła na próg, oczekując karetki, po którą pobiegł ojciec, ale gdy ta nadjechała, ja zdążyłam już pojawić się na świecie. Mogę więc mówić, że urodziłam się na ulicy, co jest nietypowe, i dorzucić rzecz równie zadziwiającą, że w tych okolicznościach położną zastąpiło dwóch stróżów porządku. Dwóch poczytych funkcjonariuszy, którzy robili obchód i zaalarmowani jękami mojej matki potrafili stanąć na wysokości zadania. (Piaf 2004: 65, tłum. M. Pluta)*

Fakt narodzin Édith Giovanny Gassion na kamiennych schodach potwierdza marmurowa tablica wmurowana na frontonie kamienicy oznaczonej numerem 72 przy ulicy Belleville. Napis umieszczony na tablicy legitymizuje i utrwała mit przyjsia na świat Édith Giovanny Gassion na ulicy: „Na stopniach tego domu 19 grudnia 1915 r. urodziła się w skrajnej nędzy ÉDITH PIAF, której głos miał poruszyć później cały świat”.

Rzeczywistość jest jednak bardziej banalna. Z zachowanych dokumentów wynika bowiem, że córka Alphonsa Gassiona i Anity Maillard przyszła na świat w pobliskim szpitalu Tenon, przy ulicy Chińskiej 4. Przez dwa lata dziewczynka mieszkała u swoich dziadków w domu przy ulicy Rébeval 91. W wieku dwóch lat, 15 grudnia 1917 r., Édith Giovanna została ochrzczona w neogotyckim kościele świętego Jana Chrzciciela w Belleville. Po powrocie z wojny Louis Gassion zabrał córkę do swoich rodziców do Bernay, gdzie przebywała do siódmego roku życia. Później wraz z ojcem wędrowała po północnej Francji i Belgii, czasem jechali na południe kraju, a po drodze zatrzymywali się w Paryżu. Po raz pierwszy Édith zdała sobie sprawę z oddziaływania swojego głosu na ludzi, mając zaledwie 9 lat. W wieku 15 lat stała się bardziej samodzielna, wyprowadziła się od ojca i zamieszkała w małym pokoiku w kamienicy znajdującej się

Rys. 1. Kamienica przy ulicy Belleville 72 – Legendarne miejsce narodzin Édith Piaf



Źródło: archiwum prywatne.

Rys. 2. Tablica upamiętniająca narodziny Édith Piaf



Źródło: archiwum prywatne.



**Rys. 3. Kamienica przy Boulevard Lannes 67**


Źródło: archiwum prywatne.

na ulicy Belleville 11. Śpiewała w ubogich dzielnicach Paryża, między innymi w okolicach Placu Blanche i Placu Pigalle.

Jesienią 1935 r. postanowiła spróbować swoich sił w innej części Paryża i udała się w kierunku Placu Gwiazdy, dzisiaj Plac Charles'a de Gaulle'a. To niedaleko tego miejsca, na skrzyżowaniu alei MacMahon z ulicą Troyon, usłyszała śpiewającą Édith Louis Leplée i zaprosił ją na przesłuchanie do swojego kabaretu Le Gerny's przy ulicy Pierre Charron 54. Tu miał miejsce sceniczny chrzest la môme Piaf. Wkrótce, po tragicznej śmierci swojego odkrywcy, bezpodstawnie podejrzewana o współudział w morderstwie, w atmosferze skandalu musiała opuścić Paryż, który napawał ją strachem. Po powrocie do stolicy w 1937 r. nawiązał z nią kontakt Raymond Asso, który stworzył dla początkującej pieśniarki nowy repertuar i ukształtował jej wizerunek sceniczny. To dzięki niemu na deskach teatru muzycznego l'A.B.C., który znajdował się przy bulwarze Poissonnière 11, przeistoczyła się z la môme Piaf w Édith Piaf. l'A.B.C., „teatr śmiechu i piosenki”, był w latach trzydziestych

XX wieku świątynią paryskiego music-hallu. Po sukcesie w l'A.B.C., po nagraniu w studiu radia Cité oraz w studiu nagrań płytowych Polydor Édith występowała na deskach liczących się teatrów, sal koncertowych i kabaretów, między innymi: Bobino, Théâtre des Bouffes-Parisiens, czy też w słynnej sali koncertowej Pleyel.

Édith Piaf wielokrotnie zmieniała miejsce zamieszkania. Na przykład w okupowanym przez nazistów Paryżu, który tętnił życiem, Édith przeprowadziła się w listopadzie 1942 r. na ulicę Villejuste 4 (dzisiaj ul. Paula Valéry) do kamienicy, w której funkcjonował ekskluzywny dom publiczny. Dom znajdował się blisko siedziby gestapo przy ulicy Lauriston 93. W tym „bezpiecznym” miejscu Piaf wynajmowała od właścicielki dwa małe, ogrzewane pokoiki na poddaszu, a po wyjściu gości mogła ćwiczyć w salonie, w którym znajdował się fortepian. Wraz z nastaniem wiosny 1944 r. powróciła do swojego mieszkania przy ul. Anatole de la Forge 10 bis. Po wyzwoleniu Paryża Piaf przeniósła się do mieszkania w kamienicy przy ulicy Marceau 71, zaledwie

kilka kroków od łuku Triumfalnego. Występowała na uroczystych galach oraz w mitycznych miejscach francuskiej stolicy, między innymi w Comédie Française, która jest francuskim teatrem narodowym, w Théâtre de l'Étoile, sali koncertowej Pleyel, a także w legendarnym kabarecie Moulin Rouge przy Placu Blanche.

W październiku 1947 r. wypłynęła na artystyczny podbój Stanów Zjednoczonych. Po powrocie z Ameryki na krótko wprowadziła się do apartamentu w hotelu Claridge przy Polach Elizejskich 74, a następnie przeprowadziła się do nowego mieszkania przy ulicy Leconte de Lisle 7. Po kolejnych kilku kontraktach w Stanach Zjednoczonych namówiona przez przyjaciół kupiła dom w Boulogne sur Seine, przy ulicy Gambetta 5. Nie czuła się tam jednak dobrze, chciała być w sercu Paryża. W 1952 r. postanowiła więc sprzedać dom i kupić apartament w XVI dzielnicy Paryża, przy bulwarze Lannes 67. Mieszkanie było ulokowane na parterze eleganckiej kamienicy, a jego powierzchnia wynosiła 264 m<sup>2</sup>. Édith Piaf spędziła w tym mieszkaniu ostatnie dziesięć lat swojego życia. Na frontonie kamienicy znajduje

**Rys. 4. Tablica na frontonie kamienicy przy Boulevard Lannes 67**


Źródło: archiwum prywatne.

się tablica upamiętniająca ten fakt: „Ten dom przyjął pod swój dach wielką pieśniarkę i był jej ostatnim miejscem zamieszkania. Édith Piaf 1953–1963”. To stąd, 14 października 1963 r., wielotysięczny tłum paryżan odprowadził artystkę na miejsce jej wiecznego spoczynku. Grobowiec rodzinny Édith Piaf znajduje się na Cmentarzu Père-Lachaise, w 97. sektorze. Szczegółowe kalendarium z życia piosenkarki umieszczono w książce *Moja Piaf* (Gajos i Dończyk-Gajos 2021).

Joanna Rawik, polska pieśniarka i autorka dwóch książek o Paryskim Wróbelku (Rawik 1991, 2003), powiedziała w jednej z rozmów ze mną, że gdyby chcieć oznaczyć w Paryżu wszystkie miejsca, w których bywała Édith, cały Paryż byłby usiany tabliczkami z napisami: „Tutaj była

Édith Piaf”. Rawik napisała także: „W Paryżu każde miejsce może być tym, gdzie śpiewała” (Rawik 2003: 7). Spacerując po ulicach Paryża, warto jeszcze dotrzeć do słynnej Olympii – prestiżowej, najbardziej znanej paryskiej sali koncertowej znajdującej się przy Boulevard des Capucines 28. Édith Piaf występowała na tej kultowej scenie w latach 1955, 1956, 1958, 1960/61 i 1962. Jeden z ostatnich koncertów Édith Piaf w jej ukochanym Paryżu odbył się jednak nie na scenie Olympii, ale na deskach Bobino – music-hallu w dzielnicy Montparnasse, przy ulicy de la Gaîté 20. Édith towarzyszył na scenie Théo Sarapo, którego poślubiła 9 października 1962 r. w merostwie XVI dzielnicy, przy Alei Henri Martin 71. Ślub kościelny miał miejsce w greckim kościele prawosławnym, przy ulicy Georges’a Bizeta 7. To w Paryżu i z Paryża Édith Piaf, pieśniarka z paryskiej ulicy, czerpała energię, siłę, natchnienie i swój niepowtarzalny talent wyrażany głosem oszlifowanym na paryskim bruku.

## Édith Piaf w życiu Paryża

Nie tylko Piaf pokochała Paryż. Paryż również pokochał Piaf. Pamięć o Édith Piaf w Paryżu jest ciągle żywa. Stolica Francji, jej włodarze, ludzie kultury, mieszkańcy pamiętają o artystce, która potrafiła zarówno wyśpiewać uroki Paryża, jak i dramaty oraz tragedie jego mieszkańców. Paryż i Piaf to jedno. Marlena Dietrich powiedziała kiedyś, że gdyby chciał słowo Paryż zastąpić innym słowem, to byłoby nim Piaf. O tym, jak ważna dla paryżan jest Édith Piaf, mogą świadczyć liczne gesty upamiętniające artystkę i to nie tylko przy okazji okrągłych rocznic jej narodzin czy śmierci. O niektórych, jak chociażby tablice umieszczane na frontonach budynków, w których zamieszkiwała artystka, wspominałem już w pierwszej części artykułu. Inne pokrótce opiszę poniżej.

W 1967 r. ukonstytuowało się w Paryżu Stowarzyszenie Przyjaciół Édith Piaf (Association Les Amis d’Édith Piaf). Sekretarzem fundacji został Bernard Marchois, autor publikacji o Piaf (Marchois 1993, 1995), a także fundator i właściciel prywatnego muzeum Édith Piaf. To wyjątkowe miejsce ma swoją siedzibę przy ulicy Crespin du Gast 5. Władze Paryża upamiętniły swoją uliczną pieśniarkę, nazywając jej imieniem jeden z niewielkich placików znajdujących się w dwudziestej dzielnicy Paryża, niedaleko Porte de Bagnolet. Uroczystość nazwania placu im. Édith Piaf odbyła się w 1978 r. W tym miejscu dwadzieścia pięć lat później odsłonięto pomnik pieśniarki, autorstwa Lisbeth Delisle. W rogu placu znajduje się urokliwy Bar Édith Piaf, którego cały wystrój nawiązuje do życia i twórczości artystki. Można tu obejrzeć zdjęcia, afisze z koncertów oraz posłuchać dawnych nagrań Piaf.

Paryż wielokrotnie oddawał hołd swojej pieśniarce. Do najbardziej spektakularnych należały wydarzenia powiązane z czterdziestą rocznicą odejścia Édith Piaf oraz setną rocznicą urodzin Édith Giovanni Gassion. W 2003 r. merostwo Paryża zorganizowało w Hôtel de Ville przy ulicy Rivoli 29 ekspozycję *Piaf la mère de Paris*. Cały Paryż, łącznie ze środkami transportu miejskiego, był oblepiony plakatami i banerami zapraszającymi mieszkańców stolicy Francji i odwiedzających ją turystów na spotkanie z najwybitniejszą paryską pieśniarką XX wieku. W ten sposób władze miasta i jego mieszkańcy oddali po raz kolejny hołd artystce będącej głosem paryskiego ludu, która jak nikt inny potrafiła swoim śpiewem i swoimi tematycznymi, realistycznymi piosenkami być także nośnym głosem Paryża poza Francją. Organizacja wystawy umożliwiła odwiedzenie kultowych lokalizacji, które na trwałe wpisały się w biografię Édith Piaf i pokazały jej ścisłe relacje z ukochanym Paryżem: Belleville, przedwojenny Paryż z kabaretem Le Night Club, music-hall l’A.B.C. czy Boulevard Lannes. Zaaranżowano także miejsce, w którym ukazywano związki teatralnego Paryża z twórczością Piaf. Odpowiednio dobrana muzyka podkreślała charakter i atmosferę odwiedzanych miejsc.

Rys. 5. Plac Édith Piaf w Paryżu



Źródło: archiwum prywatne.

Dwanaście lat później, w 2015 r., w setną rocznicę urodzin Édith Giovanny Gassion, pieśniarka po raz kolejny przyciągnęła tłumy paryżan i turystów, swoich wiernych wielbicieli oraz tych, którzy zapragnęli poznać i zrozumieć fenomen Piaf. Tym razem to Biblioteka Narodowa Francji w Paryżu (Bibliothèque François-Mitterrand) przy Quai François Mauriac postanowiła uczcić pamięć artystki i przygotowała wystawę zatytułowaną po prostu PIAF. Multimedialna ekspozycja przygotowana z rozmachem godnym jej bohaterki ukazywała oraz podkreślała silną zażyłość pieśniarki z jej najukochańszym miejscem na ziemi – Paryżem. Odwiedzając stolicę Francji, warto poznać poza wieżą Eiffła, Łukiem Triumfalnym, Polami Elizejskimi czy Luwrem inne zakątki Paryża związane bezpośrednio z biografią Piaf.

O tym, jak ważne miejsce w świadomości i sercach Francuzów zajmuje Édith Piaf, niech świadczy wypowiedź Rachida Santaki, scenarzysty i powieściopisarza, który w programie France-Culture z 29 grudnia 2021 zaprezentował argumenty przemawiające za przyznaniem Édith Piaf miejsca w paryskim Panteonie ([bit.ly/3IhIMbN](https://bit.ly/3IhIMbN)). Piaf w Paryżu i Paryż Piaf to tematy, po które warto sięgnąć, nie tylko po to, aby ukazać wzajemne, silne związki artystki ze stolicą Francji, ale także podkreślić jak ważne miejsce odegrała ta wybitna pieśniarka w historii francuskiej muzyki rozrywkowej i historii Francji.

### Piaf i Paryż na lekcjach języka francuskiego – propozycje dydaktyczne

Zawarte w artykule informacje mogą być wykorzystane na lekcjach języka francuskiego w celu rozwijania kompetencji kulturowej, lingwistycznej, komunikacyjnej oraz receptywnych i produktywnych sprawności językowych. Poniżej prezentujemy kilka propozycji dydaktycznego wykorzystania materiałów dotyczących związków Piaf z Paryżem, pozostawiając ich szczegółowe opracowanie nauczycielom. Dobór treści, zagadnienia, formy zadań wiążą się bowiem bezpośrednio z grupą odbiorców, wiekiem uczniów, ich zainteresowaniami, a także realizowanymi celami nauczania/uczenia się. Opracowany katalog zadań ma na celu ukierunkowanie pracy nauczyciela i uczniów, tym samym nie wyczerpuje możliwości opracowania innych zadań i ćwiczeń.

#### I. Piaf

1. Wyszukiwanie w internecie informacji na temat życia i twórczości Édith Piaf. Przygotowanie się do quizu. Kierunki poszukiwań:

- ➔ strony internetowe poświęcone Piaf (np. blogi);
- ➔ materiały wizualne: zdjęcia, plakaty, partytury;
- ➔ archiwalne dokumenty audiowizualne (np. documents Archives INA).

Activité 1. *Lisez les questions et choisissez les réponses correctes.*

1. Quel est le vrai nom d'Édith Piaf ?
  - a) Maillard
  - b) Marsa
  - c) Gassion
2. Quel est le second prénom d'Édith Piaf ?
  - a) Marie
  - b) Anita
  - c) Giovanna
3. Quelle est sa date de naissance ?
  - a) le 15 décembre 1915
  - b) le 19 décembre 1915
  - c) le 19 décembre 1919
4. Quel est son lieu de naissance légendaire ?
  - a) le cirque
  - b) le commissariat de police
  - c) la rue
5. Par qui est-elle élevée à Paris ?
  - a) sa mère
  - b) ses grands-parents du côté maternel
  - c) ses parents

6. Où Édith passe son enfance ?
- a) en Normandie  
b) en Bretagne  
c) en Alsace
7. Qui la fait entrer de la rue au cabaret ?
- a) Raymond Asso  
b) Louis Leplée  
c) Maurice Chevalier
8. Qui lui trouve le nom d'Édith Piaf ?
- a) Louis Leplée  
b) Raymond Asso  
c) elle-même
9. Où se trouve son dernier appartement ?
- a) 67, boulevard Lannes  
b) 72, rue Belleville  
c) 54, rue Pierre Charron
10. Où est-elle enterrée ?
- a) au Panthéon  
b) au cimetière de Bernay  
c) au cimetière du Père-Lachaise

2. Przygotowanie się do opracowania własnego zestawu pytań w celu przeprowadzenia wywiadu z Édith Piaf. Ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu. Proponowana strategia rozumienia selektywnego. Analiza wybranych wywiadów z Édith Piaf ze szczególnym zwróceniem uwagi na sposoby formułowania pytań:

- ➔ [www.youtube.com/watch?v=wSbbr5\\_vYBc](http://www.youtube.com/watch?v=wSbbr5_vYBc);
- ➔ [www.youtube.com/watch?v=T-wlb1kVGp0](http://www.youtube.com/watch?v=T-wlb1kVGp0);
- ➔ [www.youtube.com/watch?v=yCwt3BJc\\_qw](http://www.youtube.com/watch?v=yCwt3BJc_qw);
- ➔ [www.ina.fr/ina-eclair-actu/video/i00012860/Édith-piaf-sur-la-vie-l-amour-et-la-mort](http://www.ina.fr/ina-eclair-actu/video/i00012860/Édith-piaf-sur-la-vie-l-amour-et-la-mort).
- ➔ Analiza fragmentu filmu *Niczego nie żałuję*. Wywiad z Édith Piaf przeprowadzony na plaży podczas pobytu w Stanach Zjednoczonych. (Nagranie 02:06:00 – 02:06:40).
- ➔ Opracowanie samodzielnego zestawu pytań:
  - ➔ pytania otwarte / pytania zamknięte;
  - ➔ pytania bezpośrednie / pytania pośrednie;
  - ➔ różne typy pytań: intonacyjne, z *est-ce que*, z inwersją, z zaimkami pytającymi: *qui, que, quand, pourquoi, où, comment, combien, quel, avec qui, en quoi* etc.
- ➔ Słownictwo i zwroty pomocne w uzyskaniu czyjejś opinii: *A votre avis, Selon vous, D'après vous, Pensez-vous que, Croyez-vous que, Trouvez-vous que, Qu'est-ce que vous pensez de, Qu'est-ce que vous en pensez?* etc.

Activité 2. *Si vous aviez la possibilité d'interviewer Édith Piaf, quelles questions aimeriez-vous lui poser ? Préparez votre questionnaire.*

### 3. Opis wybranego portretu Édith Piaf.

Przygotowanie listy słów potrzebnych do sporządzenia portretu:

| Twarz<br>le visage   | Włosy<br>les cheveux   | Czoło<br>le front   | Oczy<br>les yeux  | Nos<br>le nez  | Policzki<br>les joues  | Usta<br>la bouche  | Broda<br>le menton  |
|--|--|---|---|--|--|--|---|
| ovale<br>rond<br>allongé<br>carré<br>triangulaire<br>en forme de cœur<br>jeune<br>vieux<br>régulier<br>lisse<br>chiffonné<br>ridé<br>pâle<br>blême<br>bronzé<br>reposé<br>crispé<br>fatigué<br>sérieux<br>sévère<br>agréable<br>souriant | courts<br>longs<br>raides<br>frisés<br>bouclés<br>ondulés<br>blonds<br>bruns<br>noirs<br>châtains<br>roux<br>gris<br>être chauve | large<br>étroit<br>haut<br>élevé<br>bombé<br>ridé<br>fuyant | grands<br>petits<br>noirs<br>bleus<br>verts<br>bruns<br>violette<br>noisette<br>globuleux<br>en amande<br>enfondés<br>bridés<br>en boules de loto<br>maquillés<br>vifs<br>flamboyants | droit<br>long<br>pointu<br>gros<br>rond<br>crochu<br>retroussé<br>recourbé<br>en bec<br>d'aigle<br>en trompette<br>écrasé<br>épaté | roses<br>rouges<br>pâles<br>pommettes<br>joufflues<br>creusées | pâteuse<br>sèche<br>souriante<br>maquillée<br>les lèvres<br>- supérieure<br>- inférieure<br>charnues<br>épaisses<br>boudeuses<br>gourmandes<br>minces<br>fines<br>rentrées<br>ouvertes<br>fermées<br>serrées<br>peintes<br>rouges<br>roses | rond<br>pointu<br>avancé<br>fuyant<br>avec une fossette<br>en galoches<br>poilu |

Activité 3. *Faites la description du portrait d'Édith Piaf réalisé par une artiste peintre.*

**Rys. 6. Anna Dończyk-Gajos, *Arrêtez la musique*, pastel, 2010.**



Activité 4. *La carte d'identité d'Édith Piaf comprend plusieurs abréviations. Quels mots ont été abrégés ?*



## Rys.7. Dowód osobisty Edit Piaf



Signalement  
 Cheveux **chat** > .....  
 Yeux **mar. cl.** > .....  
 Nez dos **r.** > .....  
 Nez base **h.** > .....  
 Nez dimension **m.** > .....  
 Forme du visage **ov.** > .....  
 Teint **cl.** > .....

Źródło: Szczotkowski 1993: 26.

#### 4. Charakterystyka sylwetki Édith Piaf na podstawie rzeźby pieśniarki znajdującej się w Paryżu. (Link do filmu w Activité 5).

- Słownictwo z tabeli zawartej w pkt. 3 oraz środki językowe potrzebne do opisu postaci, wyrażania emocji, opisu sztuk plastycznych, zastosowanych materiałów rzeźbiarskich itd.

|   |  |
|---|--|
| Środki językowe opisujące postać                    | <p>la taille: il fait/elle fait; il mesure/elle mesure; être de taille moyenne;<br/>         parties du corps: le cou, les épaules, les bras, les mains, les doigts, les jambes, les genoux, les pieds, les doigts;<br/>         les vêtements: une robe, un costume, un pantalon, un chapeau, un tailleur, une veste, une jupe, des chaussures;<br/>         adjectifs: grand/petit; gros/mince; maigre/solide; long/court; droit/courbé; jeune/vieux</p> |
| Środki językowe opisujące cechy charakteru i emocje | <p>content, gai, joyeux/triste; heureux/malheureux; gentil, agréable/désagréable; sympathique/antipathique; sûr de soi/timide; optimiste/pessimiste; calme, rêveur, ému, souffrant, abattu, accablé, déchiré, douloureux, mélancolique, troublé, tourmenté</p>   |
| Środki językowe dotyczące rzeźby                    | <p>sculpter, un sculpteur/une sculptrice, une sculpture, un buste, une figure, une statue, une œuvre d'art, tailler, le marbre, le bronze, le métal, le bois, un socle</p>   |

Activité 5. Regardez le film sur YouTube qui présente la statue d'Édith Piaf à Paris. Qu'est-ce que vous en pensez? Exprimer votre opinion.

Link do filmu : [www.youtube.com/watch?v=qFses-xY44s](http://www.youtube.com/watch?v=qFses-xY44s).

Activité 6. Rédigez une courte notice biographique de l'auteur de la statue d'Édith Piaf à Paris.

## II. Paryż

1. Schematyczny podział Paryża na dzielnice (arrondissements). Spiralny układ dzielnic Paryża i ich oznaczanie odpowiednimi numerami.

Activité 1. La ville de Paris est divisée en vingt arrondissements. La capitale de la France s'enroule comme un escargot. En partant de 1, numérotez tous les arrondissements de Paris.

2. Lokalizacja na planie Paryża najważniejszych miejsc związanych z Édith Piaf. Wyznaczanie trasy dojazdu do tych miejsc metrem.





Activité 2. Dans quels arrondissements se trouvent: le lieu de naissance d'Édith Piaf, l'Olympia, le Moulin Rouge, le Théâtre Bobino, la Salle Pleyel, le Cimetière du Père-Lachaise. Si on prend le métro pour y aller, à quelle station faut-il descendre ? Complétez le tableau ci-dessous avec d'autres informations selon le modèle.

| Lieu                          | Arr.            | Adresse                | Métro        |
|-------------------------------|-----------------|------------------------|--------------|
| Le musée Édith Piaf           | 11 <sup>e</sup> | 5, rue Crespin du Gast | Ménilmontant |
| La maison natale d'Édith      |                 |                        |              |
| L'Olympia                     |                 |                        |              |
| Le Moulin Rouge               |                 |                        |              |
| Le Théâtre Bobino             |                 |                        |              |
| La Salle Pleyel               |                 |                        |              |
| Le Cimetière du Père-Lachaise |                 |                        |              |

3. Rozpoznawanie i sytuowanie na planie Paryża sal koncertowych, teatrów, kabaretów, zabytków. Poznanie historii miejskiej kultury na prawym i lewym brzegu stolicy Francji.

Activité 3. Reconstituez les noms de salles de concert, de théâtres et de monuments parisiens.

|               |   |   |                     |
|---------------|---|---|---------------------|
| Salle         | * | * | Parisiens           |
| Notre         | * | * | Rouge               |
| Sacré         | * | * | Neuf                |
| Comédie       | * | * | Pleyel              |
| Les Bouffes   | * | * | de Paris            |
| Moulin        | * | * | Dame                |
| Casino        | * | * | Française           |
| Le Pont       | * | * | Cœur                |
| L'Arc         | * | * | Notre-Dame de Paris |
| La Tour       | * | * | de Triomphe         |
| La Cathédrale | * | * | Eiffel              |

Activité 4. Reconstituez les textes qui se trouvent sur les plaques commémoratives pour perpétuer la naissance et le dernier logement d'Édith Piaf.

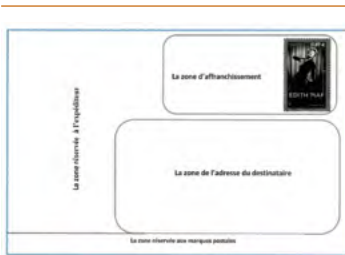
|   |  |
|---|--|
| 72, rue Belleville  | 67, Boulevard Lannes   |
| Édith Piaf<br>devait bouleverser le monde<br>sur les marches de cette maison<br>dont la voix, plus tard<br>naquit le 19 décembre 1915 | 1953 ^ 1963<br>la grande chanteuse<br>cette maison abrita<br>Édith Piaf<br>et fut son dernier domicile |

4. Sposoby zapisywania danych adresowych we Francji i w Polsce.

- Zapis nazw ulic i numeracji obiektów:

|                                  |                                |
|----------------------------------|--------------------------------|
| 76, rue François I <sup>er</sup> | ul. Mieszka I 76               |
| 2, Place de Varsovie             | Plac Warszawy 2                |
| 5, Avenue Foch                   | Aleje Marszałka Piłsudskiego 5 |

Activité 5. Comment rédiger une enveloppe. Quatre zones d'une enveloppe. Vous écrivez une lettre au Musée Édith Piaf pour annoncer votre visite. Adressez une enveloppe en respectant les limites fixées pour chaque zone.



5. Opracowanie planu wirtualnego spaceru po Paryżu śladami Édith Piaf. Możliwość wykorzystania założeń metody projektowej: zaplanowanie zadań, określenie kolejności ich wykonania, zgromadzenie niezbędnych środków do realizacji projektu, opracowanie językowe i graficzne,

prezentacja wyników, autoocena i ewaluacja końcowa. Uczniowie wraz z nauczycielem ustalają na zasadzie kontraktu: temat wycieczki, jej czas trwania, oczekiwane efekty, czas przewidziany na wykonanie poszczególnych zadań itd.

## Podsumowanie

Można zaryzykować stwierdzenie, że zarówno Paryż wraz ze swoimi cennymi zabytkami i niepowtarzalną atmosferą, jak i Édith Piaf ze swoją bogatą biografią oraz oryginalnym głosem są częścią dziedzictwa narodowego i kulturowego Francji. Historia życia Piaf pozostaje nierozdzielnie związana ze stolicą Francji. Paryż i jego mieszkańcy stale pamiętają o swojej pieśniarce, która wyrosła z paryskiego bruku i osiągnęła międzynarodową, ponadczasową sławę. W artykule zamieściliśmy szereg szczegółowych informacji na temat wzajemnych relacji pomiędzy Piaf a Paryżem. Zawarte w artykule treści mogą być z powodzeniem wykorzystane w kontekście edukacyjnym i stanowić doskonały pretekst do rozwijania kompetencji kulturowej, językowej i komunikacyjnej na lekcjach języka obcego. Związki Piaf z Paryżem mogą być także przedmiotem pogłębionych analiz na podstawie bogatego repertuaru pieśniarki, w którym znajduje się wiele utworów nawiązujących do stolicy Francji: *Paris, Sous le ciel de Paris* czy *Les amants de Paris*. Większość utworów Piaf została zebrana w tomie *Édith Piaf. L'hymne à l'amour. Les chansons de toute une vie* (Saka 1994).

## BIBLIOGRAFIA

- Dahan, O. (reż.), Goldman, A. (prod.) (2007), *La Môme*, [pol. *Niczego nie żałuję*] [film], Best Film.
- Gajos, M., Dończyk-Gajos, A. (2021), *Moja Piaf*, Gdynia: R. Projekt.
- Huthwohl, J. (2015), *Piaf*, Paryż: Bibliothèque nationale de France.
- Lévy, F. (2003), *Passion. La môme de Paris. Édith Piaf*, Paryż: Les Editions Textuel.
- Marchois, B. (1993), *Piaf, Emportée par la foule*, Paryż: Editions du Collectionneur.
- Marchois, B. (1995), *Edith Piaf, „Opinions publiques”*, Paryż: TF1 Editions.
- Piaf, E. (2004), *Na balu szczęścia, Autobiografia*, Warszawa: Wydawnictwo Jeden Świat, [tłum. Magdalena Pluta].
- Rawik, J. (1991), *Hymn życia i miłości*, Warszawa: Wydawnictwa Radia i Telewizji.
- Rawik, J. (2003), *Ptak smutnego stulecia*, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Saka, P. (red.) (1994), *Édith Piaf. L'Hymne à l'amour. Les chansons de toute une vie*, Paryż: Librairie Générale Française.
- Szczotkowski, W. (1993), *Édith Piaf. Życie, mił, legenda*, Łódź: Retour.

**PROF. DR HAB. MIECZYŚLAW GAJOS** Romanista, pracownik naukowy Uniwersytetu Łódzkiego i Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalista w zakresie językoznawstwa stosowanego i glottodydaktyki. Ma bogaty dorobek naukowy, obejmujący monografie, skrypty, słowniki, poradniki metodyczne, podręczniki szkolne i inne materiały do nauczania języka francuskiego. Specjalizuje się w zakresie fonetyki i ortografii francuskiej. Przedmiotem jego badań są również skrócone formy leksykalne występujące we współczesnej francuszczyźnie mówionej i pisanej, w komunikacji realnej i wirtualnej. Aktywny propagator kultury francuskiej w Polsce. Znamca życia i twórczości Édith Piaf i autor książek o niej. Jest także autorem sztuk teatralnych oraz scenariuszy widowisk muzycznych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

# Analiza potrzeb jako element projektowania kursu językowego

DOI: 10.47050/jows.2022.1.89-94

Przeglądając podręczniki dotyczące nauczania czy projektowania kursów językowych, możemy często spotkać się z pojęciem *analizy potrzeb*. Wielu badaczy zachęca do jej wdrożenia na zajęciach językowych, uzasadniając tę decyzję licznymi korzyściami. Czy rzeczywiście warto zdecydować się na ten krok? I czym tak naprawdę jest analiza potrzeb?

**A**naliza potrzeb (z ang. *needs analysis*) swym zakresem obejmuje szereg obszarów, zaczynając od kompetencji językowych ucznia<sup>1</sup> poprzez jego doświadczenia w nauce języka docelowego, powody nauki, zainteresowania, wykorzystywane strategie uczenia się, stosunek do nauki, preferowane style uczenia się aż po postrzeganie siebie jako ucznia języka obcego. Czy warto analizować te wszystkie potrzeby, szczególnie gdy mamy bardzo mało czasu w ciągu roku szkolnego, a program nauczania jest przepełniony? Celem poniższego artykułu jest przybliżenie pojęcia analizy potrzeb – jej zalet, wątpliwości związanych z jej przeprowadzeniem oraz jej poszczególnych etapów, ze szczególnym uwzględnieniem pozaszkolnych kursów językowych oraz kursów specjalistycznych.

## Czym jest analiza potrzeb?

Analiza potrzeb ma za zadanie pomóc nauczycielowi w zbadaniu tych obszarów, które mają wpływ nie tylko na przebieg zajęć językowych, ale również na zaangażowanie i motywację ucznia. Jednym z nich są kompetencje językowe kursanta. W ocenie aktualnych umiejętności językowych z pomocą może przyjść test plasujący, który nie tylko pomoże oszacować poziom zaawansowania ucznia, ale również pozwoli uzyskać informacje na temat jego braków językowych. Pomocne mogą okazać się także karty pracy (zob. Oxford 1990), w których uczniowie samodzielnie oceniają poziom poszczególnych sprawności językowych. Ocenę można ponadto uzupełnić o dodatkowe pytania dotyczące konkretnych zagadnień językowych, z którymi uczeń w swoim odczuciu ma trudności. Tak przeprowadzona analiza daje nauczycielowi pewne wyobrażenie o poziomie i potrzebach językowych ucznia. Oczywiście nie każdy uczeń będzie w stanie dokonać rzetelnej oceny swoich umiejętności, jednak sama próba rozmowy na ten temat powinna zachęcić do pewnej refleksji nad procesem uczenia się, co jest z założenia celem analizy potrzeb.

Ważnym elementem analizy potrzeb jest także ocena docelowej sytuacji ucznia, czyli tego, jaki poziom umiejętności językowych chciałby osiągnąć. Zbadanie sytuacji docelowej może pokazać nauczycielowi, które kwestie są szczególnie istotne dla kursanta i na które chciałby położyć większy nacisk.

Analiza zajmuje się także subiektywnymi potrzebami ucznia, jak chociażby jego oczekiwaniami względem kursu i nauczyciela, tematami oraz zagadnieniami leksykalno-gramatycznymi, które chciałby poruszać w trakcie zajęć, dotychczasowymi doświadczeniami w nauce języka docelowego, podejściem do nauki języka, czy też powodami nauki języka obcego w ogóle. Kolejnym komponentem analizy są informacje

<sup>1</sup> Autorka traktuje słowo „uczeń” jako pojęcie obejmujące swym zakresem wszystkie konteksty, w których nauczany jest język obcy. W tekście słowo „uczeń” i „kursant” używane są synonimicznie.

związane z samym procesem uczenia się, czyli wykorzystywane strategie uczenia się, dominujące style uczenia się, preferowane formy pracy (np. praca w parach, grupach).

Obszarów, które nauczyciel może potencjalnie zbadać, jest wiele. Nie oznacza to jednak, że musi się nimi wszystkimi zająć. Jeśli wiemy, że nie mamy żadnego wpływu, na przykład na zmianę programu nauczania, gdyż jest on odgórnie narzucony przez instytucję, w której pracujemy, możemy położyć większy nacisk na pozostałe kwestie, na które mamy realny wpływ.

## Zalety analizy potrzeb

Wielu badaczy uważa, że analiza potrzeb stanowi istotny element projektowania kursu językowego (Hutchinson i Waters 1987: 53; Long 2005: 1, Woodrow 2018: 49). Choć jej zaplanowanie, wdrożenie i interpretacja mogą być czasochłonne, warto pamiętać, że korzyści wynikające z rzetelnego przeprowadzenia oceny potrzeb uczniów zdecydowanie przewyższają możliwe niedogodności. Analiza potrzeb zachęca kursanta do bardziej refleksyjnego spojrzenia na proces uczenia się (zob. Graves 2000), co w rezultacie może prowadzić do większej świadomości językowej.

Co więcej, analiza potrzeb ma na celu pomóc uczniowi odkryć i/lub sprecyzować cele, jakie chce osiągnąć podczas kursu – zarówno te krótkoterminowe, jak i długoterminowe – oraz wybrać odpowiednie narzędzia, dzięki którym realizacja tychże celów będzie efektywniejsza. Identyfikacja celu, jego werbalizacja oraz, co jest niezwykle istotne, podanie konkretnych ram czasowych, w obrębie których uczeń chce zrealizować swoje cele, sprawiają, że jest on bardziej zmotywowany do działania.

Gdy omawiam ze swoimi uczniami ich cele i potrzeby, pytam o to, co może ich przybliżyć do sukcesu – czyli innymi słowy, jakie konkretne działania są skłonni podjąć, by zobaczyć pożądane rezultaty. Nierzadko bywa tak, że podejmujemy się czegoś w przypięcie emocji, nie biorąc pod uwagę przeciwności, z jakimi przyjdzie nam się zmierzyć. Dlatego tak istotna jest również szczerza rozmowa o trudnościach, jakie mogą pojawić się na drodze do realizacji wyznaczonych celów oraz o efektywnych metodach ich pokonania. W ten sposób wspólnie tworzymy plan działania i wiemy, jakie kroki będą niezbędne, gdy opadnie początkowy entuzjazm, a pojawiają się trudności.

Kolejną korzyścią wynikającą z przeprowadzenia analizy potrzeb jest głębsze spojrzenie ucznia na swoje preferencje dotyczące chociażby stylów uczenia się, wyboru strategii uczenia się, rodzaju wykonywanych w klasie aktywności, form pracy – ćwiczenia w parach, grupach, form testowania, rodzaju pracy domowej, czy też tempa pracy. Choć świadomość uczniów o strategiach uczenia się zwiększa się z każdym rokiem, nadal wielu z nich niemalże kurczowo trzyma się strategii, które nie zawsze okazują się skuteczne. Rozmowa w tym zakresie może zachęcić ich do otworzenia się na inne możliwości.

Warto również wspomnieć, że analiza potrzeb daje uczniowi poczucie pewnej sprawczości i kontroli nad procesem uczenia się, a to z kolei wpływa na zmianę roli ucznia w klasie. Uczeń przestaje być bowiem postrzegany jedynie jako bierny odbiorca treści – ma on realny wpływ na to, co dzieje się na zajęciach językowych. Uczeń jest podmiotem w dyskusji, co niestety jeszcze nie tak dawno temu nie było tak oczywiste. Nie oznacza to oczywiście, że uczeń dyktuje treść i formę zajęć, gdyż to nauczyciel, po uwzględnieniu potrzeb ucznia i wkomponowaniu ich w program nauczania, decyduje o tym, jak lekcja powinna wyglądać. Analiza potrzeb pokazuje jednak, że relacja uczeń–nauczyciel może być dialogiem i że głos ucznia jest ważny.

Co więcej, przeprowadzenie analizy potrzeb zachęca do bliższego przyjrzenia się roli nie tylko ucznia, ale również, a może nawet przede wszystkim, nauczyciela. Otwarty dialog z uczniem o jego potrzebach, preferencjach i oczekiwaniach oznacza, iż nauczyciel staje się dla niego partnerem na drodze rozwoju językowego. Taka sytuacja może być sporym wyzwaniem dla nauczycieli, których cechuje styl autokratyczny, zwany również autorytarnym (Komorowska 2011), w myśl którego to nauczyciel formułuje cele kursu i wybiera w swoim mniemaniu najlepsze narzędzia ich realizacji. Styl ten wyklucza konsultowanie istotnych z perspektywy

kursu zagadnień z uczniami, których głównym zadaniem, poza systematyczną nauką wprowadzanych treści, jest posłuszeństwo wobec nauczyciela i jego poleceń. Dlatego też wprowadzenie analizy potrzeb do klasy obcojęzycznej nierzadko oznacza świadomą zgodę nauczyciela na przyjęcie nowej roli, co w konsekwencji może wpłynąć na dynamikę zajęć, na co nie każdy nauczyciel jest gotowy.

## Etapy analizy potrzeb

Każdy nauczyciel rozważający wprowadzenie analizy potrzeb powinien zastanowić się nad tym, jak jej poszczególne etapy powinny wyglądać. Warto zacząć od refleksji nad tym, o co chcemy zapytać, czyli jakie informacje będą dla nas, a konkretnie dla naszego kursu, kluczowe. Warto poruszyć kwestie związane z dotychczasowym doświadczeniem ucznia, na przykład jak długo uczy się języka, z jakich materiałów dotychczas korzystał, czy kiedykolwiek podchodził do certyfikatu językowego. Istotna jest też obecna sytuacja – czym uczeń się zajmuje, również zawodowo, jakie są jego obowiązki w pracy – jeśli uczymy dorosłych, jak często korzysta z języka docelowego na co dzień i w jakim celu, po co chce uczyć się danego języka itd. Niezbędne ponadto jest wspomniane w poprzedniej części artykułu poruszenie kwestii długo- i krótkoterminowych celów naszych kursantów.

Gdy już wiemy, o co chcemy zapytać, warto zastanowić się, *kogo* chcemy zapytać oraz *jak* zgromadzimy interesujące nas dane. Kolejnym krokiem będzie zatem dobór metodologii. Choć początkowo może wydawać się to nieco zaskakujące, ale nasz uczeń nie jest naszym jedynym źródłem informacji. Nie zawsze przecież mamy dostęp do ucznia jeszcze przed rozpoczęciem kursu – bardzo często poznajemy naszych kursantów dopiero na pierwszych zajęciach, a to sprawia, że mamy mniej czasu na dobór lub modyfikację adekwatnych materiałów dydaktycznych. Naszym źródłem informacji, w zależności od kontekstu, może być również rodzic zapisujący dziecko na zajęcia, metodyk, który przeprowadzał rozmowę kwalifikującą z uczniem, szef działu HR – jeśli prowadzimy kursy specjalistyczne w firmie, czy też inny nauczyciel, który prowadził podobne kursy w przeszłości. Źródłem informacji może być poza tym opis stanowiska, o które nasz uczeń chce się ubiegać, oraz fachowa literatura.

Analizując zagadnienie metodologii, warto również podkreślić znaczenie triangulacji, do której zachęca wielu badaczy (Long 2005; Cowling 2007; Brown 2016; Woodrow 2018). Triangulacja polega na pozyskiwaniu informacji za pomocą większej liczby metod, dzięki czemu znacząco wpływamy na jakość uzyskanych danych i zwiększamy szanse na bardziej wnikliwe i szczegółowe spojrzenie na interesujące nas kwestie. Dlatego też, analizując potrzeby uczniów, warto zgromadzić informacje z kilku źródeł, by uzyskać szerszy kontekst.

Kolejnym istotnym krokiem jest wybór metody pozyskiwania danych. Tutaj również nauczyciel ma do wyboru kilka opcji (zob. West 1994; Long 2005; Gajewska i Sowa 2010; Sendur 2018). Najpopularniejszym instrumentem jest wywiad – może być ustrukturyzowany, kiedy to mamy przygotowaną wcześniej listę pytań i kwestii, które chcemy poruszyć, oraz wywiad nieustrukturyzowany, zwany również wywiadem swobodnym, kiedy to nauczyciel zadaje pytania z zakresu interesującego go obszaru. Nauczyciel nie posiada listy wcześniej przygotowanych pytań i reaguje na bieżąco na odpowiedzi ucznia – dlatego też ta forma wywiadu bardziej przypomina rozmowę. Wywiad może też być uzupełniony ankietą/kwestionariuszem. Niewątpliwą zaletą tego narzędzia jest możliwość jego aplikacji wśród dużej grupy respondentów.

W celu pozyskania danych nauczyciel może również przeprowadzić obserwacje, które okazują się pomocne w stworzeniu profilu ucznia/klasy. Na tym etapie również warto rozważyć triangulację. Choć takie rozwiązanie może okazać się bardziej czasochłonne, znacząco zwiększa ono szanse na uzyskanie rzetelnych danych, które mogą okazać się niezmiernie istotne podczas projektowania naszego kursu (zob. Jasso-Aguilar 2005; Long 2005; Lesiak-Bielawska 2013; Brown 2016).

Pomocny może być również test poziomujący, który da nam wyobrażenie co do tego, co nasz uczeń już umie, a co wymaga dalszej pracy. Test ten powinien być uzupełniony rozmową z uczniem, aby uzyskane dane były jak najbardziej miarodajne.

Nie mniej istotnym pytaniem jest to, *kiedy* zamierzamy wprowadzić naszą analizę potrzeb. Mamy cztery możliwości – przed rozpoczęciem kursu, na jego początku, w trakcie oraz na koniec (Hoadley-Madiment 1983; Hutchinson i Waters 1987; West 1994; Long 2005). Przeprowadzanie analizy przed rozpoczęciem kursu jest stosunkowo rzadszym zjawiskiem, jednak to właśnie na tym etapie możemy pozwolić sobie na większe modyfikacje materiałów i pomocy dydaktycznych. Badanie potrzeb uczniów w ciągu pierwszych kilku spotkań wydaje się najbardziej oczywiste i intuicyjne, choć w niektórych przypadkach może ograniczać możliwość znaczącej ingerencji w program nauczania. Należy pamiętać o tym, że przeprowadzanie analizy potrzeb naszych uczniów jest procesem cyklicznym i powinno się odbywać również w trakcie kursu, na przykład po kilku tygodniach lub miesiącach od jego rozpoczęcia. W ten sposób nauczyciel monitoruje postępy kursantów oraz to, czy podjęte przez niego działania przynoszą zamierzone efekty. Jeśli nie, niezbędne będzie podjęcie adekwatnych działań korygujących.

Ponadto należy pamiętać, że potrzeby uczniów mogą się, czasem nawet dość radykalnie, zmienić w trakcie kursu – może to wynikać ze zmiany pracy, zmiany stanowiska, kierunku studiów czy też specjalizacji – te wszystkie okoliczności znacząco wpływają na potrzeby uczniów podczas naszego kursu.

Co ważne, ocena potrzeb powinna się również pojawić na koniec roku szkolnego – warto jednak zaznaczyć, że podjęcie takiego kroku na tym etapie kursu powinno stanowić uzupełnienie wcześniej już przeprowadzonej analizy. Ostatnie lub przedostatnie zajęcia to bardzo dobry moment na chwilę refleksji – warto zachęcić uczniów do tego, by podzielili się spostrzeżeniami między innymi odnośnie do swoich postępów, sukcesów i porażek, rozwoju umiejętności językowych, realizacji zamierzonych celów i pojawiających się przeszkód. Jeśli nie udało się osiągnąć planowanych zamierzeń, warto poświęcić chwilę i zastanowić się nad tym, dlaczego tak się stało i co można zrobić, by w przyszłości uniknąć takiej sytuacji. Koniec kursu to też dobry czas na przemyślenie celów na przyszły rok szkolny.

Gdy wiemy już, *kto* jest naszym źródłem informacji oraz *kiedy* i *z jakich narzędzi* będziemy korzystać, jesteśmy gotowi do kolejnych dwóch etapów, czyli zgromadzenia i analizy uzyskanych danych. Gdy i te kroki są już za nami, konieczne jest podjęcie odpowiednich działań podstawie uzyskanych wyników, czyli m.in. dobranie lub modyfikacja materiałów dydaktycznych, wyselekcjonowanie form pracy i rodzajów ćwiczeń, wybór odpowiedniej metody nauczania. Nie zawsze jednak działania są wskazane. Gdy zapoznaliśmy się z oczekiwaniami naszych uczniów, jak pisze Graves (2000), mamy przed sobą trzy możliwości: uwzględniamy potrzeby kursantów podczas tworzenia kursu, nie uwzględniamy ich lub też uwzględniamy, ale nie od razu. Jeśli podejmiemy tę drugą decyzję, należy wyraźnie przedstawić uczniom swoje powody, by nie odnieśli wrażenia, że zostali zignorowani, a ich potrzeby zbagatelizowane. Najczęstszą przyczyną braku jakichkolwiek działań ze strony nauczyciela jest fakt, że oczekiwania uczniów nie pokrywają się z programem kursu. Zdarza się również, że grupa jest tak wewnętrznie zróżnicowana, że pogodzenie celów i potrzeb każdego z uczestników kursu jest wręcz niemożliwe. Kolejnym powodem mogą być także nierealistyczne oczekiwania, których w żaden sposób nie da się spełnić w dostępnym czasie lub które wykraczają poza zakres kursu. Taka sytuacja może zaistnieć również, gdy uczeń nie do końca rozumie pojęcie potrzeb językowych oraz gdy ma ograniczoną świadomość językową, co znacząco wpływa na postrzeganie procesu przyswajania języka i zawiłości z nim związanych.

By zminimalizować szanse takiego scenariusza, można zachęcić uczniów, by na etapie wyznaczania swoich celów posłużyli się metodą SMART, zgodnie z którą nasze cele powinny być sprecyzowane (z ang. *specific*), mierzalne (z ang. *measurable*), osiągalne (z ang. *achievable*), istotne (z ang. *relevant*) i określone w czasie (z ang. *time-bound*). Ponieważ metoda ta może być początkowo trudna do zrozumienia, szczególnie dla młodszych uczniów, warto pokusić



się o dodatkowe wyjaśnienie i podanie licznych przykładów. Jeśli decydujemy się uwzględnić oczekiwania uczniów, ale nieco później – również winniśmy im to wyjaśnić, by nie mieli poczucia, że lekceważymy ich potrzeby. Na sam koniec warto pokusić się o ocenę podjętych przez nas działań.

## Ograniczenia

Niewątpliwie zagadnienie analizy potrzeb wygląda bardzo obiecująco, jednak z pewnością nie jest wolne od różnych pytań i wątpliwości. Czy analiza potrzeb oznacza, że nauczyciel ma nagle zmienić program nauczania, by dopasować się do potrzeb i oczekiwań, które okazały się sprzeczne np. z podstawą programową? O ile taką możliwość można rozważyć w przypadku prywatnych zajęć indywidualnych lub zajęć firmowych, o tyle w placówkach publicznych czy szkołach językowych taka sytuacja wydaje się mniej prawdopodobna. W tych kontekstach kształcenia pewnym modyfikacjom mogą natomiast ulec kwestie takie, jak wybór podręcznika, dodatkowych kart pracy, czy też pomocy dydaktycznych.

Warto pamiętać, że sam fakt przeprowadzenia analizy nie oznacza, że nauczyciel musi całkowicie zmieniać koncepcję kursu, by spełnić oczekiwania ucznia zgoła odmienne od programu nauczania – często jest to przecież po prostu niemożliwe. Analiza potrzeb nie oznacza konieczności zmiany sylabusów – ma ona na celu zbadanie kompetencji językowych, procesów poznawczych, trudności, z jakimi mierzy się uczeń w codziennej nauce języka. Założeniem analizy potrzeb jest pomoc nauczycielowi w poznaniu swojego ucznia jako użytkownika języka obcego, co ma usprawnić proces dydaktyczny.

Czy analiza potrzeb jest w ogóle realna w szkole państwowej? Tak, pod warunkiem że nauczyciel wie, jak ją sprawnie przeprowadzić oraz co dokładnie chce zbadać, a to wiąże się z dodatkowymi nakładami pracy i czasu. Pomocne z pewnością będzie wsparcie ze strony bardziej doświadczonych pedagogów. Ocena potrzeb dzięki uzyskanym danym ma ułatwić prowadzenie zajęć i zwiększyć motywację ucznia, dlatego należy ją dobrze zaplanować, by była skuteczna i przyniosła obopólną korzyść.

## Podsumowanie

Nie da się ukryć, że proces przeprowadzenia analizy potrzeb na zajęciach językowych może wydawać się nieco onieśmiałający, szczególnie dla początkujących nauczycieli, gdyż wymaga szczegółowego i rzetelnego zaplanowania działań oraz wcześniejszego przygotowania, nierzadko zmuszając do sięgnięcia po fachową literaturę. Dane, jakie nauczyciel uzyska w wyniku analizy potrzeb, wiążą się z koniecznością podjęcia przemyślanych decyzji, które będą rzutować na cały semestr lub nawet rok szkolny, co może stanowić dodatkowe obciążenie dla nauczyciela. Niektórzy dość odważnie uważają wręcz, że takie działania powinny być podejmowane tylko przez językoznawców z racji zawiłości tegoż zagadnienia lub ewentualnie przez doświadczonych nauczycieli, których obowiązki ograniczałyby się jedynie do analizowania potrzeb uczniów (Long 2014). Niestety realia nie zawsze pozwalają na jakiegokolwiek zmiany w tej kwestii. Nauczycielom zwykle pozostaje pogłębienie swojej wiedzy poprzez zapoznanie się z artykułami metodycznymi, fachową literaturą, uczestnictwem w szkoleniach w tym zakresie i podjęcie próby oceny potrzeb swoich uczniów. Nie mam jednak najmniejszych wątpliwości co do tego, że czas zainwestowany w rzetelne zbadanie potrzeb naszych kursantów przyniesie zamierzone efekty oraz że włożony trud zostanie nie tylko zauważony, ale również doceniony. Budowanie dialogu z uczniami, traktowanie ich podmiotowo, zwiększanie ich świadomości o procesie uczenia się, regularne reagowanie na ich potrzeby, budowanie relacji opartej na współpracy, czy też pomoc w realizacji celów – to tylko kilka z wcześniej już wspomnianych korzyści wynikających z wprowadzania cyklicznej oceny potrzeb na zajęciach językowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Brown, J.D. (2016), *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*, Oxford: Routledge.
- Cowling, D. (2007), *Needs Analysis: Planning a Syllabus for a Series of Intensive Workplace Courses at a Leading Japanese Company*, „English for Specific Purposes”, nr 26(4), s. 426–442.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2010), *Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych*, „Neofilolog”, nr 35, s. 243–253.
- Graves, K. (2000), *Designing Language Courses*, Boston: Heinle & Heinle.
- Hoadley-Maidment, E. (1983), *Methodology for the Identification of Language Learning Needs of Immigrant Learners of English through Mother-Tongue Interviews* [w:] R. Richterich (red.), *Case Studies in Identifying Language Needs*. Oxford: Pergamon/Council of Europe, s. 39–51.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jasso-Aguilar, R. (2005), *Sources, Methods and Triangulation in Needs Analysis: A Critical Perspective in a Case Study of Waikiki Hotel Maids* [w:] Long M. (red.), *Second Language Needs Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 127–158.
- Komorowska, H. (2011), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lesiak-Bielawska, E. (2013), *Rola analizy potrzeb i ewaluacji kursu w nauczaniu języka specjalistycznego*, „Neofilolog”, nr 41, s. 99–112.
- Long, M. (2014), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, New York: Wiley.
- Long, M.H. (2005), *Second Language Needs Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle.
- Sendur, A. (2018), *Analiza potrzeb jako pierwszy krok w doborze materiałów dydaktycznych* [w:] Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 27–42.
- West, R. (1994), *Needs Analysis in Language Teaching*, „Language Teaching”, nr 27, s. 15–49.
- Woodrow, L. (2018), *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*, London: Routledge.

**DR OLGA TRENDAK-SUŚLIK** Asystent w Zakładzie Języka Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Anglistyki UŁ. Metodyk oraz lektor z kilkunastoletnim doświadczeniem w jednej z wiodących szkół językowych w Łodzi oraz w Anglii. Jej zainteresowania badawcze obejmują m.in. zagadnienia związane z przyswajaniem języka obcego, strategiami uczenia się, treningiem strategicznym i rozwijaniem autonomii ucznia.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

# Jak usprawnić proces uczenia się języków obcych i zachęcić do nauki dorosłych kursantów?

DOI: 10.47050/jows.2022.1.95-99

*Znać inny język, to jak posiadać drugą duszę.*

Karol Wielki

W celu usprawnienia procesu nauczania języków obcych osób dorosłych trzeba poznać właściwe sposoby i mechanizmy, które pomogą nie tylko zoptymalizować posiadany czas, ale również usprawnią ich umysł. Nieodzowna w nauce jest obecna wokół nas technologia. Trwająca pandemia przyspieszyła w zdecydowany sposób cyfryzację, a kursanci przestali bać się używania aplikacji, korzystania z wideorozmów, szczególnie przydatnych w kontaktach z natywnymi użytkownikami języków.

Najliczniejszą grupę uczących się stanowią dzieci i młodzież, nie mniej jednak spora część uczniów to osoby dorosłe. Z moich doświadczeń wynika, że dorosłych kursantów – to na nich skupiam się w tym artykule – możemy podzielić na kilka grup docelowych. Są to osoby, które:

- nigdy nie uczyły się języka obcego;
- uczyły się kiedyś języka obcego, ale niewiele pamiętają;
- uczą się języka obcego dość długo, jednak brakuje im czasu lub motywacji;
- znają język obcy na wysokim poziomie i starają się stale podnosić swoje kompetencje.

Przedstawiciele ostatniej grupy wielokrotnie pragną zdobywać wiedzę nie tylko ogólną, lecz również specjalistyczną, potrzebną im w życiu zawodowym. Chcą pogłębiać swoje umiejętności z zakresu biznesu, prawa, medycyny czy nauk technicznych w konkretnym języku obcym. Dzięki kursom specjalistycznym bądź z elementami języka specjalistycznego słuchacze poszerzają swoją wiedzę w interesującym ich zakresie, chętniej wykorzystując ją w warunkach wykonywania swojego zawodu.

W badaniu przeprowadzonym przez Główny Urząd Statystyczny w 2016 r. blisko połowa pracujących ankietowanych w wieku 18–69 deklarowała znajomość przynajmniej jednego języka obcego, z czego 11,2 proc. potwierdziło znajomość języka na poziomie zaawansowanym (GUS 2018: 58–66). Najliczniejsze grupy zawodowe posługujące się co najmniej jednym językiem obcym stanowili: specjaliści różnych branż, pracownicy sił zbrojnych, przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy. Dwadzieścia pięć procent respondentów zadeklarowało znajomość co najmniej dwóch języków obcych. Spośród ankietowanych bezrobotnych 40 proc. przyznało się do niezajomości żadnego języka obcego, z kolei wśród osób biernych zawodowo brak znajomości języków potwierdziło 39,1 proc. Języki obce, którymi najczęściej posługują się respondenci, to: język angielski (posługuje się nim na różnych poziomach 43,5 proc. ankietowanych dorosłych), rosyjski (24,4 proc.), niemiecki (18,8 proc.), francuski (2,1 proc.), włoski (0,9 proc.) oraz hiszpański (0,7 proc.).

JOANNA  
RUDZIŃSKA-WARZECHA  
Państwowa Uczelnia Zawodowa  
w Ciechanowie

## Pięć głównych założeń andragogiki

W latach 80. XX w. Michael Knowles (1984) sformułował 5 głównych założeń dotyczących tego, jak uczą się dorośli. Wszystkie one pomimo upływu czasu pozostają aktualne.

1. Osoba dorosła jest świadoma siebie i wie, czego chce w życiu, co więcej – odczuwa potrzebę rozwoju (tzw. *self-concept*).
2. Uczeń dorosły ma już pewne doświadczenia życiowe, które będą wpływały na jego proces uczenia się i dalszy rozwój.
3. Uczeń dorosły jest gotowy do dalszego kształcenia i zdobywania wiedzy.
4. Dorośli koncentrują się na rozwiązywaniu problemów.
5. Osoby dorosłe są zmotywowane do nauki; działa u nich motywacja wewnętrzna.

Na podstawie mojego osobistego, wieloletniego doświadczenia stwierdzam, że wszystkie powyżej wymienione założenia są istotne w procesie uczenia się osób dorosłych. Najważniejszy w nauce języków obcych dla tej grupy kursantów, niezależnie od tego, czy mają 20, czy 60 lat, jest konkretny **cel**.

W badaniach z zakresu kognitywistyki opisujących zdobywanie wiedzy przez osoby dorosłe wskazuje się trzy główne formy aktywności poznawczej (Strelau i Doliński 2018: 121):

- ➔ formułowanie celu zdobywania wiedzy,
- ➔ wprowadzenie w życie strategii poznawczych,
- ➔ stosowanie strategii kontrolnych.

Strategie poznawcze, tak istotne w procesie uczenia się osób dorosłych, powinny odpowiadać osobistym preferencjom, jak również możliwościom rozwojowym uczących się (Matlakiewicz i Solarczyk-Szwec 2009: 38–39).

W psychologii rozwojowej wyróżnia się trzy etapy rozwoju dorosłego człowieka (Turner i Helms 1999: 545–546). Są to:

- ➔ wczesna dorosłość (od 20 do 30–40 roku życia), tj. okres, który charakteryzuje się najwyższym poziomem przyswajania i stosowania wiedzy;
- ➔ średnia dorosłość (od 30–40 do 50–60 r.ż.), kiedy zdolności intelektualne utrzymują się na ustabilizowanym poziomie. Niektóre osoby w tym wieku wolniej analizują i rozwiązują problemy, odnosząc je do własnego bogatego doświadczenia. Doświadczenie i aktywność umysłowa usprawniają pamięć i koncentrację;
- ➔ późna dorosłość (powyżej 55–66 r.ż.) to okres charakteryzujący się spadkiem inteligencji płynnej, przy jednoczesnym wzroście inteligencji skryzalizowanej (spółecznej). Osoby w tym przedziale wiekowym to dość zróżnicowana grupa pod kątem możliwości i chęci uczenia się języków obcych, o czym przesądzają cechy osobnicze. Potrzeby i możliwości w zakresie uczenia się języków obcych są wypadkową stanu ich zdrowia, sprawności psychomotorycznej, cech osobowościowych, zainteresowań, jak również kondycji emocjonalnej (Jaroszewska 2013: 40).

## Motywacja i doświadczenie

Według wspomnianego wcześniej Michaela Knowlesa (1984) główną motywacją dla osób dorosłych jest motywacja wewnętrzna. Dorośli kursanci chcą odnosić sukcesy w uczeniu się, chcą mieć wpływ na proces uczenia, jak również przekonanie, że uczą się czegoś wartościowego i potrzebnego. Chcą także, aby nauka była dla nich przyjemnością. Optymalne warunki do nauki powinien stworzyć nauczyciel, który staje się osobą odpowiedzialną za dostosowanie zadań do poziomu odbiorców oraz odpowiedni dobór materiałów, tak aby nauka języka obcego działała na kursantów motywująco, a nie zniechęcająco. Uczestnicy szkolenia, którzy wkładają wysiłek w naukę i odniosą sukces, będą zachęceni do pracy, chętniej wykonają kolejne zadania.

W całym procesie uczenia się niezmiernie ważne jest także doświadczenie, o którym wspomina nie tylko Knowles, ale również David Kolb (1984). Przedstawił on swoją teorię stylów uczenia się wynikających z genetyki i doświadczeń niezmiernie ważnych w procesie przyswajania wiedzy szczególnie przez osoby dorosłe. Cykl Kolba, czyli Model Uczenia się przez

Doświadczenie (*Experiential Learning Model*), opisuje, w jaki sposób ludzie przekształcają swoje doświadczenia w wiedzę, a następnie w zmiany w zachowaniu. Cały proces zaczyna się od **doświadczenia**, po którym następuje **refleksja**. Na tym etapie osoba zwraca uwagę na to, co się wydarzyło, przetwarza dane. Kolejnym krokiem jest **konceptualizacja**, podczas której za pomocą abstrakcyjnego myślenia łączymy pojęcia z teorią, wyciągamy wnioski. Ostatnim etapem jest **eksperymentowanie** polegające na zastosowaniu wniosków w praktyce. Zaangażowanie się w doświadczenie jest niezmiernie ważne w procesie uczenia się szczególnie osób dorosłych. Cykl przedstawiony przez Kolba pokazuje, że uczenie się nie jest jednolitą czynnością, a szeregiem działań skupiających się na rozwijaniu praktycznych umiejętności, doświadczenia, jak również krytycznego myślenia, dzięki którym nauka szczególnie dorosłych kursantów staje się bardziej efektywna.

## Materiały cyfrowe, aplikacje, tablice, platformy nie tylko streamingowe, pomocne w nauczaniu słownictwa

Dorośli kursanci, w odróżnieniu od dzieci czy młodzieży, uczą się inaczej. Muszą znać cele szkolenia, zgadzać się na nie, rzadziej niż dzieci podejmują ryzyko, obawiając się popełnienia błędów, oczekują zaangażowania i doskonałego przygotowania od prowadzących, chcą wiedzieć, jak nabyte umiejętności wykorzystać w praktyce. Dla tych osób, pełniących różne role życiowe, niejednokrotnie dysponujących ograniczonym czasem, niezmiernie ważne są już wcześniej wymienione: motywacja wewnętrzna i cel nauki. Droga do osiągnięcia celu musi dawać wymierne efekty, bazując na uprzednio wspomnianym doświadczeniu.

Wybierając kurs językowy, dorośli słuchacze chcą nabyć konkretne umiejętności, przygotować się do certyfikatów językowych, podnosić swoje kompetencje zawodowe, które pomogą w zdobyciu awansu, a w konsekwencji przełożą się na podniesienie wynagrodzenia. Dorośli kursanci chcą poznać język obcy, aby prowadzić korespondencję biznesową, jak również prywatną. Chcą utrzymywać kontakt ze światem kultury, sztuki i nauki poprzez oglądanie różnego rodzaju materiałów wideo, czytanie artykułów, książek w konkretnym języku obcym. Potrzebują oni również znajomości języków obcych w celach turystycznych, np. przed wyjazdem wakacyjnym. Są także i tacy kursanci, którzy uczestniczą w zajęciach językowych w celach towarzyskich. Niejednokrotnie nauka słownictwa staje się dla dorosłych kursantów ważniejsza, aniżeli poznawanie tajników gramatyki.

Dzięki nieograniczonemu dostępowi do internetu, narzędzi i materiałów cyfrowych, słowników, zarówno w wersji papierowej, jak i online (w przypadku nauki języka angielskiego np. Cambridge University Dictionary<sup>1</sup>, Macmillan Dictionary<sup>2</sup>, Dictionary by Merriam-Webster<sup>3</sup>), a także dzięki nowoczesnym technologiom – możemy tworzyć ciekawe zajęcia aktywizujące naszych dorosłych kursantów.

Wykorzystując aplikację Memrise, dorośli uczniowie mogą ćwiczyć i powtarzać słownictwo z danego języka obcego w dowolnym czasie i miejscu, nie tylko podczas zajęć indywidualnych, ale również jako utrwalanie materiału w zaciszu domowym. Aplikacja ta zawiera nagrania poprawnej wymowy natywnych użytkowników danego języka, umożliwia nagrywanie i sprawdzanie poprawności wypowiedzi, umiejętność tłumaczenia prostych, jak również trudniejszych wyrażen w zależności od stopnia zaawansowania. Kursanci, z którymi pracowałam, chwalą sobie możliwość powtórek, utrwalanie słownictwa sprawiającego im trudności, możliwość wykonywania ćwiczeń sprawdzających umiejętność słuchania, tak ważną w prawidłowej komunikacji, jak i dostęp do raportów z codziennej nauki. Jedyną wadą tejże aplikacji jest płatna subskrypcja, co może zniechęcać część użytkowników, ale także zachęcać w myśl zasady: „skoro zapłaciłem/zapłaciłam, to będę intensywniej korzystał/korzystała”.

Szybki i łatwy dostęp do innych narzędzi, takich jak: Quizlet, Quizizz, Kahoot, LearningApps, Mentimeter, Wordwall, angażuje naszych dorosłych kursantów w wykonywanie dostępnych, gotowych quizów oraz tworzenie własnych zadań. Mogą one służyć jako tzw. *warm-up activities* lub znakomite narzędzie do powtórek słownictwa. W czasach, gdy zajęcia, szczególnie

1 Cambridge University Dictionary: [dictionary.cambridge.org/pl](https://dictionary.cambridge.org/pl).

2 Macmillan Dictionary: [www.macmillandictionary.com](https://www.macmillandictionary.com).

3 Dictionary by Merriam-Webster: [www.merriam-webster.com](https://www.merriam-webster.com).

językowe, mogą być prowadzone nie tylko w formie stacjonarnej, ale również zdalnej bądź hybrydowej, jako nauczyciele jesteśmy w stanie udostępnić materiały naszym uczniom na tablicach multimedialnych. Należą do nich: Padlet, Wakelet, Scribblar. Możemy tworzyć materiały własne bądź udostępnić te już istniejące zawierające zarówno słowa, obrazy, jak i dźwięk, tak kluczowe w uczeniu się języków obcych.

Umiejętności receptywne, tj. słuchanie i czytanie, odgrywają istotną rolę w poznawaniu języków obcych. Jako prowadzący zajęcia mamy niejednokrotnie dostęp do aplikacji sprawdzających, utrwalających i monitorujących postęp kursantów w zakresie przyswajania leksyki np. Instalng, Lingos. Na rynku edukacyjnym dostępne są również fiszki, w wersji tradycyjnej i elektronicznej, z których niejednokrotnie dorośli kursanci uczą się w drodze do i z pracy. Te często niedocenione materiały dydaktyczne są niezmiernie przydatne w powtarzaniu i utrwalaniu słownictwa. Fiszki są dostosowane do różnych poziomów językowych, zawierają idiomy, *phrasal verbs*, słownictwo ogólne, jak również wysoce specjalistyczne: biznesowe, medyczne. Kursanci, z którymi pracuję, chwalą sobie naukę z wykorzystaniem tych niepozornych karteczek. Fiszki wykorzystują potencjał wizualizacji, pokazują zastosowanie słówek w zdaniach, umożliwiają odsłuchiwanie poprawnej wymowy na urządzeniach mobilnych.

Dzięki serwisom YouTube czy VoiceTube mamy stały dostęp do materiałów autentycznych bez konieczności podróżowania w odległe zakątki świata. Z kolei w zaciszu domowym nasi kursanci mogą korzystać z platform streamingowych, takich jak np. Netflix czy Prime Video, dzięki którym poznają język i realia danej kultury. W zależności od zainteresowań dorosłych uczniów znajdziemy obecnie niezliczoną liczbę podcastów, konferencji TED, TEDx, TEDMED dostosowanych do poziomu językowego odbiorców. Moi dorośli kursanci bardzo chwalą sobie dostęp do w/w narzędzi. Dzięki filmom, wykładom, wystąpieniom poszerzają oni znajomość słownictwa. Niektórzy z nich oglądają filmy w oryginale z napisami w konkretnym języku, po to, aby ćwiczyć poprawną pisownię, osłuchiwać się z językiem. Dzięki takim zabiegom podświadomie ćwiczą swoją pamięć długotrwałą, aktywują kolejne połączenia neuronalne.

Narzędzie typu TubeQuizard, strony British Council, Linguahouse, Deutsche Welle czy wiele innych, poświęconych konkretnym językom obcym, zawierają quizy, liczne materiały sprawdzające i utrwalające znajomość słownictwa, ale również gramatyki na różnych poziomach. Ćwiczenia te obejmują wiele dziedzin, takich jak: prawo, ekonomia, medycyna, inżynieria, elektronika, logistyka. Co jest niezwykle ważne w nauce, bazują one na materiałach autentycznych, które są niezastąpione w poznawaniu języków obcych.

Dzięki rozwojowi technologii i dostępowi do materiałów, aplikacji, narzędzi, komunikatorów, jak Skype, Messenger, WhatsApp, platform służących do prowadzenia wideokonferencji, webinarów, jak: Zoom, Clickmeeting, Microsoft Teams, Google Meet nadal często korzystamy z tradycyjnych podręczników. Niejednokrotnie książki są wzbogacone o komponenty cyfrowe zawierające ćwiczenia interaktywne, materiały audio, wideo, narzędzia do monitorowania postępów w nauce, zapewniające natychmiastową informację zwrotną o popełnianych błędach. Dzięki nim kursanci mniej zainteresowani nowymi technologiami mogą utrwalać materiał, a z kolei ci, którzy korzystają z wszechobecnej technologii – mają dostęp do interesujących materiałów będących źródłem wiedzy i inspiracji. Aplikacje i narzędzia cyfrowe pobudzają wyobraźnię, zachęcając do efektywnej nauki, szczególnie słownictwa i do rozwoju naszych dorosłych kursantów, często zmęczonych pracą i obowiązkami domowymi.

### Lifelong learning

Dorośli kursanci to ciekawa grupa docelowa, dla której wysiłek włożony w kształcenie powinien przynieść realne wyniki, a nauka musi być skuteczna, w przeciwnym razie szybko zrezygnują z dalszego kształcenia. Jako prowadzący zajęcia powinniśmy przypominać naszym kursantom, jak ważna jest systematyczność uczenia się i znajomość języków obcych. Według badań przeprowadzonych przez Europejski Urząd Statystyczny, w roku 2016 znajomość jednego i więcej języków obcych zadeklarowało 67 proc. Polaków w przedziale wiekowym 25–64, podczas gdy



np. w Szwecji językami obcymi posługiwało się 96,6 proc. ankietowanych w tym samym wieku (Eurostat 2016).

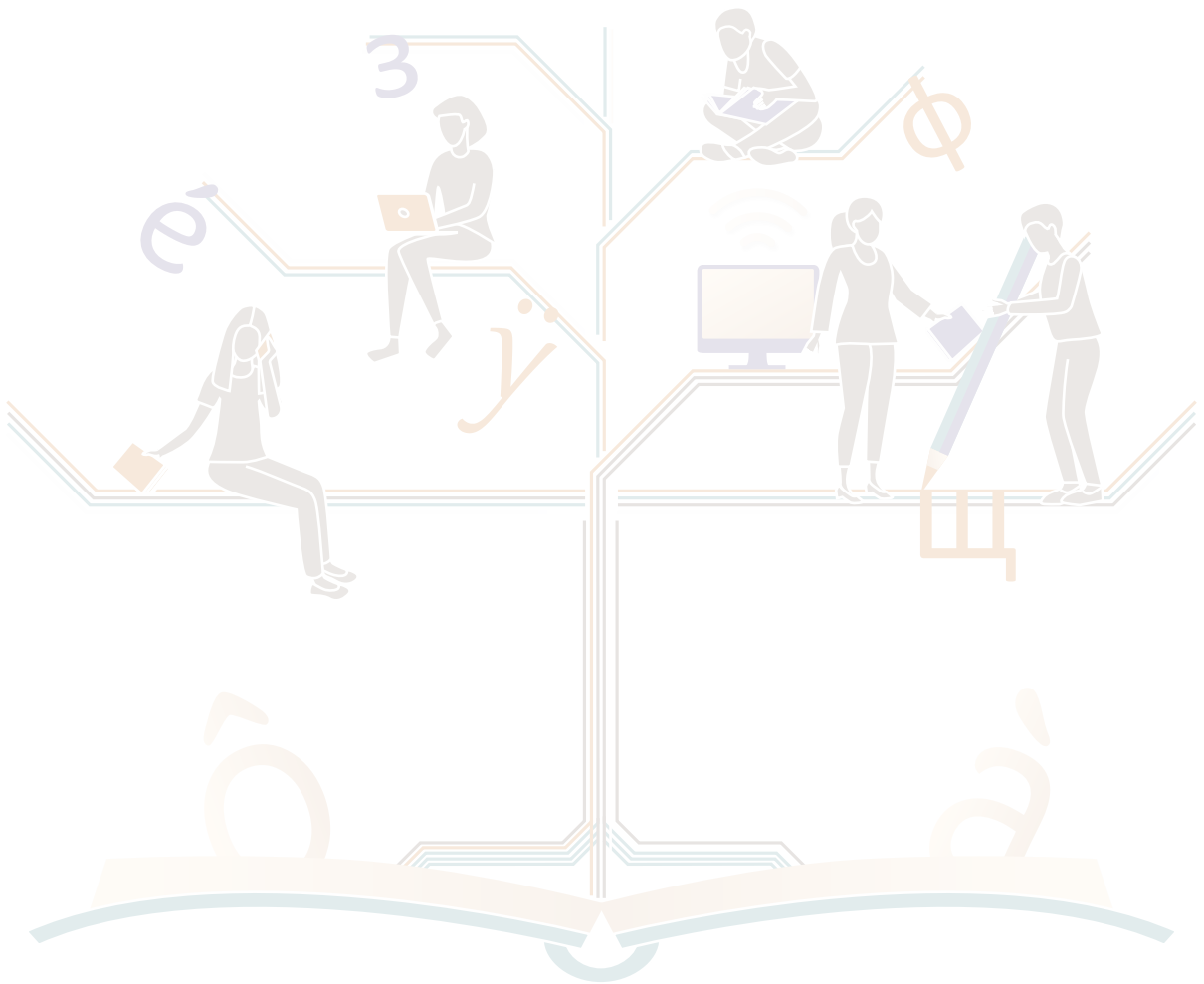
Pamiętajmy o korzystaniu z różnorodnych materiałów w celu urozmaicenia zajęć, indywidualizowaniu metod i programu pod względem treści. Nie wszyscy uczniowie lubią technologię, niektórzy wolą materiały analogowe. Ważne jest podążanie za kursantami. Starajmy się wzbudzić zainteresowanie naszych dorosłych uczniów i włączyć ich do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, inspirować i zachęcać do komunikowania się w języku obcym. Pamiętajmy o tym, jak ważna jest motywacja naszych kursantów, chwalenie ich za wysiłek włożony w naukę, otwartość na interakcję. Korzystajmy z modelu uczenia się przez doświadczenie, cyklu Kolba. Jako prowadzący zajęcia pamiętajmy o analizie potrzeb naszych kursantów, wyznaczeniu celów szkoleniowych. Nie zapominajmy o zasadach sformułowanych przez Michaela Knowlesa, dotyczących procesu kształcenia osób dorosłych. Dorosli muszą wiedzieć, dlaczego się uczą. Zdobywając wiedzę przez doświadczenie, naukę traktują jak rozwiązywanie problemów, uczą się najlepiej wtedy, gdy zagadnienie jest dla nich wartością bezpośrednią (Knowles 1988).

## BIBLIOGRAFIA

- Aronica, L., Robinson, K. (2010), *The Element. How Finding Your Passion Changes Everything*, London: Penguin UK.
- Eurostat Statistics Explained (2016), *Foreign language skills statistics*, <[bit.ly/3pZV8xH](https://bit.ly/3pZV8xH)>, [dostęp: 30.12.2021].
- GUS (2018), *Kształcenie dorosłych 2016*, <[bit.ly/3pYHbjr](https://bit.ly/3pYHbjr)>, [dostęp: 29.12.2021].
- Harmer, J. (2007), *How to teach English*, Oxford: Pearson Education Limited.
- Jaroszewska, A. (2013), *Nauczanie Języków Obcych seniorów w Polsce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kazimierska, I., Lachowicz, I., Piotrowska, L. (2014), *Uczenie się dorosłych – Cykl Kolba*, Warszawa: ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji, <[bit.ly/3J7DcbQ](https://bit.ly/3J7DcbQ)>, [dostęp: 8.02.2022].
- Knowles, M.S. (1984), *Andragogy in Action*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M.S. (1988), *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge: Cambridge Book Co.
- Knowles, M.S., Elwood, F.H. III, Swanson, R.A. (2009), *Edukacja dorosłych, Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kolb, A.D. (1984), *Experiential Learning, Experience as The Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Łącka-Badura, J. (2020), *Rola zachowań budujących bliskość interpersonalną w kształceniu językowym dorosłych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 31–34.
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2009), *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń: Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- McLeod, S. (2013), *Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle*, „Simply Psychology”, <[bit.ly/3vVtqPH](https://bit.ly/3vVtqPH)>, [dostęp: 8.02.2022].
- Mikołajczyk, K. (2019), *Nowe trendy w kształceniu dorosłych*, ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji, <[bit.ly/36bvM8U](https://bit.ly/36bvM8U)>, [dostęp: 8.02.2022].
- Spitzer, M. (2012), *Jak uczy się mózg*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau, J., Doliński, D. (2018), *Psychologia Akademicka. Podręcznik*, t.2, Gdańsk: GWP.
- Turner, J., Helms, D. (1999), *Rozwój człowieka*, Warszawa: WSiP.
- Yule, G. (2020), *The Study of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Żylińska, M. (2013), *Neurodydaktyka*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze double-blind review.

JOANNA RUDZIŃSKA-WARZECHA Absolwentka Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, wykładowca Państwowej Uczelni Zawodowej w Ciechanowie, tłumacz, lektor szkoły językowej British House w Mławie, egzaminator egzaminów międzynarodowych PTE General.



# Ekлекtyzm metodyczny stosowany w przestrzeni domowej jako uzupełnienie edukacji językowej

DOI: 10.47050/jows.2022.1.100-108

*Teaching is not filling up a pail, it is lighting a fire.*

William Butler Yeats

Wczesne wprowadzenie nauki języka obcego może przynosić wiele korzyści. Edukacja językowa, zarówno dla dzieci w wieku przedszkolnym, jak i wczesnoszkolnym, powinna się odbywać nie tylko w przestrzeni przedszkola czy szkoły. Działania uzupełniające czy utrwalające mogą mieć miejsce również w domu. Synergia edukacji prowadzonej w obu kontekstach miewa korzystny wpływ na stan kompetencji językowych dziecka. Artykuł ten prezentuje metody, techniki i sposoby akwizycji elementów języka obcego w najbliższym otoczeniu dziecka.

W dzisiejszej rzeczywistości kontakt dzieci z językiem obcym rozpoczyna się bardzo wcześnie, nawet w okresie prenatalnym, kiedy to mamy słuchają nagrań w konkretnym języku obcym z myślą o przyszłej edukacji swoich pociech lub same uczą się bądź stosują dany język w pracy. Ponadto dzieci już od wczesnego dzieciństwa oglądają bajki, kreskówki, czytane są im książki pisane w języku obcym. Coraz popularniejsze stają się też gry na różnych poziomach zaawansowania, w których komunikaty i komendy wielokrotnie występują w wersji obcojęzycznej.

W niniejszym artykule ukazany został jeszcze inny czynnik ułatwiający przyswajanie języka obcego współczesnym przedszkolakom i uczniom wczesnych klas szkoły podstawowej, a mianowicie fakt, iż są oni potomkami lub rodzeństwem kolejnych roczników mających język obcy (najczęściej język angielski) jako obowiązkowy od czwartej klasy szkoły podstawowej, a od 2008 roku od pierwszej klasy szkoły podstawowej, później w gimnazjum i szkole średniej. Taka sytuacja nie pozostaje bez wpływu na efekty kształcenia językowego. W artykule tym analizuje się sytuację dziecka, którego rodzic lub rodzice, starsze rodzeństwo bądź inna osoba spośród domowników, znają język obcy i poprzez szereg odpowiednich działań pogłębiają wiedzę oraz umiejętności uczącego się języka. Uwzględniając dynamicznie zmieniające się uwarunkowania w związku z aktualnym rozwojem pandemii, również w sferze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, wydaje się, że usiłowania uzupełniania czy poszerzenia kompetencji dotyczących języka obcego mogą być uzasadnione.

## Charakterystyka dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jako *uczących się języków obcych*

Współcześnie dominuje powszechny pogląd mówiący o tym, że im wcześniej dziecko rozpocznie naukę języka obcego, najczęściej chodzi o język angielski, tym lepszy będzie efekt, głównie rozumiany jako wysoki poziom opanowania języka (Werlen 2002). Taki poziom jest osiągnięty poprzez naukę w przedszkolu czy szkole, ale istnieje też możliwość utrwalenia poznanych tam treści w przestrzeni domowej.

SYLWIA ROGUSKA

Szkoła Podstawowa nr 7 z Oddziałami  
Integracyjnymi im. Królowej Jadwigi  
w Wołominie

Wskazuje się, że w „odniesieniu do nauki zorganizowanej sugerowane jest rozpoczynanie nauki drugiego języka (obcego) w 4–5 roku życia dziecka. Uważa się również, że okres między 4 i 8 rokiem bardzo sprzyja nauce języka” (Brzeziński 1987: 27). Proces akwizycji językowej, czyli przyswajania języka, był tematem zainteresowań wielu badaczy, m.in. neuropsychologów. Jeden z nich, Eric Lenneberg, jest autorem teorii okresu krytycznego (*critical period*), według której „[...] tylko w pewnym okresie rozwoju osobniczego, w przybliżeniu od drugiego roku życia do początków okresu dojrzewania, mózg dysponuje odpowiednią plastycznością, która sprawia, że możliwa jest ta szczególna forma nabywania języka, dziecięce przyswajanie pierwszego języka. Potem dokonuje się »przełączenie« różnych funkcji mózgowych, w szczególności umiejscowienie tych funkcji w lewej półkuli mózgu. Nie oznacza to, że po tym czasie nie można się nauczyć jeszcze jednego języka, tylko odbywa się to [...] w inny, trudniejszy sposób” (Klein 2007: 9). Założenia *critical period hypothesis* zostały poddane szerokiej krytyce, m.in. poprzez odwołanie się do argumentu o braku przyjaznych warunków do nauki języka. W przestrzeni szkolnej mogą pojawić się czynniki utrudniające naukę języka, czy też wpływające na obniżenie motywacji ucznia. Środowisko domowe zaś, wraz z przynależnym mu spektrum cech, może być miejscem wpływającym pozytywnie na efektywność uczenia się. W czasie pandemii takie rutynowe, prowadzone w zaciszu domowym przyswajanie języka obcego może nie tylko podnieść poziom kompetencji językowych ucznia, ale również jego kondycję psychiczną.

Początek nauki szkolnej jest momentem, w którym *uczenie się* staje się w życiu dziecka bardzo ważne, rozwijają się wtedy zainteresowania poznawcze. Obserwuje się oczywiście dominację nawyku naśladowania i uczenia się pamięciowego, utrwalanego poprzez wielokrotne powtarzanie struktur językowych i czynności. Kierując się wnioskami pokazującymi, że „od jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej w najniższych klasach szkoły zależy nie tylko przezwyciężenie [...] tendencji do naśladownictwa i uczenia się pamięciowego, a więc pełny rozwój intelektualny dzieci, lecz również ich rozwój emocjonalny, wyrażający się m.in. w nastawieniu [...] do poszczególnych przedmiotów nauczania oraz do siebie samych jako uczniów” (Bloom 1976: 147; Noddings 1992: 99–100), widać, jak istotne jest właściwe podejście w procesie adaptacji językowej dzieci.

Kształcenie językowe dzieci uznaje się za istotne, wręcz strategiczne dla ich rozwoju, jak i przyszłości. Konsekwencją tego przekonania jest wiele działań, które mają umożliwić i ułatwić dzieciom opanowanie języka w stopniu zapewniającym swobodną komunikację w zglobalizowanym świecie. Działania te realizowane są na wielu poziomach, głównie jest to polityka oświatowa prowadzona przez państwo, ale też inicjatywy rodziców, polegające na zapisaniu dziecka na kurs językowy czy samodzielna pomoc w opanowaniu treści wprowadzonych na lekcji lub wykraczających poza materiał nauczany w szkole.

W ostatnich kilkunastu latach nastąpiło kilka kluczowych dla kolejnych pokoleń Polaków modyfikacji przepisów dotyczących nauczania języków obcych. Jedną z nich była zmiana Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej dotycząca ramowych planów nauczania w szkołach publicznych z 23 grudnia 2008 r., która wprowadziła obowiązkowe nauczanie języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Konsekwencją tej zmiany jest to, że uczniowie klas pierwszych, drugich i trzecich w tygodniowym planie zajęć mają obecnie dwie godziny języka obcego. Zaś w 2014 r. w nowej podstawie programowej dla przedszkola oraz innych form wychowania przedszkolnego pojawił się obszar *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym*. Następnie na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. wprowadzono zmiany m.in. w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Nadrzędnym celem wczesnego kształcenia według tych dokumentów jest zwiększenie umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym.

Zaawansowany poziom znajomości języka obcego może być jednym z gwarantów sukcesu w życiu dorosłym. Osiągnięcie takiego stanu rzeczy jest możliwe poprzez spełnienie szeregu

warunków, przede wszystkim zapewnienie odpowiedniego poziomu edukacji, ale również wspieranie szkolnego procesu nauczania języka zajęciami dodatkowymi realizowanymi w różnorodnej formie, w tym kursami w szkołach językowych czy kształceniem kompetencji językowych w przestrzeni domowej.

### Korzyści wynikające z przyswajania języka obcego w przestrzeni domowej

W domu dziecko czuje się bezpiecznie i swobodnie. Patrząc z tej perspektywy, można mieć wątpliwości, czy czasem wraz z próbą kształcenia kompetencji językowych dziecka w domu nie przenosimy do niego sfery szkolnej z przynależnymi jej elementami – koniecznością uczenia się czegoś nowego, powtórek, sprawdzianów. Wydaje się jednak, że właściwe podejście uczącego, jak też odpowiednie metody i techniki, umożliwiają przyswajanie języka obcego również w domu. Termin *przyswajanie* jest chyba najbardziej adekwatny w tym kontekście, ponieważ odnosi się zarówno do czynności właściwych dla powtarzania i utrwalania materiału realizowanego w przedszkolu lub szkole, jak i poznawania nowego słownictwa lub struktur gramatycznych. I co ważne, przyswajanie to może odbywać się w naturalny sposób, w atmosferze swobody i z poczuciem bezpieczeństwa, a są to niezwykle istotne składowe wpływające na efektywność opanowania treści wprowadzonych wcześniej w ramach edukacji odbywającej się w przedszkolu i szkole.

Pierwszą korzystną stroną przyswajania języka obcego w domu jest zwiększenie częstotliwości kontaktu z nim. Kontakt z językiem w przypadku dzieci, które uczą się go tylko w przedszkolu lub szkole, ewentualnie chodzą na kurs językowy, czasowo jest bardziej ograniczony niż w przypadku tych dzieci, które mają możliwość nawet codziennego obcowania z językiem. Co więcej, środowisko domowe, wraz z przypisaną sobie autonomią, jak też z racji wielości funkcji, które pełni, stanowi świetne miejsce do nauki poprzez zastosowanie zmysłów dziecka do poznawania nowych struktur językowych. Co za tym idzie, dom również jest środowiskiem umożliwiającym podejście do nauczania dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w ramach procesu integracji rozumianej jako „zdolność do odbioru informacji ze wszystkich zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku, smaku, kinestezji i ciężkości, do interpretowania i organizowania tych informacji w celu zorganizowania odpowiedzi w formie reakcji” (Adler 1982: 51). Przyswajanie języka z zastosowaniem środków ekspresji, a jednocześnie z uwzględnieniem uwarunkowań psychologicznych dzieci, może dać dobre efekty, „a dzieje się tak dzięki dotarciu do ich wrażliwości artystycznej, do ich słuchu, wzroku, zmysłu dotyku, kinetyki, które to zmysły trwały dotąd w uśpieniu, a stanowią olbrzymi potencjał narzędzi do nauki języków obcych” (Fronc-Iniewicz 2020). Wystarczy wyobrazić sobie wspólne przygotowywanie posiłku z dzieckiem w kuchni lub porządkowanie pokoju dziecka, ale też wykonywanie różnych prac plastycznych bądź budowanie konstrukcji z klocków, aby znaleźć uzasadnienie dla wyżej wymienionych stwierdzeń.

Zdobywanie nowych wiadomości, obserwowanie zależności między elementami poznawanej rzeczywistości, ale również uczestniczenie w działaniach umożliwiających poznanie i rozumienie poszczególnych fragmentów, sprawia, że następuje swego rodzaju integracja wiedzy i umiejętności. Wśród funkcji percepcyjnych pod kątem zdolności do takiej integracji, propagująca **Metodę Dobrego Startu**, Marta Bogdanowicz wyróżnia (2004: 7):

1. „zdolność do integrowania informacji w ramach określonej i tylko jednej modalności zmysłowej, in. integracja jednomodalna [...]”;
2. zdolność do kojarzenia informacji wielomodalnych, pochodzących z różnych zmysłów, in. integracja wielomodalna [...]”;
3. zdolność do transferowania informacji jednej modalności, odbieranej określonym kanałem zmysłowym, na informacje innej modalności, in. integracja międzymodalna [...]”;
4. zdolność do integrowania funkcji percepcyjnych i motorycznych, in. integracja percepcyjno-motoryczna”.

Funkcje te współuczestniczą w określonych etapach poznawania i rozumienia poszczególnych części, jak też całości otaczającej rzeczywistości. Takie podejście wydaje się być niezwykle przydatne również w procesie przyswajania języka, w tym języka obcego. Przestrzeń domowa jest jednym z tych miejsc, gdzie może nastąpić zintegrowanie wiadomości z praktycznym wykonywaniem różnych czynności.

## Metody stosowane w przyswajaniu języka obcego w domu

Idealnej metody gwarantującej wszystkim spektakularny sukces wieńczący naukę języka obcego niestety nie ma. Świadomi są tego wszyscy uczestnicy procesu adaptacji dziecka w przestrzeni języka obcego: rodzice, nauczyciele i uczniowie. Oczywiście, że nie każdy rodzic czy inna bliska dziecku osoba, która ułatwia mu poznawanie języka obcego, jest specjalistą w dziedzinie dydaktyki i metodyki nauczania. Wiadomym jest jednocześnie to, że korzystając z dostępnych dziś materiałów edukacyjnych, stosują oni w sposób bardziej lub mniej świadomy różne metody, według których opracowano treści zadań ćwiczących różne umiejętności.

Na metodę składają się techniki i środki opracowane na podstawie aktualnej wiedzy, głównie z zakresu psycholingwistyki czy socjolingwistyki. Obecnie w obliczu daleko idącej technologizacji życia, w tym również w jego prywatnym, indywidualnym wymiarze, nic nie stoi na przeszkodzie temu, aby stosować wszelkie dostępne techniki i sposoby nauczania języka obcego. Koresponduje to z pełnym eklektyzmu i otwartości na nowe metody podejściem nauczycieli oraz metodyków pracujących w szkołach publicznych, czy tym bardziej w niepublicznych szkołach językowych.

Dzieci w wieku przedszkolnym według Hanny Komorowskiej (2001: 29) charakteryzuje głównie brak umiejętności czytania i pisania lub nieznaczny poziom ich opanowania, niezdolność do pracy własnej, a z drugiej strony silna potrzeba słuchania. Te umiejętności są następnie rozwijane, zwłaszcza na poziomie wczesnoszkolnym. Wymienione cechy warunkują metody pracy, które powinny uwzględniać to, że (Komorowska 2001: 29):

- ➔ „istnieje ogromna potrzeba osłuchiwania dzieci z językiem obcym poprzez opowiadania, bajki, wiersze, piosenki [...], gdyż właśnie przez słuchanie nauczyły się one swego ojczystego języka;
- ➔ istnieje potrzeba wprowadzenia do nauki mówienia, ale możliwości są tu często ograniczone do typowych zwrotów, prostych zdań i mowy naśladowczej w postaci piosenek i rymowanek;
- ➔ nie ma podstaw i możliwości oparcia nauki na tekstach przeznaczonych do czytania;
- ➔ nie ma możliwości i powodu skłaniać dzieci do regularnej nauki pisania i prowadzenia zeszytów [...], wystarczy w zupełności delikatne wprowadzenie tej sprawności w postaci rysowania w zeszytach i podpisywania rysunków;
- ➔ sposób pracy jest ważniejszy niż wymierny efekt, gdyż motywacja do pracy jako fundament dalszej wieloletniej pracy w tej grupie wieku jest ważniejsza niż wymierne efekty językowe”.

Wśród tych najczęściej stosowanych, również w domu, metod jest opracowana przez Jamesa Ashera **Total Physical Response** (np. Asher 1997). Opiera się ona na reakcji dziecka wyrażającego rozumienie poprzez ruch i gest. Zakłada, że przez pewien czas (tzw. cichy okres) dziecko nie musi odpowiadać werbalnie, wystarczy jego ruch czy gest, aby zaobserwować, że rozumie on dane słowo lub wyrażenie. Zasadność istnienia cichego okresu jest na pewno kwestią do dyskusji, bo w oczywisty sposób można go uznać za swego rodzaju blokadę w procesie produkowania słów. Natomiast co do samej reakcji gestem, to jest to technika bardzo często towarzysząca piosenkom, grom, historyjkom czy opowiadaniom.

Następnie tzw. luka komunikacyjna (*information gap*) jako główny element metody komunikacyjnej również często jest wprowadzana w grach czy zgadywankach dotyczących osoby lub przedmiotu (*zgadnij, kto to; zgadnij, co to*). Zadając pytania, ma się na celu wydobycie jakiejś informacji, np. o zapamiętane słowa czy o kolejne wydarzenia w danej historyjce.



Wprowadzanie języka obcego według **Metody naturalnej (The Natural Approach)**, autorstwa Tracy'ego Terrella i Stephena Krashena (1983), odbywa się na zasadach towarzyszących nauce pierwszego języka. Kluczowe jest tutaj zrozumienie sensu słuchanych obcojęzycznych wypowiedzi (tzw. *ekspozycja znacząca*) w jasnym kontekście sytuacyjnym. Równie istotne jest to, aby język osoby uczącej był prosty, a komunikaty wsparte gestami i mimiką. Wypowiedzi dzieci nie powinny być prowokowane ani przyspieszane. Natomiast, kiedy już się pojawią, niewskazane jest ich korygowanie. Wszystkie te zalecenia mają służyć przede wszystkim wzbudzeniu w uczących się poczucia bezpieczeństwa, co pozwoli ograniczyć lęk wywołujący blokadę w wypowiedzaniu się (Komorowska 2002: 25–26). Tutaj warto wskazać, że to właśnie dom może być tą przestrzenią, w której bariera przed mówieniem w języku obcym, będzie szybciej i łatwiej przełamywana.

W **metodzie audiolingwalnej (Audiolingualism)** wielokrotne, wręcz mechaniczne powtarzanie (*dryl językowy*) ma służyć zapamiętaniu i utrwalaniu wprowadzonego materiału. Uczący bez wcześniejszych objaśnień wprowadza wzór struktury językowej (najczęściej zdanie) i kilkakrotnie je powtarza. Następnie powtarzają uczniowie (Skinner 1957). Metoda ta wiąże się z koniecznością uwzględnienia specyfiki bardzo istotnego elementu procesu poznawczego w rozwoju psychicznym dziecka, a mianowicie pamięci. W wieku przedszkolnym dominuje pamięć konkretno-obrazowa, w tym czasie rozwija się również pamięć słowna. Cechami pamięci dziecka w tym okresie będą: mała pojemność, nietrwałość, niedokładność. Następnie, stopniowo kształtuje się pamięć dowolna, charakteryzująca się świadomą chęcią zapamiętania i przypominania. U dzieci około siódmego roku życia zaczyna rozwijać się pamięć logiczna, polegająca na zrozumieniu różnych treści i umiejętności ich odtwarzania. Dzieci rozpoczynające edukację szkolną posiadają pamięć o takich cechach, jak pojemność, szybkość, trwałość, ale sam proces zapamiętywania nie jest jeszcze uporządkowany, właściwie kontrolowany i zazwyczaj jest on mechaniczny (Przetacznik-Gierowska i Makiełło-Jarża 1985: 134–136). Tutaj istotne jest to, aby uniknąć stanu znudzenia u dziecka powtarzającego wielokrotnie jakąś treść. Można w tym celu zastosować chociażby ciekawe dla uczącego się zabawy językowe, które poprzez swoją atrakcyjność, utrzymają wysoki stopień jego koncentracji (Dźwierzyńska 2011: 22–25). Warto również zaproponować dziecku powtarzanie w urozmaicony sposób, np. ciszej, głośniej, szeptem, śpiewając. Zaangażowaniu uwagi może też sprzyjać wizualizacja utrwalanego materiału w postaci krótkiej prezentacji, ilustracji, zdjęcia czy plakatu. Dziecko może też wykonać samodzielnie rysunek nawiązujący do treści, które przyswaja.

Wykorzystanie w adaptacji języka obcego tekstów narracyjnych, takich jak bajki, historyjki, legendy i wiersze charakteryzuje **metodę narracyjną (storytelling approach)**. Wskazane jest, aby tekstem narracyjnym towarzyszył dostosowany do możliwości poznawczych i poziomu językowego dzieci urozmaicony materiał wizualny oraz ruch. Stosowanie tej metody w nauczaniu języka obcego w przedszkolu i na pierwszym etapie edukacyjnym nie tylko rozwija umiejętność słuchania ze zrozumieniem, uczy rozumienia dłuższych wypowiedzi, ale również rozbudza dziecięcą kreatywność i motywację do nauki języka (Sowa-Bacia 2017: 110–111).

**Content Language Integrated Learning (CLIL)** to metoda, która zakłada łączenie nauczania języka obcego i przedmiotu. Istotne jest tutaj to, że uczniowie uczą się języka, który jest niezbędny do opanowania konkretnych treści z różnych dziedzin, np. techniki, geografii lub muzyki. Konkretnie umiejętności językowe są stosowane w bieżącej sytuacji edukacyjnej. Metoda ta w pierwotnym zamyśle miała być stosowana w nauczaniu dwujęzycznym, jednak biorąc pod uwagę to, że dotyczy ona określonych obszarów wiedzy, można uznać za właściwe wprowadzenie jej w czasie wykonywania różnych czynności w domu.

Metodę CLIL można wprowadzać również w pierwszym etapie edukacyjnym, łącząc nauczanie języka obcego z najważniejszymi umiejętnościami ujętymi w programie kształcenia ogólnego, czyli m.in.: czytaniem ze zrozumieniem, zdolnościami matematycznymi, posługiwaniem się narzędziami komunikacyjno-informatycznymi, zdobywaniem i pogłębianiem wiedzy na temat przyrody. Mając na uwadze główny cel metody, a więc zintegrowane nauczanie

przedmiotowo-językowe, podczas którego przy okazji wprowadzania lub utrwalania w przestrzeni domowej wiadomości z określonej dziedziny można uczyć dziecko również języka obcego. A więc, np. w czasie wiosennego siania nasion w ogrodzie lub domu, możemy stosować m.in. takie słownictwo, jak: *seeds, plant, vegetable, flower, to water, light, sun, health, healthy*. Podobnie w trakcie zapoznawania dziecka z figurami geometrycznymi w ramach edukacji matematycznej, nazwy figur mogą być wprowadzane w języku angielskim, np. *square, rectangle, triangle, oval, circle, star*. Takie kompleksowe podejście umożliwia poszerzenie wiedzy, ale także rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz sprzyja uczestnictwu w życiu społecznym.

Kształtowanie umiejętności prowadzenia rozmowy jest przewodnim celem kolejnej metody, mianowicie **metody bezpośredniej (The Direct Method)** (Krashen i Terrell 1983). Dominującą rolę odgrywa tu żywy język, a zatem również naturalny kontakt dziecka z osobą uczącą języka (Komorowska 2001: 21). Niewątpliwie w zajęciach prowadzonych w domu z przedszkolakiem nie należy wymagać umiejętności mówienia całymi zdaniami, ale pojedyncze zwroty, np. *Bless you, Thank you, Not at all* czy wyrazy dziecko jak najbardziej może wypowiadać. Natomiast adaptacja językowa w przestrzeni domowej uczniów klas I–III powinna koncentrować się właśnie wokół ćwiczenia umiejętności konwersacji. Wprowadzaniu tej metody sprzyja fakt, że uczniowie edukacji wczesnoszkolnej charakteryzują się brakiem bądź mniejszym stopniem bariery przed mówieniem w obcym języku. Systematyczna częstotliwość ćwiczeń konwersacyjnych pomoże wykształcić naturalny odruch mówienia w danym języku, co niewątpliwie przyniesie korzyści w przyszłości. Jak najbardziej zatem dzieci mogą, np. prezentować swoje zdanie na temat swoich upodobań (*I like / I don't like*), umiejętności (*I can / I can't*), czy też budować proste zdania twierdzące, przeczące i pytające (*It is a red car. / It isn't a red car. / Is it a red car?*), a więc treści określone w obszarze edukacji językowej dla klas I–III zawarte w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej.

Claire Selby, autorka kolejnej z metod **Spiral Language System (Spiralny System Językowy)**, mówi o nauce języka opierającej się na sześciu etapach (Selby 2011: 24–29):

1. Sounds – będą to głównie piosenki, ale również rymowanki, dialogi, bajki, gry słowne, które rodzic może włączyć czy pokazać dziecku;
2. Pictures – mieszczą się tu karty obrazkowe, ilustrowane rymowanki, historyjki obrazkowe oraz animacje;
3. Interest – chcąc zainteresować dziecko, należy pamiętać o odwołaniu do znanego mu, jak też właściwego dla jego wieku zagadnienia, dobrze jest też uwzględnić w swoich działaniach dydaktycznych emocje dziecka oraz jego poczucie humoru;
4. Repetition – efektywność nauczania jest zagwarantowana przez systematyczne utrwalanie poznawanego materiału;
5. Actions – włączenie do procesu nauki języka obcego ruchu, w tym z motoryki małej i dużej;
6. Links – osadza się na budowaniu powiązań związanych z poznany materiałem, ale także na łączeniu utrwalonych elementów z nowymi.

Oczywiście najczęściej etapy te są łączone ze sobą, a kolejność ich wprowadzania w warunkach sali lekcyjnej bywa najczęściej następująca: Sounds, Pictures, Repetition, Actions. Ważny jest również etap Interest, w którym następuje nawiązanie do zagadnień bliskich i znanych dziecku z jego otoczenia, często poprzez odwołanie się do jego emocji czy poczucia humoru, co w efekcie może sprzyjać lepszemu opanowaniu pamięciowemu poznawanych treści. Część Links, mając na celu budowanie struktury połączonych ze sobą poznanych elementów, ale także podejmowanie prób łączenia opanowanego materiału z nowymi zagadnieniami, może stanowić w toku lekcji zarówno podsumowanie, jak i wprowadzenie określonych treści. W domu natomiast etapy te można stosować dowolnie – łączyć lub wprowadzać oddzielnie.

Nie można również pominąć roli, jaką współcześnie pełni w procesie adaptacji językowej **technologia informacyjno-komunikacyjna**. Może ona towarzyszyć we wszystkich wymienionych powyżej metodach w mniejszym lub większym zakresie. Dla dzieci, wzrastających

w nieustannym wręcz otoczeniu nowoczesnych technologii, korzystanie z bogatych zasobów internetu i sprzętu elektronicznego jest naturalną sytuacją edukacyjną. Czerpiąc z tej sprzyjającej okoliczności, uczący powinni umiejętnie prowadzić proces domowej adaptacji językowej dzieci tak, aby i język obcy stawał się *naturalny* jako drugi język codziennej komunikacji. Szeroko dostępne materiały w postaci płyt DVD, CD, mp3, czy też platform edukacyjnych, słowników multimedialnych itp. mogą stanowić źródło nie tylko rozrywki, ale również formę utrwalenia poznanych słów czy zwrotów, zarówno dla przedszkolaków, jak i uczniów klas 1–3. Warto tu zaznaczyć, że najlepiej, aby korzystanie z takich materiałów miało charakter powtórzeniowy w celu optymalizacji stopnia zapamiętania wcześniej wprowadzonego czy ćwiczonego słownictwa z dzieckiem. Takie podejście jest tym bardziej uzasadnione, jeśli brany jest pod uwagę efekt w postaci umiejętności różnicowania dźwięków w języku obcym. Słowa lub frazy wypowiedane bezpośrednio przez uczącego są lepiej różnicowane i identyfikowane przez dziecko niż te, które usłyszało ono w prezentowanych mu materiałach audiowizualnych (Kuhl 2010: 713–727). Istotne staje się zatem dokonanie właściwego wyboru treści udostępnianych uczącym się. Zasoby językowe online powinny być zróżnicowane pod względem tematyki i poziomu trudności, mogą to być bajki, piosenki w języku obcym np. na kanale YouTube, interaktywne gry językowe lub interaktywne ćwiczenia leksykalne. W celu zmaksymalizowania zaangażowania i uwagi uczących się należy uwzględnić ich możliwości edukacyjne, jak też zainteresowania. Stosując opisane różnorodne narzędzia technologii komunikacyjno-informacyjnej w domu, można jednak doprowadzić do zaburzenia proporcji ilościowej w stosunku do metod nauczania języka obcego. Ważne jest zatem, aby stanowiły one jedynie jedną z form kontaktu z językiem obcym. Korzystając z tych zasobów, należy przede wszystkim uwzględnić cel, jakiemu one służą.

## Podsumowanie

Pamiętając o tym, że dzieci „[...] przez cały czas otwarte są na naukę, ponieważ nieustannie i wieloma drogami rozwijają różne życiowe umiejętności” (Selby 2011: 19), nie należy pominąć żadnej z metod i technik, żadnej przestrzeni, w tym domowej, o ile są one dostosowane do wieku, poziomu umiejętności i zdolności, do pogłębiania ich adaptacji językowej. Pozytywne efekty wynikające z możliwości, jakie wnosi eklektyzm metodyczny, tym bardziej uwzględniając wszelkie uwarunkowania wiążące się z czasem pandemii, zachęcają zatem do stosowania tego podejścia w codziennej praktyce edukacyjnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Adler, M.J. (1982), *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, New York: Simon & Schuster.
- Asher, J.J. (1997), *Learning Another Language Through Action*, Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Bloom, B. (1976), *Human Characteristics and School Learning*, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Bogdanowicz, M. (2004), *Metoda dobrego startu*, Warszawa: WSiP.
- Brzeziński, J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP.
- Dźwierzynska, E. (2011), *Zastosowanie gier leksykalnych w rozwijaniu pamięci asocjacyjnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 22–25.
- Fronc-Iniewicz, N. (2020), *Wykorzystanie środków ekspresji w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 101–106.
- Harmer, J. (2007), *The Practice of English Language Teaching*, London: Pearson Education Limited.
- Klein, W. (2007), *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka* [w:] I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S.D., Terrell, T.D. (1983), *The Natural Approach*, New Jersey: Alemany Press Regent/Prentice Hall.
- Kuhl, P.K. (2010), *Brain Mechanisms in Early Language Acquisition*, *Neuron*, nr 67, s. 713–727.
- Noddings, N. (1992), *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*, London: Teachers College Press.
- MEN (2014), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2014 r. poz. 803).
- MEN (2017), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, M.G. (1985), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa: WSiP.
- Selby, C. (2011), *Jak pomóc dziecku nauczyć się angielskiego*, tłum. M. Piławska-Miksa, Warszawa: Agora.
- Skinner, B.F. (1957), *Verbal Behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sowa-Bacia, K. (2017), *Wyniki badań empirycznych nad efektywnością podejścia narracyjnego we wczesnym etapie nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 109–112.
- Werlen, E. (2002), *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV* [w:] M. Dakowska, M. Olpińska, *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*, materiały konferencji w Warszawie, 14–15.02.2002, s. 64–88.

**SYLWIA ROGUSKA** Nauczycielka języka angielskiego, hiszpańskiego i polskiego w szkole podstawowej i liceum. Na co dzień wprowadza swoich uczniów w kolejne przestrzenie wiedzy językowej, ale też obserwuje poczynania edukacyjne trójki własnych dzieci. Jej pasją są języki obce oraz zjawisko wielojęzyczności.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

# Zamiast białej kredy i czarnej tablicy

DOI: 10.47050/jows.2022.1.109-113

*Jeśli uczyliśmy dzisiejszych uczniów tak jak wczoraj, to okradamy ich z przyszłości.*

John Dewey (1916)

Nieustanny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych ma niezaprzeczalny wpływ na rozważania towarzyszące między innymi tematami związanym z edukacją. Konfrontacja z koncepcją nauczania wspieranego cyfrowo czeka wcześniej czy później każdego pedagoga. Niniejszy artykuł jest próbą przyjrzenia się tej wysoce podatnej na interpretacje idei.

Zaawansowanie technologiczne otaczającej nas rzeczywistości wymusza zmiany w wielu dziedzinach życia, m.in. w edukacji. Niezwykle trudno sobie dziś wyobrazić jakiegokolwiek zajęcia lekcyjne przeprowadzone tylko przy użyciu drukowanego podręcznika, kredy i czarnej tablicy. Dzisiejsi uczniowie oraz ich rodzice mają coraz wyższe wymagania w stosunku do szkoły. Oczekują nie tylko nowoczesnej placówki wyposażonej w najnowszy sprzęt multimedialny, ale również stosowania przez nauczycieli interesujących i nowatorskich technik. Każdy uczeń z pewnością będzie bardziej zmotywowany, a tym samym bardziej aktywny, jeśli nauczyciel zaproponuje coś nowego, bardziej twórczego, w czym można aktywnie uczestniczyć; i na odwrót – będzie znużony i mało współpracujący, gdy niezmiennie ta sama stara, dobrze znana, czyli już nudna, technika będzie stosowana na każdej lekcji. Większość nauczycieli jest tego świadoma i dlatego stara się wzbogacać swój warsztat pracy, poszukując czegoś nowego zarówno dla swoich uczniów, jak i dla siebie.

Jest wiele powszechnie dostępnych źródeł, z których można czerpać nowe pomysły na prowadzenie zajęć, techniki prezentowania nowych treści oraz sposoby sprawdzania stopnia przyswojenia wiedzy i umiejętności. Mamy fachową literaturę, są warsztaty oferowane przez różne instytucje oświatowe oraz szkolenia w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Są również różnorodne kursy dostępne dla beneficjentów unijnych grantów, które moim zdaniem także stanowią bardzo inspirującą ofertę, wzbudzającą innowacyjność i kreatywność.

## Cyfrowa edukacja

Moja fascynacja programami unijnymi – najpierw Comenius i Erasmus, potem Erasmus+, którą zarażam, kogo się da i gdzie się da, zaczęła się bardzo dawno i wciąż nie słabnie. Wraz z nieustannym wzrostem różnorodnych możliwości dokształcania się, oferowanymi w ramach unijnych programów, jestem coraz bardziej oddaną ich orędowniczką i koordynatorką lub współkoordynatorką każdego unijnego przedsięwzięcia w naszej szkole.

Uczestnikami naszego ostatniego, właśnie kończącego się projektu, byli głównie nauczyciele języków obcych, którzy uznali, że ich priorytetem jest poznanie cyfrowych narzędzi, które mogą wykorzystać na swoich zajęciach, by w jak najwyższym stopniu zaangażować w nie uczniów.

KATARZYNA DELEŻYŃSKA  
Nauczycielka

Wielu „językowców” od dawna podejmowało próby wprowadzania elementów technologii informacyjno-komunikacyjnej, ucząc swego przedmiotu, co wyraźnie zwiększało zainteresowanie uczniów lekcją. Jednakże ciągle mieli poczucie pozostawania o krok w tyle w stosunku do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. W związku z tym odczuwali ogromną potrzebę opanowania umiejętności stosowania technik informacyjno-komunikacyjnych na takim poziomie, żeby swobodnie podążać za oczekiwaniami uczniów. Między innymi w tym celu dwie osoby spośród uczestników naszego projektu podjęły podyplomowe studia informatyczne.

Widząc wymierne efekty realizacji naszego najnowszego przedsięwzięcia, chciałabym podzielić się doświadczeniami z wdrażania założeń unijnego projektu Erasmus+ „Wobec wyzwań współczesnej edukacji”. Jednym z trzech najważniejszych celów, które sobie postawiliśmy, było wprowadzenie codziennej cyfryzacji nauczania języków obcych w naszej szkole. I tu pojawiła się konieczność unowocześnienia warsztatu pracy nauczycieli – „językowców”. Zdecydowaliśmy, że nieodzowna jest zamiana nauczania wykorzystującego tylko tradycyjne techniki dydaktyczne na nauczanie wykorzystujące nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne. Zarówno uczestniczący bezpośrednio we wspomnianym projekcie nauczyciele języków obcych, jak i pozostali „językowcy”, byli zdania, że innowacje z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych wyposażą naszych uczniów w taką wiedzę i umiejętności, które są dzisiaj wprost niezbędne i w szkole, i w życiu pozaszkolnym. Przykłady ich wykorzystania są tak liczne, że trudno sobie wyobrazić szkolną praktykę bez nich. Zarówno sprawne posługiwanie się aplikacjami wspomagającymi nauczanie języków obcych, jak i przygotowywanie interaktywnych prezentacji oraz korzystanie z platform przystosowanych do kształcenia na odległość to niemalże dzisiejsza codzienność; zarówno na rynku edukacyjnym, jak i zawodowym w przypadku wielu profesji. Nie jest zatem zaskoczeniem, że różnorodne kursy dotyczące technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz technik, które są efektywne w nauczaniu online, w ostatnich czasach z oczywistych powodów cieszą się ogromnym zainteresowaniem.

## Cyfrowa lekcja

Jakkolwiek bezcenne w nauczaniu zdalnym są nowoczesne technologie oraz narzędzia i materiały cyfrowe, tak też okazują się niezwykle przydatne, a bywają nawet niezastąpione, w codziennym nauczaniu stacjonarnym. Nie można w tym miejscu pominąć problemów, które mogą być związane z wykorzystywaniem takich rozwiązań. Chociażby finansowe lub techniczne bariery, nie wspominając o ewentualnych trudnościach, jeśli chodzi o umiejętności pedagogów. Niemniej jednak z pewnością większość nauczycieli języków obcych zdaje sobie sprawę z tego, jak bardzo wymierne efekty może przynieść stosowanie nowoczesnych technologii w naszej pracy dydaktycznej. Przede wszystkim jest to uatrakcyjnienie zajęć przekładające się na większe zaangażowanie uczniów, którzy traktują internetową przestrzeń jako nieodłączny element rzeczywistości, również szkolnej, i oczekują jak najszerzego wykorzystania technologii cyfrowych w nauce (Gajek 2002). Wiemy, że stosowanie ich to ogromna korzyść dla uczniów, dla których „wizualne” podręczniki są bardziej atrakcyjne niż papierowe. Podręczniki elektroniczne, o których mowa, to w większości podręczniki wydane wcześniej w wersji książkowej i przeniesione na nośnik elektroniczny, wzbogacone o nagrania dźwiękowe i filmy, a także gry i narzędzia internetowe (Gajek 2002: 39). Podniesienie poziomu atrakcyjności zajęć zwykle przekłada się na wzrost motywacji uczniów oraz ich zainteresowania tematem lekcji. Przekłada się to na pobudzenie ich do koncepcyjnego myślenia, rozwiązywania problemów i podejmowania działań, które mogą przyjmować twórczy oraz innowacyjny charakter. Stosowanie nowoczesnych technologii w procesie nauczania ma znaczący udział w konstruowaniu twórczych postaw uczniów, co w praktyce przejawia się ich gotowością do tworzenia nowatorskich rozwiązań i podejmowania kolejnych, trudniejszych wyzwań (Baron-Polańczyk 2021: 114). Z drugiej natomiast, nauczycielskiej, strony, mamy korzyści w postaci oszczędzania naszego czasu pracy, spędzanego na przygotowywaniu zajęć, sprawdzaniu postępów uczniów i opracowywaniu odpowiednich form tego sprawdzania. Rolą nauczyciela nie jest już organizowanie



pracy uczniowi, lecz doradzanie, konsultowanie i wspomaganie, gdy zachodzi taka potrzeba. Nauczyciel jest pomocnikiem, który wskazuje możliwe cele, ewentualnie metody ich osiągnięcia, ale oddaje decyzje w ręce uczniów.

## TIK i sprawności językowe

Zapewne nowoczesne technologie są nieocenioną pomocą dydaktyczną w nauczaniu każdego przedmiotu, ale w przypadku języków obcych są często trudne do zastąpienia. W dobie technologii informacyjno-komunikacyjnych każda sprawność językowa: mówienie, słuchanie, pisanie oraz czytanie może być nauczana nie tylko „papierowo”. Dzięki cyfrowym narzędziom możemy przenieść naszych uczniów na ulice współczesnego Paryża, do pizzerii w Neapolu lub na plażę w Santa Monica, dzięki czemu nauka języka obcego może odbywać się nie tylko z wykorzystaniem autentycznego materiału, co nie byłoby niczym nowym, ale jest żywą rozmową, która toczy się w sposób naturalny. Jako środek komunikowania się internet umożliwia uczniom na całym świecie tanią i szybką interakcję. Dzięki temu medium uczniowie doskonale nie tylko słuchanie, ale również mówienie.

Zarówno wielość, jak i różnorodność cyfrowych narzędzi oraz materiałów jest ogromna. Tak jak równie ogromne są możliwości ich wykorzystywania. Z pewnością celem każdego nauczyciela języka obcego, w tym również moim, jest doskonalenie umiejętności komunikacyjnych uczniów. By to osiągnąć, koniecznym jest ciągłe wzbogacanie zasobu struktur gramatycznych i środków językowych, ćwiczenie wymowy, płynności, rytmu i intonacji. Hanna Komorowska formułuje dziewięć zasad rozwijania sprawności mówienia, wśród których na pierwszym miejscu wymienia ćwiczenia mające na celu opanowanie elementów języka – wyrazów i struktur (Komorowska 2003: 153).

Chciałabym teraz skupić się na tym pierwszym elemencie – wyrazach, bowiem „blokada komunikacji to najczęściej skutek nieznaności potrzebnego słownictwa” (Komorowska 2003: 115). Jest wiele technik nauczania słownictwa oraz wiele technik zapamiętywania i powtarzania go. Są ludzie obdarzeni niespotykanymi zdolnościami i taką pamięcią, którzy nie potrzebują żadnych specjalnych sposobów, by opanować obszerne, często trudne słownictwo bez wysiłku. Jest ich jednak niewielu. Większość z nas jest przeciętnie uzdolniona i proces zapamiętywania nie przychodzi wówczas z taką łatwością. Uczucie się na pamięć bywa często nieefektywne głównie z tej przyczyny, że kojarzy się uczniom z czymś żmudnym, nudnym i kompletnie nietwórczym. Trudno zatem sądzić, że lekcja, której temat brzmi: „Poznajemy słownictwo związane z podróżowaniem”, wzbudzi entuzjazm wśród uczniów. Jeśli jednak temat będzie brzmiał: „Poznajemy słownictwo związane z podróżowaniem przy użyciu aplikacji Kahoot” lub jakiegokolwiek innej służącej nauce nowych słów, moi uczniowie z pewnością będą zadowoleni. Dlaczego? Dlatego, że zamiast perspektywy nudnego wkuwania, czeka ich twórcza praca domowa, która może przynieść im dobre oceny. Zarówno jedno, jak i drugie jest dla nich atrakcyjną perspektywą. Uczniowie sami zdecydują, z której aplikacji będą korzystać, by przygotować zadania leksykalne, które najpierw będą służyły utrwaleniu, a następnie sprawdzeniu znajomości nowo wprowadzanego słownictwa. Każdy quiz będzie udostępniony pozostałym uczniom, by mogli rozwiązać zadania przygotowane przez kolegów, a liczba zdobytych punktów przełoży się na oceny.

Kolejny przykład wymiernych korzyści dla procesu nauczania, zarówno ucznia, jak i nauczyciela, to korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych przy stosowaniu metody odwróconej lekcji (ang. *flipped classroom*). Może być ona wykorzystana do każdego rodzaju lekcji, niemniej bywają takie tematy, które zabierają bardzo dużo czasu, a dzięki cyfrowym narzędziom mogą być zrealizowane w sposób bardziej wydajny i jednocześnie bardziej przyjazny uczniowi. Przyjrzyjmy się lekcji, której celem jest na przykład ćwiczenie sprawności czytania ze zrozumieniem. Długość tekstu zależy oczywiście od poziomu zaawansowania uczniów, ale przyjmijmy na nasze potrzeby artykuł zawierający około trzystu słów. Zadaniem domowym uczniów będzie przeczytanie zadanego fragmentu oraz zastanowienie się nad rozwiązaniem

różnego typu zadań i uzasadnieniem swoich odpowiedzi, a następnie wstawienie swoich propozycji na jakąś, uzgodnioną wspólnie wcześniej, wirtualną tablicę, taką jak na przykład Padlet, żeby wszyscy mogli porównać swoje odpowiedzi. Tym sposobem w klasie będziemy mieli już tylko dyskusję nad wyborami, których dokonali uczniowie, ich trafnością oraz argumentacją. Największą korzyścią dla uczniów jest moim zdaniem możliwość przeprowadzenia analizy tekstu w swoim indywidualnym tempie oraz za pomocą samodzielnie wybranej techniki. W jaki sposób takie podejście ma się przysłużyć kształceniu sprawności czytania oraz procesowania informacji? Z uwagi na to, że uczniowie niezbyt entuzjastycznie podchodzą do czytania, w klasie często mają problem z koncentracją i trudniej im skupić się na tekście. W zaciśniętym domowym będzie to łatwiejsze. Z czasem czytanie tekstów dłuższych i trudniejszych stanie się mniej problematyczne; w myśl zasady, która nakazuje pamiętać o dwóch rodzajach motywacji wewnętrznej najsilniej związanych z sukcesem w szkole, czyli o wytrwałości i dobrym samopoczuciu (Howard i in. 2021).

Rozważmy teraz sposoby ćwiczenia sprawności mówienia. Wśród uczniów, tak jak w każdym innym zespole ludzi, są takie osoby, dla których wypowiedzanie się na forum, publiczne zabieranie głosu lub uczestnictwo w grupowej dyskusji jest przyjmowane z entuzjazmem, oraz takie, dla których jest to najmniej ulubiona forma przekazywania swoich myśli i opinii. Jednak z uwagi na to, że zadaniem nauczycieli języków obcych jest nie tylko przygotowanie uczniów do egzaminów ustnych, ale również do funkcjonowania w świecie, w którym komunikacja ustna często stanowi podstawowy kanał komunikacyjny, trzeba znaleźć sposoby rozwiązania niechęci do ćwiczenia sprawności mówienia. I tu również przychodzą z pomocą technologie informacyjno-komunikacyjne. Ich różnorodność jest ogromna; poczynawszy od aplikacji nagrywających głos poprzez aplikacje konwersacyjne aż po platformy dyskusyjne i debaty oksfordzkie online. Sposoby zastosowania poszczególnych narzędzi mogą być wielorakie; w myśl zasady – ilu nauczycieli, tyle pomysłów, oraz w zależności od celu, jaki chcemy osiągnąć. Nagranie dialogów w parach za pomocą jakiegokolwiek dostępnego, łatwego w obsłudze programu, na przykład Biteable, oraz umieszczenie na uzgodnionej tablicy to jedna z najprostszych form oswojania uczniów z upublicznianiem swoich wypowiedzi. Kolejny krok to przygotowanie nagrania z krótkim wystąpieniem związanym z zajęciem stanowiska oraz jego uzasadnieniem w jakiejś problematycznej kwestii. Z mojego nauczycielskiego doświadczenia wynika, że wśród zagadnień, na temat których uczniowie chętnie dyskutują, jest na przykład szkolny regulamin oraz ich obowiązki i prawa w szkole. To krótkie wystąpienie, które może się ograniczać nawet do trzech zdań, również musi być zamieszczone na wspomnianej tablicy po to, by każdy mógł się zapoznać ze wszystkimi zaprezentowanymi opiniami oraz ich uzasadnieniem i przygotować argumenty do przedstawienia w klasie w czasie dyskusji, podczas której każdy będzie musiał wypowiedzieć się na temat jednej wybranej opinii kolegów. Może to być stanowisko, które zechce poprzeć lub z którym nie będzie się zgadzał albo będzie miał mieszane odczucia. Niemniej jednak wymagana będzie przynajmniej trzyzdaniowa argumentacja. Jest to kolejny etap wdrażania naszych uczniów do zabierania głosu na forum klasy oraz publicznych wystąpień. Nawet ci najbardziej nieśmiali, gdy damy im szansę uprzedniego przemyślenia, przedyskutowania z kimś bliskim, a tym samym przygotowania się do dyskusji, będą starali się w jak najlepszy i najbardziej poprawny sposób przedstawić swoje stanowisko. Uczniowie często nie słyszą dobrze siebie samych mówiących w obcym języku. Nagranie własnego głosu daje możliwość porównania z wzorcem, wychwycenia błędów i ich poprawiania.

I jeszcze jeden przykład zastosowania technologii informacyjno-komputerowych – do ćwiczenia umiejętności pisania. Zazwyczaj uczniowie potrzebują jakiegoś wzorca każdego typu pracy pisemnej, jak na przykład rozprawka, artykuł, mail lub list, na którym będą mogli bazować przy tworzeniu własnych tekstów. Jednym z najlepszych narzędzi cyfrowych, umożliwiających grupową pracę nad tekstem pisany, jest jak do tej pory w mojej ocenie Dysk Google. Udostępniamy uczniom schemat danej formy pisemnej zawierający układ oraz pewne wskazówki dotyczące zawartości poszczególnych akapitów, pozostawiając jednakże całkowitą

autonomię w tej kwestii, i podajemy kilka tematów pracy do wyboru. Każda losowo stworzona grupa, licząca maksymalnie cztery osoby, wybiera temat i tworzy wirtualny dokument na platformie Google, nad którym wszyscy w równych proporcjach będą pracować i który w ustalonym terminie zostanie udostępniony nauczycielowi oraz pozostałym uczniom. Czy to się różni w kontekście celów i doskonalonych umiejętności od pracy z kartką papieru? Jaka korzyść płynie z takiej formy pracy? Manipulacja fragmentami tekstu pozwala na łatwe i szybkie wprowadzanie poprawek, co daje więcej czasu na zastanawianie się nad słownictwem oraz strukturami językowymi (Gajek 2002).

### Podsumowanie

Przedstawione w artykule sposoby wykorzystania narzędzi i materiałów cyfrowych to tylko kropla w morzu, a właściwie oceanie, jakim jest bogactwo technologii informacyjno-komputerowych w dzisiejszej rzeczywistości. Wśród korzyści, które przynosi naszym uczniom, a tym samym nam –nauczycielom, korzystanie z nich, znajduje się przede wszystkim dłuższe utrzymywanie się efektów i nauczania, i uczenia się (Wieczorek-Tomaszewska 2013: 36). Dlaczego? Przede wszystkim dlatego, że uczniowie zyskują więcej pewności siebie podczas rozwiązywania problemów, wzmacniają swoją zdolność kreatywnego myślenia, umiejętność planowania własnego działania oraz oceny własnych umiejętności (Wieczorek-Tomaszewska 2013: 36). Co więcej, poprzez możliwość wypróbowania różnych technik wybór najskuteczniejszego sposobu uczenia się staje się łatwiejszy, a rozwijanie najbardziej efektywnych technik nauki pomoże osiągać edukacyjne sukcesy.

### BIBLIOGRAFIA

---

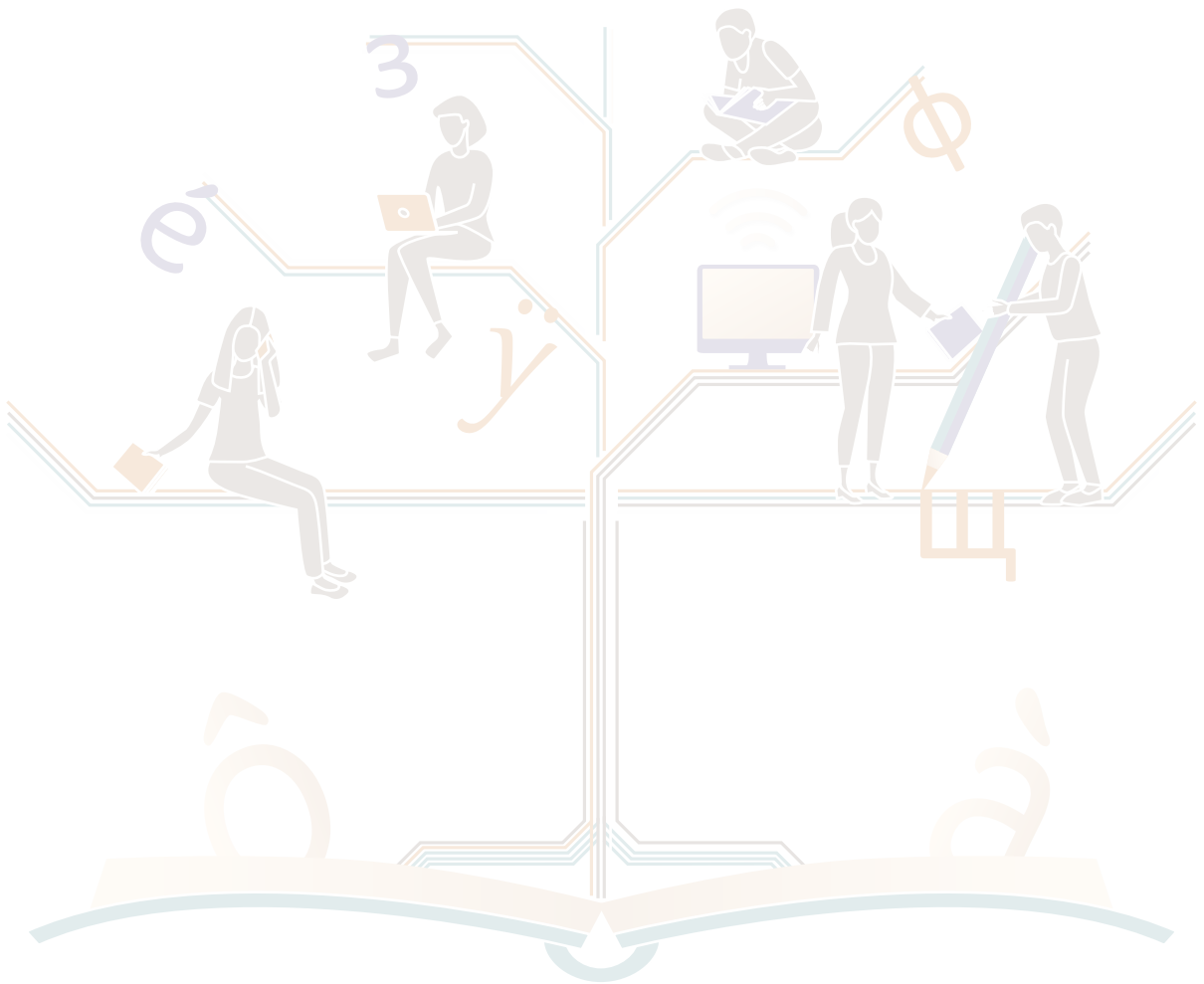
- Baron-Polańczyk, E. (2021), *Oddziaływanie ICT na kształtowanie kreatywności i umiejętności współpracy dzieci i młodzieży. Raport z badań*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” nr 2, s. 108–124.
- Gajek, E. (2002), *Komputery w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska, H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

### NETOGRAFIA

---

- Dewey, J. (1916), <[bit.ly/3I1NE3h](http://bit.ly/3I1NE3h)>, [dostęp: 11.02.2022].
- Howard, J., Bureau, J., Guay, F. (2021), *Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory*, <[bit.ly/3tPk2RN](http://bit.ly/3tPk2RN)>, [dostęp: 11.02.2022].
- Wieczorek-Tomaszewska, M. (2013), *Innowacyjne uczenie dla efektywnego uczenia się* [w:] M. Wieczorek-Tomaszewska (red.), *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona*, Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”, s. 7–51, <[bit.ly/36gncGg](http://bit.ly/36gncGg)>, [dostęp: 11.02.2022].

**KATARZYNA DELEŻYŃSKA** Absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego i Szkoły Głównej Handlowej, dyplomowana nauczycielka języka angielskiego, ekspert MEiN, egzaminator OKE. Autorka książek oraz pomocy dydaktycznych, prelegentka na konferencjach metodycznych. Koordynatorka projektów Erasmusa+ i Comeniusa.



# Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce

DOI: 10.47050/jows.2022.1.115-125

Artykuł przedstawia różnice i podobieństwa między mediacją językową a tłumaczeniem. Autorka omawia w nim funkcje ćwiczeń tłumaczeniowych w różnych metodach nauczania, wskazuje różnice między rolą mediatora a rolą tłumacza w komunikacji językowej, a także zestawia ze sobą ćwiczenia tłumaczeniowe i mediacyjne. Dodatkowo podaje też przykłady praktycznych zadań mediacyjnych dla osób, które uczą się języka prawniczego na potrzeby biznesowe.

Tłumaczenie – zarówno ustne, jak i pisemne – zaliczane jest przez autorów CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* z 2001 r. i *Common European Framework of Reference. Companion Volume with New Descriptors* z 2018 r.) do działań mediacyjnych. Dlatego ujęcie tłumaczenia w dydaktyce języków obcych warto poddać analizie. Rozróżnienie między mediacją językową a tzw. tłumaczeniem pedagogicznym jest zbyt ogólne i wymaga uzupełnienia. Ważne pytania o obecność ćwiczeń tłumaczeniowych na zajęciach języków obcych dotyczą tego, jakie funkcje i cele mają owe ćwiczenia pełnić, jakich działań ich użycie wymaga od uczniów oraz jakie teksty podlegają tłumaczeniu. Odpowiedzi na te pytania pozwalają nakreślić różnice między tradycyjnymi ćwiczeniami tłumaczeniowymi a współczesnymi zadaniami mediacyjnymi.

Tak zwane tłumaczenie pedagogiczne zaczęło odgrywać istotną rolę już w XIX wieku, kiedy języki weszły na stałe do programu nauczania szkolnego. W późniejszym okresie ćwiczenia tłumaczeniowe miały na celu: rozwiązywanie problemów semantycznych, wspomaganie rozumienia tekstów i uświadamianie sobie ich przekazu, automatyzowanie struktur językowych oraz porównywanie języków (Kautz 2002: 444–453). Od lat 20. do lat 50. i 60. XX wieku tłumaczenie na język ojczysty wykorzystywane było do celów interpretacyjnych oraz nauczania dokładności w sposobie wyrażania (Aronstein 1921; Münch 1953). Natomiast tłumaczenie na język obcy służyło rozwojowi wycucia stylu i języka w ogóle oraz nadal porównywaniu różnych systemów językowych (Aronstein 1921; Münch 1953; Schubel 1958). Od połowy lat 70. zaczęto postulować traktowanie tłumaczenia jako odrębnego celu nauczania (Grucza 1970). W tym czasie pojawiło się pojęcie kompetencji translatorycznej (Weller 1981: 269). W latach 80. z kolei spopularyzował się termin tłumaczenia komunikatywnego oraz pojęcia mediacji i mediatora, które wtedy jednak nie były jeszcze precyzyjnie zdefiniowane. Meyer (1986) podkreślał wówczas, że skuteczna komunikacja jest niezbędna z uwagi na coraz bardziej nasilone przemieszczanie się ludności, a co za tym idzie wzmożoną częstotliwość korespondencji międzynarodowej, duże zapotrzebowanie na usługi tłumaczy ustnych i pisemnych oraz rosnącą rolę nauki języków obcych: „Ten, kto nauczył się języków obcych, nie potrzebuje pomocy pośredników językowych” (niem. *Sprachmittler*; Meyer 1986: 105). Badacz przypisywał pośredniczeniu językowemu praktyczne, pozaszkolne, a nie tylko pedagogiczne cele. Przykłady pośredniczenia w komunikacji, które podawał, obejmowały zarówno dokładne tłumaczenie pisemne listów handlowych sporządzonych po angielsku czy sporządzanie listów w tym

PAULINA DWUŹNIK

Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie

języku na podstawie kluczowych słów w języku niemieckim, jak i dialogi między trzema rozmówcami, którzy posługiwali się językiem niemieckim oraz angielskim i w których uczniowie musieli pośredniczyć (Meyer 1986: 273–279, 320–326, 351–355). Jako przykład sytuacji mediacyjnej wymieniał pośredniczenie w konflikcie oraz podkreślał konieczność dopasowywania komunikatu do odbiorcy, a także wagę kompetencji interkulturowej w przypadku pośredniczenia w komunikacji między przedstawicielami różnych kultur (Meyer 1986: 272, 349). W latach 90. kontynuowano używanie pojęcia tzw. tłumaczenia komunikatywnego (Hallet 1995) i z czasem zaczęto odróżniać tłumaczenie profesjonalne od nieprofesjonalnego pośredniczenia w komunikacji, co stworzyło podwaliny współczesnego zainteresowania mediacją językową.

### Tłumaczenie w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej

Do końca XIX wieku w dydaktyce języków obcych dominowała metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, w której tłumaczenie odgrywało główną rolę. Umiejętność tłumaczenia była równoznaczna z opanowaniem danego języka obcego (Neuner 2007: 227). Tłumaczenie pełniło funkcję ćwiczenia struktur leksykalnych i gramatycznych, a przekładanie pojedynczych zdań czy całych tekstów było także sposobem weryfikacji zdobytej wiedzy językowej (Neiner i Hunfeld 1993: 19–32). Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa miała dwie odmiany. Charakterystyczną cechą pierwszej z nich, tzw. metody pruskiej, były dryle językowe oraz tłumaczenie oderwanych od siebie zdań. Lekcje polegały na przekładaniu zdań z języka ojczystego na język obcy i odwrotnie. Celem metody pruskiej było doskonalenie umiejętności czytania i pisania oraz automatyzowanie użycia poznanych struktur językowych (Łączek 2015: 60–61). Metoda ta była później krytykowana za jej oderwanie od rzeczywistości językowej i nieprzydatność sztucznych ćwiczeń tłumaczeniowych polegających na tłumaczeniu zdań w odłączeniu od szerszego kontekstu komunikacyjnego: „Główną częścią każdej jednostki lekcyjnej pozostały reguły gramatyczne, listy słówek i ćwiczenia tłumaczeniowe, składające się z oderwanych zdań mający ilustrować nowo poznany przez uczniów materiał” (Ronowicz 1982: 58). Drugą odmianą metody gramatyczno-tłumaczeniowej była tzw. *reading method* polegająca na czytaniu i tłumaczeniu tekstów literackich z języka obcego, co miało prowadzić do ogólnego rozwoju intelektualnego uczniów. Tłumaczenie tekstów literackich było dla uczniów zniechęcające ze względu na brak zastosowania w rzeczywistości pozaszkolnej. Celem metody było opanowanie gramatyki oraz słownictwa języka obcego. Miał on zostać osiągnięty poprzez czytanie i tłumaczenie tekstów, objaśnianie reguł gramatycznych, odpowiadanie na pytania do tekstów oraz naukę słówek.

Tradycyjne ćwiczenia tłumaczeniowe zaczęto jednak uważać za zbyt trudne dla większości uczniów (Strohmeier 1928: 190). Krytycy metody gramatyczno-tłumaczeniowej podkreślali, że zbyt wczesne wprowadzenie tekstów i ćwiczeń polegających na ich tłumaczeniu działa na uczniów demotywująco oraz, zamiast ułatwiać rozumienie, znacznie je utrudnia. Dodatkowo podkreślano, że aby tłumaczenie przebiegało poprawnie, wymaga od tłumaczącego przede wszystkim rozumienia tego procesu.

### Tłumaczenie w metodach bezpośrednich

Zwrot w dydaktyce języków obcych w pierwszej połowie XX wieku doprowadził do rezygnacji z metod bezpośrednich. Charakteryzowały się one zaniechaniem użycia języka ojczystego na lekcjach języka obcego, co skutkowało zupełnym odejściem od tłumaczenia dydaktycznego. W miarę upływu czasu i w wyniku przejścia od nauczania łaciny i greki do nauczania języków nowożytnych w szkołach w dydaktyce nastąpiła całkowita zmiana paradygmatu. Dydaktycy zaczęli zwracać uwagę na konieczność uczenia języka obcego bez porównywania go z językiem ojczystym i w ten sposób nauczania myślenia oraz formułowania wypowiedzi w obcym języku (Vietör 1886: 31). Tendencje te widoczne są do chwili obecnej, ponieważ zajęcia językowe, a także wszelkie ćwiczenia i kontrola postępów ucznia prowadzone są w większości w języku docelowym. W metodach bezpośrednich teksty stosowane do kontroli postępów uczniów nie były tekstami przetłumaczonymi z języka obcego na język ojczysty. Nauczyciele



stosowali wszelkiego rodzaju wypracowania, a także dowolne „interpretacje” tekstów zamiast ich dosłownych tłumaczeń (Christ, Rang 1985: 268). W metodach bezpośrednich najważniejszym celem edukacyjnym było nauczanie myślenia w języku obcym bez wpływu języka ojczystego, co ostatecznie okazało się niemożliwe do osiągnięcia.

### Metoda audiolingwalna i audiowizualna

W latach 60. XX wieku na gruncie strukturalnym w językoznawstwie oraz w zgodzie z nurtem behavioralnym w psychologii w dydaktyce powstały metody oparte na automatyzacji obcojęzycznych struktur. Stanowiło to także o ponownym odrzuceniu ćwiczeń tłumaczeniowych w powstałych na tym gruncie metodach nauczania. Metody takie jak audiolingwalna czy audiowizualna opierały się na powtarzaniu całych zwrotów w języku obcym, tak by można je było zastosować w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Uczniowie nie musieli rozumieć struktur gramatycznych ani analizować stosowanego słownictwa. Celem nauczania było szybkie przyswojenie gotowych funkcjonalnych komunikatów: „Metoda ta wykluczała użycie języka ojczystego na lekcji oraz tłumaczenia, zakładając, iż każdy język stanowi inny, swoisty system, a wpływ języka ojczystego może mieć negatywne skutki dla procesu przyswajania języka obcego” (Janowska 2016: 41). Niektóre publikacje metodyczne z tamtego okresu jednakże dopuszczają, ze względów pragmatycznych, stosowanie tłumaczenia w funkcji kontroli zrozumienia, dokładnego objaśnienia znaczenia, a także w przypadku wskazania możliwości użycia słownictwa, tłumaczenia dokumentów, korespondencji czy nawet w celu możliwości docenienia piękna języka (Piepho 1964: 42). Zaczęto także zwracać uwagę na ważną funkcję tłumaczenia nieprofesjonalnego, które jest dopuszczalne w codziennych sytuacjach komunikacyjnych i zaczęto postulować jego obecność na zajęciach języków obcych (Walter 1974; Weller 1981; Hamm 1984; Appel 1985). Kierunek ten został zatem zarysowany w dydaktyce długo przed pojawieniem się pojęcia mediacji językowej w rozumieniu CEFR (2001 i 2018).

### Tłumaczenie w metodzie komunikacyjnej

Odejście od behawioryzmu w psychologii i strukturalizmu w językoznawstwie oraz rozwój kognitywizmu w latach 80. prowadzą do rozkwitu podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych: „Komunikacja, która staje się środkiem i celem, oznacza użycie języka w autentycznych sytuacjach życia codziennego i w konkretnym, określonym celu. Gramatyka schodzi na drugi plan, ważne jest, aby uczeń potrafił się porozumieć, stosując struktury adekwatne do sytuacji. Refleksja metajęzykowa następuje dopiero na podstawie doświadczenia nabytego w komunikacji” (Janowska 2016: 43). Dynamicznie rośnie także zainteresowanie badaczy nauczaniem języków specjalistycznych i do celów zawodowych. Pojęcia mediacji językowej i mediatora językowego coraz częściej pojawiają się w tekstach podejmujących ten temat. Istotną rolę, ze względu na rozwój współpracy międzynarodowej, zaczyna odgrywać także komunikacja pisemna. Pośredniczenie w komunikacji międzyjęzykowej zaczyna pełnić coraz ważniejszą funkcję w życiu zawodowym wielu specjalistów. Pojawiają się nowe, dodatkowe cele nauczania języków obcych. Sporządzanie korespondencji handlowej czy sytuacje pośredniczenia w dialogu osób różnojęzycznych stają się codziennymi zadaniami osób czynnych zawodowo (Meyer 1986: 273–279). Językoznawcy coraz częściej wskazują nie tylko na rolę kontekstu komunikacyjnego, ale także na konieczność dopasowania komunikatu do odbiorcy. Za cel komunikacyjny obierają również rozwój kompetencji interkulturowej (Meyer 1986: 272, 349). Pojawiają się pojęcia takie jak strategie i działania komunikacyjne w kontekście pośredniczenia w komunikacji (Meyer 1986: 355).

Dynamicznie rozwijające się metody komunikacyjne nie odrzucały tłumaczenia w nauczaniu, ale proponowały jego wprowadzanie w innej funkcji: „Chodzi tu o tłumaczenie z języka obcego na język ojczysty, o odtworzenie w języku ojczystym głównych treści tekstu obcojęzycznego. Działania tego typu powinny implikować pracę nad przekazem (komunikatem,

informacją), nad jego funkcją i jego organizacją dyskursywną, opartą na znajomości tego samego przekazu w języku ojczystym uczących się” (Janowska 2016: 44). Niektóre z metod niekonwencjonalnych powstałych na gruncie podejścia komunikacyjnego również wykorzystują np. tłumaczenie wypowiedzi uczniów przez nauczyciela. Taką metodą jest Community Language Learning, w której wypowiedzi uczniów są nagrywane, a następnie odtwarzane i wykorzystywane jako materiał do uczenia się. Celem Community Language Learning jest przekształcenie kompetencji językowych w języku ojczystym w te same kompetencje w języku obcym. Coraz częściej mówi się także o tzw. tłumaczeniu komunikatywnym w komunikacji międzykulturowej (Hallet 1995).

### Tłumaczenie pisemne za zajęciach języka obcego

W latach 70. wzrosło zainteresowanie przede wszystkim rolą tłumaczenia pisemnego na lekcjach języka obcego, o czym świadczą liczne ówczesne publikacje, takie jak: *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht* (Bausch i Weller 1981), *übersetzen im Fremdsprachenunterricht* (Ehnert i Schleyer 1987), *Die Übersetzung im neusprachlichen Unterricht* (Meyer 1975). Tłumaczenie zaczęło być postrzegane jako odrębna sprawność, ale funkcjonowało także na lekcjach języka obcego jako forma ćwiczenia i sposób kontroli postępów ucznia (Bausch 1977: 527).

W pracach językoznawców coraz częściej pojawia się pojęcie samodzielnej kompetencji translatorskiej, której nauczanie może być celem kształcenia (Weller 1981: 269). Także w latach 70. tłumaczenie zaczęło traktować jako samodzielny cel nauczania (Grucza 1970; Meyer 1975; Friederich 1976). Zwrócono też uwagę na wysoki stopień skomplikowania kompetencji tłumaczeniowej, która nie jest sumą kompetencji językowych, ale wymaga stosowania licznych strategii i opanowania wielu umiejętności, których należy nauczać (Weller 1991: 36). Na kompetencję tłumaczeniową składają się *de facto* inne umiejętności, takie jak kompetencja komunikacyjna, pragmatyczna, strategiczna, interakcyjna czy interkulturowa. Tłumaczenie wymaga rozległej wiedzy ogólnej (a czasem też specjalistycznej) i orientacji w zakresie innych kultur, ale także umiejętności analizowania i rozumienia tekstów z różnych dziedzin oraz zasad ich tworzenia wedle określonych konwencji, jak również stosowania różnych strategii językowych i pozajęzykowych (Kelly 2005: 143–144). W tamtym okresie pojawiały się już także wzmianki o sprawności mediacyjnej. Uznawszy kompetencję językową w języku docelowym jako niewystarczającą, mediację określano wówczas jako sprawność, która umożliwia międzyjęzykową komunikację (Weller 1977: 485).

Rozwój kompetencji translatorskiej i co za tym idzie ponowny wzrost roli ćwiczeń tłumaczeniowych w nowej funkcji poznawczej na zajęciach języka obcego wynikały również z równoległego rozwoju podejścia kognitywnego, które kładło nacisk na uczenie się ze zrozumieniem, świadomość procesów uczenia się i „konieczność łączenia opanowanego materiału z systemami wiedzy istniejącymi już w umyśle uczącego się” (Marton 1976: 176). Nauczanie gramatyki następowało w sposób dedukcyjny poprzez podanie reguł lub w sposób indukcyjny poprzez odkrywanie reguł: na podstawie prezentowanych tekstów w języku obcym uczeń stopniowo obserwował, w jaki sposób stosowane są konkretne struktury gramatyczne. Na kolejnych etapach nauczania uczeń świadomie stosował te reguły w ćwiczeniach transformacyjnych i tłumaczeniowych, a dopiero w ostatniej fazie mógł zastosować je w komunikacji (Marton 1979 za: Janowska 2016: 42).

### Różnice pomiędzy tłumaczeniem a mediacją językową

Językoznawcy podkreślają, że tłumaczenie nigdy nie zniknęło do końca z zajęć i że pełni ono istotną funkcję w procesie kształcenia językowego: „Jako że nigdy nie ma jednego właściwego tłumaczenia, ćwiczenia tłumaczeniowe mogą pomóc uczniom dyskutować o poprawności językowej, ekwiwalencji semantycznej, adekwatności stylistycznej oraz poprawności kulturowej” (Gnutzmann i Bohnensteffen 2012: 52; tłum. własne - P.D.). Twierdzenie to można odnieść także do zadań mediacyjnych. O ile jednak ćwiczenia tłumaczeniowe, szczególnie w przypadku

tekstów specjalistycznych, mogą okazać się dla uczniów nawet na bardzo wysokim poziomie językowym niezwykle trudne, o tyle zadania mediacyjne dopuszczające większą dowolność transformacji tekstu mogą być niezwykle motywujące. Szczególnie zaś konieczność zakorzenienia zadań mediacyjnych w szerszym kontekście społecznym jasno wskazuje na celowość ich wprowadzania w procesie dydaktycznym. Uczniowie mogą za pomocą zadań mediacyjnych opanować strategie upraszczania tekstu, jego przeformułowywania czy uzupełniania o brakujące wyjaśnienia. Uczą się tym samym koncentrować na głównym przekazie, a także tworzyć komunikat analogiczny do wyjściowego. Rozwijają ponadto umiejętności oddawania treści w zmienionej formie oraz koncentracji na potrzebach odbiorcy tekstu finalnego będącego „produktem” każdego zadania mediacyjnego.

Podczas gdy istotą tłumaczenia jest oddanie treści tekstu wyjściowego w sposób na tyle dosłowny, jak to możliwe, i na tyle dowolny, jak to konieczne (niem. *so wörtlich wie möglich und so frei wie nötig*; Meyer 1975: 8), mediacja dopuszcza pomijanie, przeformułowywanie oraz dodawanie treści, a mediator może wyrażać własną opinię o mediowanym tekście (Dendrinis 2013). Tłumacz, zarówno ustny, jak i pisemny, stanowi niejako jedynie medium pomiędzy tekstem wejściowym a wyjściowym, podczas gdy mediator językowy staje się partnerem komunikacyjnym, który bierze aktywny udział w interakcji (Reinmann 2015). Poniższa tabela przedstawia zestawienie głównych różnic pomiędzy rolą tłumacza a rolą mediatora językowego:

**Tab. 1: Rola mediatora a rola tłumacza**

| MEDIATOR   | TŁUMACZ  |
|--|--|
| Stanowi partnera w komunikacji                                     | Stanowi neutralne „medium” w komunikacji                                 |
| Kładzie mniejszy nacisk na poprawność językową                     | Kładzie duży nacisk na poprawność językową                               |
| Dowolnie objaśnia, uzupełnia, komentuje tekst, dodaje własne uwagi | Nie komentuje tekstu, może dodawać uwagi według ściśle określonych reguł |
| Zmienia formę tekstu   | Nie zmienia formy tekstu   |
| Jest mniej neutralny   | Jest tak neutralny i „niewidoczny” jak to możliwe                        |
| Może stosować środki poza- i parajęzykowe                          | Nie stosuje środków poza- ani parajęzykowych                             |
| Może sięgać do innych języków w celu objaśnienia przekazu          | Nie używa innych języków do objaśniania przekazu                         |
| Mediuje pomiędzy kulturami   | Nie musi być mediatorem kulturowym                                       |

Źródło: zestawienie na podstawie Wang 2017: 93–114.

CEFR zalicza tłumaczenie zarówno ustne, jak i pisemne do działań mediacyjnych obok takich działań, jak parafrazowanie, podsumowywanie, streszczanie czy objaśnianie tekstu dla osoby trzeciej, a zatem wszelkich form przeformułowywania tekstu na użytek osób trzecich (CEFR 2018: 108–115). W miarę ewolucji pojęcia mediacji stała się ona czymś więcej niż tylko dodaniem kolejnej sprawności językowej do sprawności czytania, słuchania, mówienia, pisania czy interakcji. Podkreśla ona rolę społecznego wymiaru komunikacji. Już działania interakcyjne nie są prostą sumą recepcji i produkcji, a polegają na współpracy w komunikacji, by osiągnąć wspólny cel, oraz opierają się na współtworzeniu znaczenia. Mediacja natomiast idzie o krok dalej. Jej celem jest nie tylko negocjowanie i współtworzenie znaczenia, ale także nieustanne tworzenie połączeń pomiędzy indywidualnym a społecznym wymiarem użycia i nauki języka (North i Piccardo 2016: 9). Mediacja obejmuje dwie główne kategorie, a mianowicie mediację relacji, która polega na tworzeniu warunków do współpracy w grupie, i mediację kognitywną, która polega na przykład na ułatwianiu dostępu do wiedzy lub współtworzeniu znaczenia we współpracy z innymi osobami w grupie (North i Piccardo 2016: 11). Mediacja relacji może z kolei obejmować mediację społeczną i mediację pedagogiczną. Do mediacji kognitywnej zalicza się mediację językową, przy czym może być to mediacja wewnątrz- lub międzyjęzykowa. Dodatkowo może ona zachodzić w obrębie komunikacji ustnej i pisemnej w różnych kombinacjach. Mediacja językowa według CEFR obejmuje tłumaczenie ustne i pisemne, ale także tłumaczenie przybliżone/niedokładne, które nie dotyczy tłumaczenia profesjonalnego:

*Wśród działań mediacji ustnej wymieniono: tłumaczenie symultaniczne (konferencje, zebrania, przemówienia itp.); tłumaczenie konsekutywne (powitania, oprowadzanie wycieczek itp.); tłumaczenie nieformalne, tj. wypowiedzi cudzoziemców podczas ich pobytu w danym kraju, wypowiedzi użytkowników własnego języka podczas pobytu za granicą, w sytuacjach towarzyskich i transakcyjnych (zakupy, usługi – dla przyjaciół, rodziny, klientów, gości z zagranicy itp.), szyldów, jadłospisów, ogłoszeń. Mediacja pisemna natomiast to np.: tłumaczenie dokładne (kontraktów, tekstów prawnych i naukowych itp.), tłumaczenie literackie (powieści, sztuk teatralnych, poezji, librett operowych itp.), streszczenie najważniejszych treści (artykułów z gazet i czasopism itp.) w obrębie języka drugiego lub między pierwszym a drugim językiem, parafrazowanie (tekstów specjalistycznych dla laików itp.). (Europejski... 2003: 83)*

## Ćwiczenia tłumaczeniowe a zadania mediacyjne

Cechami najbardziej odróżniającymi ćwiczenia tłumaczeniowe od zadań mediacyjnych są: dopuszczalność zmiany formy i funkcji tekstu, dopasowanie komunikatu do odbiorcy oraz konieczność umocowania zadań mediacyjnych w jasno nakreślonej sytuacji komunikacyjnej. Wszelkie zadania mediacyjne polegające na przekształceniu komunikatu z jednego języka na inny w formie ustnej lub pisemnej i wymagające sporządzenia odpowiednio funkcjonalnego tekstu również w formie ustnej lub pisemnej są zadaniami angażującymi kompetencję tekstową, pragmatyczną, strategiczną, interaktywną, społeczną i interkulturową (Kolb 2016: 161–170). Rozwój wszystkich tych kompetencji następuje zarówno poprzez zapoznavanie uczniów z różnego rodzaju tekstami i ich funkcjami, jak i poprzez nauczanie w działaniu, które ma na celu stworzenie w procesie dydaktycznym sytuacji jak najbardziej zbliżonych do autentycznych interakcji społecznych. Wprowadzanie treści kulturowych oraz nauczanie strategii rozwiązywania zadań językowych w celu rozwiązania konkretnych problemów, które specjaliści napotykają w pracy zawodowej, powinno stanowić uzupełnienie działań podejmowanych na co dzień. Są to niekiedy bardzo złożone działania językowe i kognitywne, wymagające zastosowania wiedzy ogólnej, specjalistycznej, językowej i metajęzykowej ucznia. Stworzenie takich zadań z uwzględnieniem poziomu wiedzy, zakładanego docelowego poziomu językowego uczniów oraz progresji językowej jest celem, który obecnie już jest realizowany przez niektóre egzaminy językowe. Zadania mediacyjne mogą być wprowadzane od najniższych poziomów zaawansowania, jeżeli są odpowiednio sformułowane. Zarówno tworzenie, jak i rozwiązywanie zadań mediacyjnych wymaga uwzględnienia autentycznych tekstów i potrzeb uczniów, ale także odwołania się do wyobraźni i kreatywności zarówno na etapie tworzenia zadania, jak i jego rozwiązywania. Dodatkowo koniecznym elementem takich zadań jest każdorazowe opisanie konkretnej sytuacji komunikacyjnej, oczekiwanej formy sporządzanego tekstu i oczekiwanego efektu komunikacji. Przed przystąpieniem do wykonywania takich zadań uczniowie muszą także zapoznać się z formą tekstów, jakie mają sporządzać, ewentualnie przykładowymi tekstami/odpowiedziami do zadań.

## Tworzenie zadań mediacyjnych

Przykładem podręcznika, który zawiera pisemne zadania mediacyjne, jest podręcznik Colina Paytona *LCCI English for Business. Level 2 Testbuilder. Tests that Teach* wydawnictwa Macmillan. Sam tytuł podręcznika wskazuje, że realizuje on ideę nauczania w działaniu. Podręcznik składa się z części teoretycznej, która zapoznaje ucznia z formułą zadań, jakie będzie musiał rozwiązać na egzaminie, opisuje poszczególne etapy wykonania takich zadań, zawiera dodatkowe porady językowe, szczegółowy opis struktury tekstów/produktów wymaganych egzaminem oraz przydatne zwroty i dłuższe struktury językowe przydatne w takich tekstach. Część praktyczna podręcznika obejmuje zadania mediacji pisemnej z opisem sytuacji komunikacyjnej, teksty interakcji, których będą dotyczyć odpowiedzi, krótkie polecenia opisujące cel każdego zadania oraz przykładowe odpowiedzi do zadań. Dodatkowo autor wskazuje błędy popełniane w odpowiedziach do zadań, takie jak użycie złej struktury tekstu, nieodpowiedni

styl sporządzonego tekstu finalnego lub niewłaściwy wybór informacji, które powinny znaleźć się w tekście finalnym, będącym odpowiedzią do konkretnego zadania. Ten przykład ilustruje sposób tworzenia zadań interakcyjnych i mediacyjnych w zakresie języka biznesu – podręcznik Paytona przygotowuje uczniów do egzaminu London Chamber of Commerce and Industry (LCCI). Podobne zadania interakcji i mediacji pisemnej można znaleźć w podręczniku do nauki angielskiego języka prawniczego, jakim jest *International Legal English* autorstwa Amy Krois-Lindner. Niewiele jest podręczników zawierających tak gruntownie przygotowane zadania do wykorzystania na zajęciach języka specjalistycznego.

Z kolei wszelkiego rodzaju ćwiczenia tłumaczeniowe w kontekście nauczania języka specjalistycznego powinny także zgodnie z ideą dydaktyki działaniowej stanowić element zadań o jasno zarysowanym kontekście i celu. Ćwiczenia tłumaczeniowe mogą być stosowane w celu wskazania różnic pomiędzy ojczystym a obcym językiem specjalistycznym i służyć poszukiwaniu rozwiązań konkretnych problemów w komunikacji międzyjęzykowej oraz rozwojowi strategii poznawczych. Przykładem mogą być liczne zadania polegające na transpozycjach terminologicznych z języka polskiego na język angielski w tekstach ustaw czy kodeksów zawarte w podręczniku *Advanced Legal English for Polish Purposes* (Młodawska 2017). Zadania te nie wymagają tłumaczenia całego tekstu, a jedynie wybranej terminologii specjalistycznej na podstawie wcześniej zaprezentowanego materiału w formie autentycznych tekstów specjalistycznych, które uczniowie mogą przeczytać w danym rozdziale podręcznika lub odsłuchać na stronie internetowej autorki publikacji.

### Przykłady zadań mediacyjnych

Przykładami praktycznych zadań mediacji pisemnej mogą być:

- ➔ przekazanie w uproszczonej formie informacji zawartej w tekście wyjściowym osobie trzeciej;
- ➔ przekazanie informacji zawartych w nieformalnym tekście w formie bardziej oficjalnej;
- ➔ objaśnianie danych zawartych w formie tabeli lub wykresu w formie pisemnej;
- ➔ napisanie komentarza do tekstu – dodanie uwag, uzupełnienie o brakujące informacje;
- ➔ napisanie listu/e-maila, w którym na czyjaś prośbę przekazujemy informacje, prosimy o udzielenie odpowiedzi na pytanie lub pytania, odpowiadamy na pytania, prosimy o wyjaśnienia, składamy skargę itp.;
- ➔ napisanie streszczenia tekstu na użytek innej osoby;
- ➔ sporządzenie notatek z tekstu i przekazanie ich innej osobie;
- ➔ pisemne objaśnienie tekstu, fragmentu tekstu lub pojedynczego słowa na prośbę innej osoby;
- ➔ przetłumaczenie tekstu oraz dodanie koniecznych objaśnień na użytek odbiorcy tekstu.

Każdorazowo zadanie takie musi być poprzedzone odpowiednim opisem sytuacji komunikacyjnej oraz zawierać instrukcje dotyczące celu i odbiorcy tekstu finalnego. Zadania tego typu powinny także zawierać część inicjującą, w której znajdują się wybrane zwroty językowe o różnych funkcjach, np. wprowadzającej, nawiązującej do innej wypowiedzi, sekwencjonującej wypowiedź czy podsumowującej ją. Istotne jest, by zwroty takie były przydatne w danym zadaniu. Uczeń powinien także zapoznać się z przykładem formy tekstu/produktu zadania, jego strukturą i odpowiednimi konwencjami sporządzania takiego tekstu w przypadku, np. oficjalnej korespondencji. W poleceniu do każdego zadania powinny znaleźć się zalecenia dotyczące długości tekstu, m.in. limitu słów. Podczas pracy na lekcji uczeń powinien wiedzieć, ile ma czasu na wykonanie każdego zadania. Ważnym elementem przy tworzeniu zadań mediacyjnych jest też ich uprawdopodobnienie. Warunek ten może być spełniony jedynie dzięki dobrej znajomości potrzeb konkretnego ucznia lub grupy uczniów. Prezentowany poniżej przykład zadania został przygotowany przez autorkę dla uczniów angielskiego języka prawniczego w biznesie na poziomie C1, którzy często prowadzą korespondencję w języku angielskim oraz posługują się tekstami prawniczymi.

## Przykład zadania

**Situation:** Your boss has asked you to write a formal e-mail to shareholders in your company to inform them about the form of notices of shareholders meetings they will be receiving. Here is the e-mail from your boss:

*Dear Mr Kowalski,*

*I have recently received lots of queries from our shareholders concerning the form of notices of shareholders' meetings they will be receiving in the future. This information is included in shareholders' agreement, but perhaps it is not clear for everyone.*

*Please send an e-mail to our shareholders, informing them about the form of official notices and ask them to confirm that they have received and comprehended the information.*

*Attached to this e-mail, please find an extract from the shareholders' agreement (Article 3., which concerns a procedure of calling a shareholders' meeting).*

*Please shorten the message, simplify the language, but keep it formal though. Make sure you include all the information from the above clause in your e-mail to avoid misunderstandings.*

*I will be very grateful for your help in this matter.*

*Andy McKey*

*CEO*

### Attachment to the e-mail:

Article 3. Calling a shareholders' meeting

- § 1. The shareholders' meeting is convened by registered mail or courier mail sent at least two weeks before the date of the shareholders' meeting. Instead of a registered letter or courier mail, the notice may be sent to the partner at the address for electronic delivery or by e-mail, if he has previously given his consent in writing, specifying the address to which the notice should be sent.
- § 2. The invitation should include the date, time and place of the shareholders' meeting as well as a detailed agenda. In the event of an intended amendment to the articles of association, essential elements of the content of the proposed amendments should be indicated.
- § 3. If participation in the shareholders' meeting takes place by means of electronic communication, the notification should additionally contain information on how to participate in the meeting, express opinions during it, exercise the right to vote and raise objections to the then adopted resolution or resolutions.

**Task:** Read the e-mail from your boss and the formal clause from the shareholders' agreement (attachment to the e-mail) and write a formal e-mail to shareholders. Include all the necessary information. Use appropriate style. Below you can find a sample layout of a formal e-mail and useful phrases you can use in your text.

### Formal e-mail sample layout:

*Dear Mr Kowalski,*

*I am writing with reference to your query of January 5 2022. You have asked in your e-mail if we may deliver the product you have ordered from our company to a different address.*

*Firstly, I would like to inform you that the product has not been dispatched yet and we are very sorry for the delay. Secondly, I am pleased to inform you that we have changed the delivery address and the product will be delivered to ul. Malinowa 3/5, 03-140 Warszawa, according to your request. Additionally, I would like to ask you if I should enter this address in our delivery system as the right address for future deliveries.*

*Please let me know as soon as possible.*

*Looking forward to hearing from you.*

*Best regards*

*David Johnson*

*Sales Manager XYZ Inc.*

*Murray Grove 34*

*0978656 London*



## Useful phrases

- ➔ Introduction
  - ➔ **Greetings:** Dear Sir/Madam, Dear Sirs, Dear Mr Kowalski, Dear Ms Jones...
  - ➔ **Reasons for writing:** I am writing with regard/reference to / I am writing to inform you / to express (my concern about / disappointment with / disapproval of / apologies for. / I am writing to inquire about / I would like to draw your attention to / point out...
- ➔ Main body of the letter
  - ➔ **Beginning:** First of all / Firstly / To begin with / In the first place
  - ➔ **Continuing:** Secondly / After that / Afterwards / Then / Next / Moreover / What is more / Furthermore / In addition / Besides
  - ➔ **Contrasting:** On one hand / On the other hand / In contrast
  - ➔ **Concluding:** Finally/Lastly / Last but not least / To conclude / To sum up / In conclusion
  - ➔ **Request for action:** I would be grateful if you would / I would appreciate if you / I very much hope you will / Would you please / It would be very helpful if you
  - ➔ **Closing phrases:** Please call/telephone me at your convenience / Should you have any questions, please contact me / I look forward to hearing from you
  - ➔ **Greetings:** Yours faithfully / Regards / Best regards
  - ➔ **Signature:** Name and surname / Position

## Podsumowanie

Stosowanie na zajęciach języka obcego tradycyjnych ćwiczeń tłumaczeniowych, które są pozbawione szerszego kontekstu komunikacyjnego, z pewnością nie pomagają uczniom w lepszym funkcjonowaniu w rzeczywistości pozaszkolnej. Ćwiczenia tłumaczeniowe mogą jednak być włączane w zadania mediacyjne. Przedstawione w artykule przykłady zadania wymaga aktywowania sprawności zarówno receptywnych, jak i produktywnych. Na początku uczniowie muszą dokonać analizy tekstów, które zostały im zaprezentowane, a następnie wykazać się umiejętnością wyboru potrzebnych im informacji. Na kolejnym etapie sprawdzane są ich umiejętności syntezy tekstów, a w fazie końcowej sprawność produkcji pisemnej przy zastosowaniu strategii planowania, wykonania, oceny i w razie konieczności korekty tekstu – odpowiedzi do zadania. Przejście wszystkich etapów wykonania zadania mediacyjnego wymaga odpowiedniego treningu; pomocna jest także analiza błędów oraz wspólne poszukiwanie rozwiązań i ćwiczenie technik, np. sporządzanie notatek. Do części tekstów wyjściowych do zadania można dołączyć wersję w języku polskim, co dodatkowo wymaga przetłumaczenia treści specjalistycznych. Zadania tego typu mogą zostać zatem wykorzystane kilkakrotnie w różnych wariantach, co sprzyja utrwalaniu przydatnych struktur językowych i równolegle rozwija kompetencję tekstową, pragmatyczną oraz społeczną.

Inne ćwiczenia tłumaczeniowe, takie jak przekładanie konkretnych zwrotów lub zdań, mogą także okazać się przydatne, szczególnie w nauczaniu języków specjalistycznych. Ćwiczenia takie muszą jednak służyć jasno określonej roli. Ponadto rozwiązywanie zadań mediacyjnych, polegających na parafrazowaniu, upraszczaniu lub komentowaniu tekstów, daje uczniom możliwość dostrzeżenia słabych punktów tekstu i procesu komunikacji w ogóle. Podczas przekazywania informacji osobom trzecim, występując w roli mediatora, uczeń nie zawsze musi dosłownie oddać treść całego komunikatu. Wskazany jest dobór treści istotnych i pominięcie informacji powtarzających się lub zbędnych. W zadaniach mediacyjnych bardzo ważną jest świadomość procesu pośredniczenia w komunikacji, kierowanie komunikatu do konkretnego odbiorcy, wzięcie pod uwagę ograniczeń danej formy komunikacji (pisemno-pisemnej, pisemno-ustnej, ustno-pisemnej czy ustno-ustnej), a także trudności, jakie można napotkać, np. ze względu na różnice kulturowe.

## BIBLIOGRAFIA

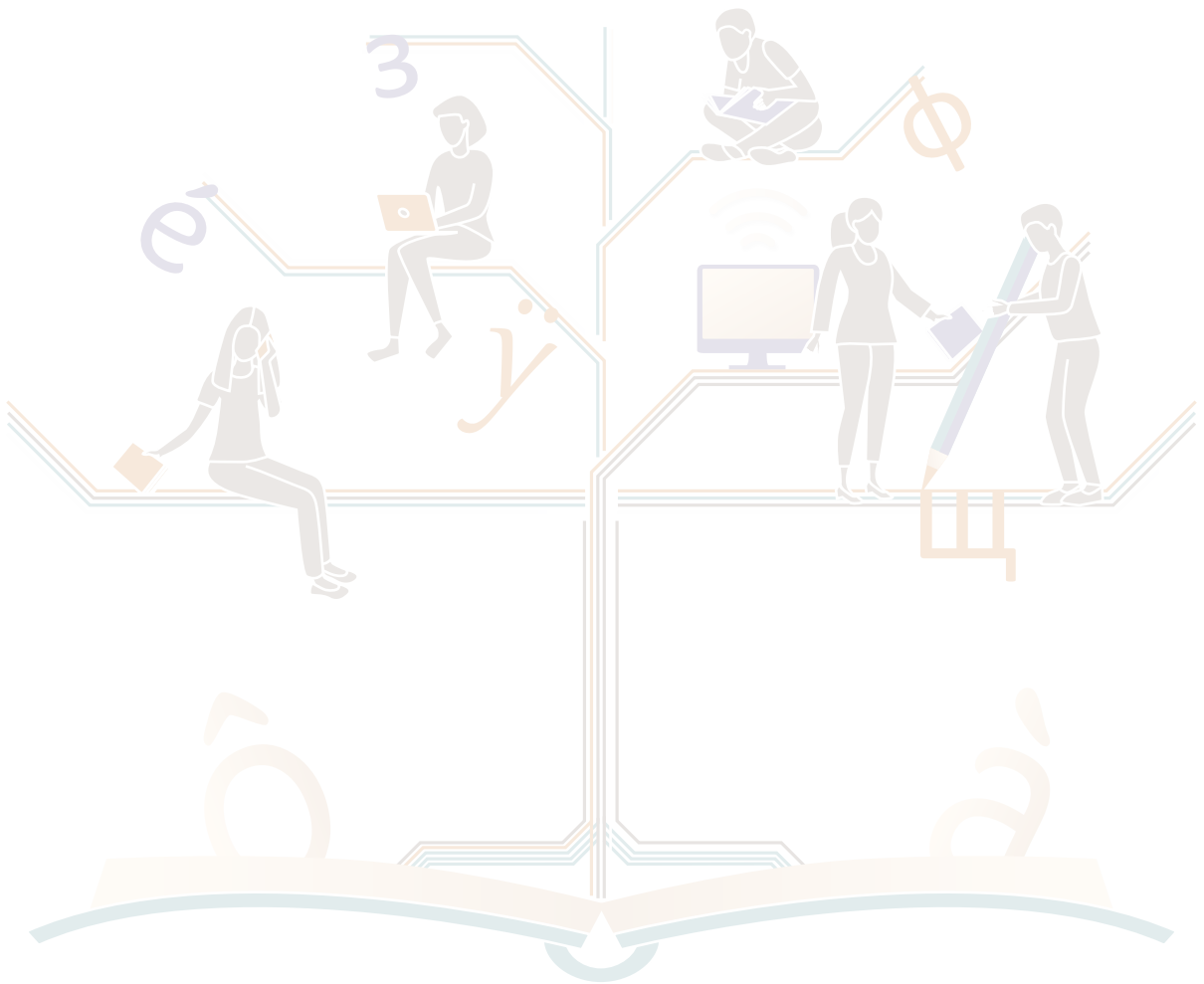
---

- Appel, J. (1985), *Dolmetschen als Übungsform im Oberstufenunterricht*, „Praxis der neusprachlichen Unterrichts”, nr 32/1, s. 54–58.
- Aronstein, P. (1921), *Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Erster Band: Die Grundlagen*, Lipsk: Teubner.
- Bausch, K-R (1977), *Zur Übertragbarkeit der „Übersetzung als Fertigkeit“ auf „die Übersetzung als Übungsform“*, „Die Neuen Sprachen” 5/6, s. 517–535.
- Bausch, K-R., Weller, F-R. (1981), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt nad Menem: Diesterweg.
- Christ, H., Rang, H.J. (1985), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*, t. III, *Neure Fremdsprachen I*, Tybinga: Gunter Narr.
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001), Strasburg: Rada Europy, s. 87, <bit.ly/3w0PRK6>, [dostęp: 21.01.2022].
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), Rada Europy, s. 108–115, <bit.ly/3CAkc3j>, [dostęp: 1.03.2022].
- Dendrinis, B. (2013), *Testing and Teaching Mediation [w:] Directions in Language Teaching and Testing 1*, <bit.ly/3J9JdoA>, [dostęp: 23.05.2021].
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.
- Friederich, W. (1976), *Übersetzen systematisch lehren*, „Der Fremdsprachliche Unterricht”, nr 40, s. 48–55.
- Ehnert, R., Schleyer, W. (1987), *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Übersetzungswissenschaft – Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik. Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Regensburg: DAAD.
- Gnutzmann, C., Bohnensteffen, M. (2012), *Grammar and Translation. A Comeback?*, „Anglistik”, nr 23/1, s. 49–60.
- Grucza, F. (1970), *Fremdsprachenunterricht und Übersetzung [w:] K.R. Bausch, F.R. Weller (red.), Übersetzung und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt nad Menem, s. 32–45.
- Hallet, W. (1995), *Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen im schulischen Englischunterricht [w:] M. Beyer, H.J. Diller, J. Kornelius, E. Otto, G. Stratmann (red.), Realities of Translating. Anglistik & Englischunterricht*, Heidelberg: Carl Winter, s. 277–312.
- Janowska, I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej [w:] Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym – monografia zbiorowa*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 38–53.
- Kautz, U. (2002), *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, Monachium: Ludicum, s. 444–453.
- Kelly, D. (2005), *A Handbook for Translator Trainers*, Manchester: St Jerome Publishing, s. 143–144.
- Kolb, E. (2016), *Sprachmittlung. Studien zur Modelierung einer komplexen Kompetenz*, Monaster: Waxmann, s. 63, 161–170.
- Krois-Lindner, A. (2011), *International Legal English. A course for classroom or self-study use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Łączek, M. (2015), *Efektywność kreatywnych metod w rozwijaniu kompetencji studentów w zakresie języka angielskiego*, „Lingwistyka Stosowana” nr 12, s. 57–67.
- Marton, W. (1976), *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Marton, W. (1979), *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Warszawa: WSiP.
- Meyer, E. (1975), *Die Übersetzung im neusprachlichen Unterricht*, Frankfurt nad Menem: Verlag.
- Meyer, E., Meinert, A. (1986), *Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II*, Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Młodawska, A. (2017), *Advanced Legal English for Polish Purposes*, Warszawa: Legal English Expert.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Monachium: Langenscheidt, s. 19–32.
- Münch, R. (1953), *Prinzipien und Praxis des englischen Unterrichts an deutschen Schulen*, Berlin: Weidmann-Greven.
- Neuner, G. (2007), *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick [w:] Handbuch Fremdsprachenunterricht 5*, Tybinga: Francke.
- North, B., Piccardo, E. (2016), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for CEFR*, Rada Europy, <[bit.ly/3MH2Bvo](http://bit.ly/3MH2Bvo)>, [dostęp: 12.12.2021].
- Payton, A. (2010), *LCCI English for Business. Level 2 Testbuilder. Tests that Teach*, Macmillan Education.
- Piepho, H.E. (1964), *Über die Rolle der Muttersprache im Englischunterricht*, „Praxis des neusprachlichen Unterrichts”, nr 11, s. 40–48.
- Reinmann, D. (2015), *Diagnose und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz [w:] M. Nied Curcio, P. Katelhöhn, I. Bašič (red.), Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica: ein deutsch-italienischer Dialog*, s. 65–97.
- Ronowicz, E. (1982), *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Schrey, H. (1961), *Grenzen und Möglichkeiten der Übersetzung ins Deutsche*, „Die Neueren Sprachen”, nr 1, s. 38–45.
- Schubel, F. (1958), *Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen*, Frankfurt nad Menem: Diesterweg.
- Strohmeier, H. (1928), *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Braunschweig: Westermann.
- Szafranec, K. (2012), *Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa oraz elementy przekładu w dydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis” 1, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 93–103
- Vietör, W. (1886), *Der Sprachunterricht muss umkehren* wyd. 2, Heilbronn: Gebr. Henninger.
- Wang, C. (2017), *Interpreters = Cultural Mediators?*, „Translatologica: A Journal of Translation, Language and Literature”, nr 1/2017, s. 9–115, <[bit.ly/3i1gPZO](http://bit.ly/3i1gPZO)>, [dostęp: 12.04.2021].
- Walter, H. (1974), *Dolmetschen als Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht der Mittelstufe*, „Französisch heute”, nr 3, s. 107–126.
- Weller, F.R. (1981), *Formen und Funktionen des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer schulischen Übersetzungslehre am Beispiel des Französischen*, [w:] K.R. Bausch, F.R. Weller (red.), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt/Main: Francke Verlag, s. 233–296.
- Hamm, W. (1984), *Dolmetschen – eine rezeptiv-produktive Fertigkeit*, „Hauptschulmagazin”, nr 7, s. 5–6.
- Weller, F.R. (1977), *Einleitende Bemerkungen*, „Die Neuen Sprachen”, nr 5/6, s. 485–489.
- Weller, F.R. (1991), *Vom Elend schulischer Übersetzungslehre. Anmerkungen zur Rolle der Übersetzung im Französischunterricht*, „Die Neuen Sprachen”, nr 90/5, s. 497–524.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

**PAULINA DWUŹNIK** Absolwentka i doktorantka Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje jako wykładowca Business i Legal English na Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie. W swojej pracy badawczej zajmuje się sposobami rozwoju kompetencji interakcji i mediacji pisemnej w glottodydaktyce specjalistycznej na przykładzie języka specjalistycznego. Od 2019 r. członkini stowarzyszenia Österreichische Gesellschaft für Rechtslinguistik w Wiedniu.



# Co maturzysta powinien wiedzieć o mediacji, czyli zmiany w egzaminie maturalnym od 2023 r.

DOI: 10.47050/jows.2022.1.127-132

Na IV Kongresie Edukacji, zorganizowanym przez FRSE we wrześniu 2021 r., dr Marcin Smolik, dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, wygłosił wykład dotyczący zmian wprowadzanych w formule egzaminu maturalnego od 2023 r. Czy uczniowie powinni obawiać się stawianych przed nimi wymagań? Jak mogą one wpływać na modyfikację podejmowanych przez nauczycieli metod dydaktycznych?

**E**gzamin maturalny to kluczowy dla maturzystów moment nie tylko zwieńczający edukację w szkole ponadpodstawowej, lecz wiążący się także ze stresem. Pełni obaw są szczególnie uczniowie 4-letnich liceów oraz 5-letnich techników objęci zmianami wprowadzanymi w arkuszach od 2023 r. Strach przed nieznanym da się jednak opanować dzięki świadomemu przygotowaniu się do egzaminu, poprzedzonego rzetelną i pogłębioną analizą uaktualnionych informatorów, dostępnych od marca 2021 r. na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej ([www.cke.gov.pl](http://www.cke.gov.pl)). Nowa matura stanowi dla uczniów szansę potwierdzenia umiejętności wykorzystania posiadanej wiedzy w zautentyzowanych<sup>1</sup> zadaniach. Dla nauczycieli jest to natomiast doskonała okazja do odkrycia nowych zasobów dydaktycznych, kryjących się pod pojęciem mediacji glottodydaktycznej.

## Zmiany – dlaczego i po co?

Rok 2023 nie stanie się rokiem przełomowym pod względem wprowadzenia na maturze zmian – dokonywano tego przecież już wcześniej kilkakrotnie. Podjęcie decyzji o modyfikacji poprawnie funkcjonującego egzaminu musi być poparte mocnymi przesłankami, mającymi na względzie dobro zdających. Jak wspomina dr Marcin Smolik (2021), jednym z powodów zmian wprowadzonych w formule egzaminu na 2023 rok jest dostosowanie go do zaktualizowanych wymagań zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego (MEN 2018). Wprowadzone modyfikacje wynikają ze stale rozwijającego się stanu wiedzy z zakresu szeroko pojmowanej dydaktyki oraz nauk jej pokrewnych, a także samych przedmiotów podlegających sprawdzeniu. Egzamin maturalny nie może przecież odbiegać pod względem standardów od najnowszych osiągnięć, zarówno z zakresu nauki, jak i praktyki, a co za tym idzie nie może pozostawać niezmienny. Wspomnianym podczas IV Kongresu Edukacji powodem zmian obowiązującej dotychczas matury są modyfikacje wprowadzone w Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001) – w polskiej wersji: ESOKJ (CODN 2003). Tom towarzyszący CEFR (tzw. *companion volume*)

<sup>1</sup> W podejmowanym kontekście słowo „zautentyzowane” odnosi się do zadań zbliżonych lub odpowiadających wyzwaniom z życia codziennego. W celu ich rozwiązania uczeń musi zatem wykazać się umiejętnościami językowymi, których wykorzystania wymagałoby naturalne posługiwanie się językiem obcym w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych.

ukazał się w roku 2020<sup>2</sup> (Council of Europe 2020). Nie sposób nie zauważyć, że to właśnie rozwinięte w nim pojęcie mediacji glottodydaktycznej zostaje wprowadzone do nowej, proponowanej uczniom formuły arkuszy egzaminacyjnych.

Uaktualnienie (bo tak należałoby mówić o wprowadzanych zmianach) obowiązującej dotychczas formuły egzaminu maturalnego ma wpływać na zwiększenie trafności uzyskanych wyników oraz ich zgodności z faktycznym stanem wiedzy uczniów, a także posiadanymi przez nich umiejętnościami. Matura testować będzie sprawności językowe, komunikacyjne, a zarazem praktyczne zarówno w dalszym procesie kształcenia, jak i późniejszej pracy zawodowej. Co to oznacza? Uczeń kończący edukację na etapie szkolnym powinien posiadać realne umiejętności posługiwania się językiem obcym w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych, wpływać na tworzenie przestrzeni różnokulturowej i stawać się mediatorem wewnątrz- lub międzyjęzykowym. Zasoby wyniesione przez niego ze szkoły nie mogą ograniczać się do suchej wiedzy, która po miesiącach czy latach niestosowania w praktyce zostanie wyparta z umysłu. Remedium na tego typu problemy okazuje się wprowadzenie mediacji glottodydaktycznej do codziennej praktyki pedagogicznej. Dlatego zmiany wprowadzane w formie egzaminu powinny znaleźć realne odzwierciedlenie w podręcznikach i materiałach proponowanych uczniom przez nauczycieli. Nie bez powodu modyfikacjom w 2019 r. poddany został także egzamin ósmoklasisty, tworzący od 2023 r. harmonijną całość z egzaminem maturalnym. Po analizie zaproponowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną nowych informatorów można dostrzec, że uczniowie objęci zmianami egzaminacyjnymi w 2019 r., przystępując do egzaminu maturalnego w roku 2023, nie odczują ogromnej różnicy w zakresie form zadań, a jedynie w zakresie poziomu ich trudności.

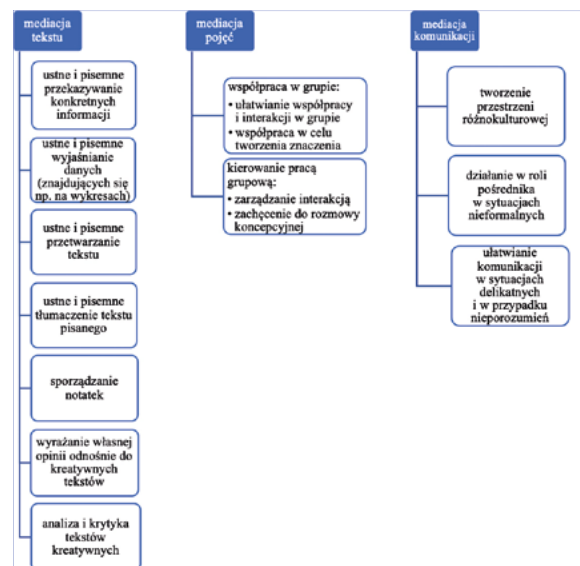
## Mediacja – ucz się korzystać ze swoich umiejętności

Rolą mediatora jest godzenie ze sobą dwóch stron konfliktu, które nie są w stanie samodzielnie dojść do porozumienia ze względu na brak niezbędnych ku temu narzędzi lub odmienne poglądy (Beillerot 2004: 27). Na gruncie edukacyjnym zadanie to nie ulega znacznym modyfikacjom: jego celem jest „redukcja luki znajdującej się pomiędzy dwoma obszarami, które są od siebie odległe lub występuje pomiędzy nimi jakieś napięcie” (Coste i Cavalli 2015: 12). Mediator powinien zatem doprowadzić do ugody nie poprzez narzucenie rozwiązania, a umożliwienie jego odkrycia (Sujecka-Zajac 2017: 171). Mediacja stała się odpowiedzią na wyzwania stawiane edukacji XXI wieku. Otwartość na komunikację międzykulturową oraz potrzeby językowe z niej wynikające sprawiają, że pojęcia takie jak współpraca, współtworzenie, naśladowanie oraz wzajemny wpływ stały się podstawowymi narzędziami mediacji (Longuet i Springer 2021: 135). Od czasu publikacji w 2020 r. tomu towarzyszącego ESOKJ mediacja znacznie zyskała na znaczeniu oraz popularności. Część nauczycieli nadal nie wie jednak, w jaki sposób zastosować ją w codziennej praktyce edukacyjnej. Przy odpowiedniej dozie działań popularyzatorskich jej znaczący wpływ na proces nauczania ma szansę stać się przełomowym odkryciem glottodydaktyki, a konsekwencje, które za sobą niesie – na stałe zmienić podejście do nauczania języka obcego.

Rozpowszechniona po raz pierwszy w Polsce w 2003 r. mediacja włączona została do grupy działań językowych, występujących zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej (CODN 2003: 24). W pierwotnym ujęciu rozumiana była w kontekście zespołu umiejętności tłumaczeniowo-interpretacyjnych. Wymagała od ucznia angażowania nie tylko zdolności produktywnych i receptywnych, lecz także interakcyjnych (Kucharczyk 2020: 5). Rozwijanie tych sprawności to podstawa edukacji językowej. Mediacja stanowi rodzaj ściślejszego

2 Oficjalna wersja była jednak dostępna już w 2018 r. (zob. *Conseil de l'Europe, 2018, Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg: Council of Europe Publishing). Projekt nowych deskryptorów dostępny był już w roku 2016 (North, B., Piccardo, E., 2016, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Elaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*, Strasbourg: Council of Europe Publishing).

Rys. 1. Obszary zainteresowania trzech typów mediacji



Opracowanie własne na podstawie: R. Kucharczyk 2020.



## Rys. 2. Uzupełnianie notatki w języku angielskim – poziom podstawowy (CKE 2021a: 62)

### Zadanie 4. (0–4)

Usłyszysz dwukrotnie informacje na temat dnia otwartego w Newton College. Na podstawie informacji zawartych w nagraniu uzupełnij luki 4.1.–4.4. w tabeli, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać sens wysłuchanego tekstu. Luki należy uzupełnić w języku angielskim.

| Who?   | What?   | Where?                                     | When?           |
|--------|---|--|-----------------|
| Sophie | Information on: <ul style="list-style-type: none"> <li>college history and famous graduates</li> <li>accommodation options</li> <li>(4.1.) _____ of studying</li> </ul> | Main hall                                  | At (4.2.) _____ |
| Anna   | Guided tour of the science building. <ul style="list-style-type: none"> <li>visit laboratories</li> <li>talk to (4.3.) _____</li> </ul>                                 | The main entrance to the science building. | At 10:45 a.m.   |
| Adam   | Advice on careers   | (4.4.) _____                               | At 2:15 p.m.    |

integrowania wspomnianych sprawności tak, by możliwie najbardziej przybliżyć je do realnych sytuacji komunikacyjnych.

Od momentu rozpoczęcia prac nad tomem towarzyszącym ESOKJ zauważono dodatkowo, że zajęcia językowe to przestrzeń spotkania dwóch systemów kultury oraz dwóch sposobów postrzegania rzeczywistości: natywnego i obcego. Poza podstawowymi umiejętnościami językowymi uczestnicy kursu zdobywają także specyficzną wrażliwość językowo-kulturową czy zdolność działania w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych (Gee-Milan i Gee 2020: 15). W związku z powyższym, w tomie towarzyszącym ESOKJ z 2020 r., nie tylko poszerzono i uporządkowano dotychczasowe rozumienie mediacji tekstu, lecz także dodano dwa nowe typy: mediację pojęć oraz komunikacji (CEFR 2020: 107). Decyzja ta wynika z uwzględnienia aspektu poznawczego i relacyjnego działań mediacyjnych. Jak zauważa Waldemar Martyniuk (2021):

*Mediacja, rozumiana i opisywana znacznie szerzej niż początkowo wskazane przetwarzanie tekstu lub tłumaczenie, pozwala dostrzec złożoność użycia języka przez użytkownika / uczącego się tego języka, który korzysta ze wszystkich zasobów swojego złożonego, wielojęzycznego repertuaru – wszystkich języków w swoim zakresie sprawności językowej – zarówno wtedy, gdy pracuje z tekstami, jak i wówczas, gdy buduje i utrzymuje relacje z innymi ludźmi. Egzemplifikacja kognitywnych i relacyjnych działań oraz strategii mediacyjnych podkreśla zadanie edukacji (różnorodnej i międzykulturowej), którym jest wspieranie rozwoju zarówno komunikacyjnych kompetencji językowych, jak i kompetencji ogólnych (savoirs).*

Mediacja glottodydaktyczna jest zatem w nowym ujęciu czymś więcej niż działaniem językowym umożliwiającym komunikację między osobami niemogącymi się z różnych przyczyn porozumieć. Osoba angażująca się w działania mediacyjne powinna cechować się także,

zgodnie z treścią tomu towarzyszącego ESOKJ z 2020, rozwiniętą inteligencją emocjonalną i wykazywać się nią wobec punktów widzenia czy stanów emocjonalnych uczestników procesu komunikacji. Ponadto pojęcie mediacji dotyczy także procesów społecznych i kulturowych, a więc wymaga od użytkownika języka umiejętności zachowania się w sytuacjach delikatnych czy spornych oraz rozwiązywania ich. Szczegółowe zestawienie obszarów zainteresowań każdego z wyżej wymienionych typów mediacji przedstawiono na rys. 1.

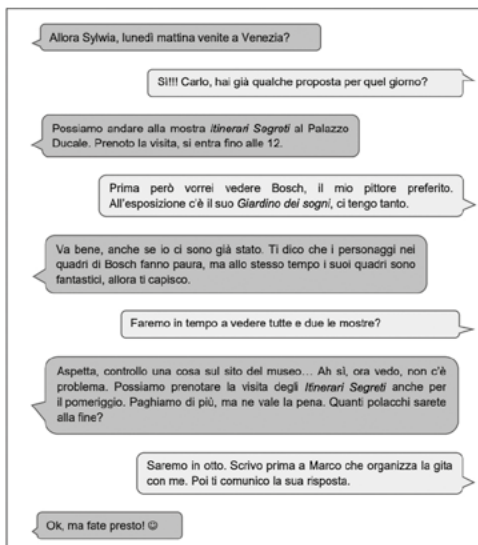
Mediacja tekstu to najszerzej ze wszystkich omówiony w publikacji z 2020 r. typ mediacji. Obejmuje ona zespół praktycznych działań językowych osadzonych w kontekście społeczno-kulturowym, co oznacza, że proponowane w jej ramach ćwiczenia charakteryzują się w dużym stopniu autentycznością (North i Piccardo 2016: 13). W obszarze zainteresowań mediacji tekstu mieszczą się takie sprawności, jak pisemne i ustne przekazywanie konkretnych informacji, wyjaśnianie danych, tłumaczenie i przetwarzanie tekstu czy sporządzanie notatek. *Novum* w jej zakresie stanowi analiza i krytyka tekstów kreatywnych oraz wyrażanie własnej opinii z nimi związanej.

Celem mediacji pojęć jest zdobycie przez ucznia nowych umiejętności i stworzenie ku temu sprzyjających warunków. Wykorzystuje on posiadaną już wiedzę zarówno z zakresu języka ojczystego, jak i opanowanych wcześniej języków obcych, by poszerzać swoje umiejętności i kompetencje lingwistyczne oraz poznawcze z zakresu innych systemów

## Rys. 3. Chat – język włoski, poziom podstawowy (CKE 2021f: 63)

Przeczytaj cztery teksty (A–D).

Tekst D



Alora Sylwia, lunedì mattina venite a Venezia?

Sì!!! Carlo, hai già qualche proposta per quel giorno?

Possiamo andare alla mostra *Itinerari Segreti* al Palazzo Ducale. Prenoto la visita, si entra fino alle 12.

Prima però vorrei vedere Bosch, il mio pittore preferito. All'esposizione c'è il suo *Giardino dei sogni*, ci tengo tanto.

Va bene, anche se io ci sono già stato. Ti dico che i personaggi nei quadri di Bosch fanno paura, ma allo stesso tempo i suoi quadri sono fantastici, allora ti capisco.

Faremo in tempo a vedere tutte e due le mostre?

Aspetta, controllo una cosa sul sito del museo... Ah sì, ora vedo, non c'è problema. Possiamo prenotare la visita degli *Itinerari Segreti* anche per il pomeriggio. Paghiamo di più, ma ne vale la pena. Quanti polacchi sarete alla fine?

Saremo in otto. Scrivo prima a Marco che organizza la gita con me. Poi ti comunico la sua risposta.

Ok, ma fate presto! ☺

Opracowanie własne

(Kucharczyk 2020: 8–9). Mediacja pojęć może być realizowana w formie pracy w grupie, podczas której uczniowie powinni dążyć do ułatwiania współpracy oraz interakcji, mając na celu tworzenie nowych znaczeń. Innym sposobem jej zastosowania jest kierowanie pracą grupową i wykorzystywanie niezbędnych do tego umiejętności zarządzania interakcją oraz zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej.

Ostatni z istniejących typów mediacji ukierunkowany jest na wspieranie zarządzania procesem komunikacji w celu uzyskania porozumienia, mimo występujących pomiędzy rozmówcami różnic kulturowych, społecznych, językowych czy indywidualnych (Kucharczyk 2020: 9). Mediacja komunikacji regularnie stosowana podczas zajęć językowych sprzyja nie tylko skuteczności rozmowy, lecz także opiera się na wzajemnym zrozumieniu i promuje respektowanie odmienności. Jej celem jest stworzenie przestrzeni różnokulturowej, wolnej od nieporozumień i otwartej na działanie ucznia w roli pośrednika.

Czym zatem jest mediacja w nowym, poszerzonym i uaktualnionym ujęciu? Przede wszystkim kompleksowym działaniem językowym, mobilizującym do stosowania adekwatnych strategii (Coste i Cavalli 2015: 28). W procesie mediacji to sytuacja komunikacyjna stanowi podstawowy punkt odniesienia w tworzeniu i wykonywaniu działań, wymagających rozumienia różnego typu tekstów. Drugim, niezwykle ważnym elementem tego procesu, jest odbiorca wraz ze swoim poziomem znajomości języków oraz stopniem rozwoju kompetencji zarówno kulturowej, jak i socjokulturowej (Coste i Cavalli 2015: 21). Celem mediacji jest przekazanie informacji w języku docelowym z zachowaniem znaczenia, a zatem w sposób trafny i właściwy, z uwzględnieniem konkretnego celu komunikacyjnego i kontekstu społecznego. Każdy użytkownik języka wykorzystuje do tego szereg kompetencji nie tylko ogólnych, lecz także różnojęzycznych i różnokulturowych.

## Uaktualniona zawartość arkuszy

Podstawową różnicą, którą dostrzegą uczniowie otwierający w maju 2023 r. arkusz egzaminacyjny z języka obcego nowożytnego, będzie z pewnością zwiększona liczba zadań otwartych przy niezmiennym czasie trwania egzaminu. W pierwszym momencie wydaje się to niepokojące – w istocie zadania te z pewnością wymagają od ucznia głębszego zaangażowania kognitywnego. Jednakże ze względu na podobną formę zadań występujących na egzaminie ósmoklasisty nie powinny one być dla zdającego zaskoczeniem mimo zwiększonego poziomu trudności. Wprowadzone uaktualnienie daje wyraz typowym, zautentyzowanym działaniom mediacyjnym, z którymi absolwent może zetknąć się podczas dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej – umiejętność wychwylenia i zanotowania w języku obcym poszczególnych informacji z tekstu usłyszanego w tymże języku może okazać się niezwykle przydatna. Przykładowe zadanie obrazujące powyższe zagadnienie przedstawiono na rys. 2.

Mediacja realizowana jest także w przypadku konieczności przeanalizowania wykresu i innych tekstów powiązanych tematycznie w celu późniejszego (częściowego) sporządzenia adekwatnej notatki (CEFR 2020: 119). Uaktualnienie poszczególnych elementów egzaminu ma zatem na celu weryfikację, czy maturzysta potrafi realnie wykorzystać posiadane umiejętności w praktyce.

Rys. 4. Ilustracja – język rosyjski, poziom podstawowy (CKE 2021e: 65)



Źródło: [bit.ly/3u30zgt](https://bit.ly/3u30zgt)

Rys. 5. Wykres – język niemiecki, poziom podstawowy (CKE 2021d: 64)

Przeczytaj cztery teksty (A–D) związane z wyborem zawodu.

### Text D

Die sogenannte Work-Life-Balance zählt zu den wichtigsten Kriterien für die Wahl des Arbeitgebers, dann Beruf und Privatleben zu vereinbaren ist nicht leicht. Auch wenn die Lebenssituation der Beschäftigten, egal ob Singlehaushalt oder Patchwork-Familie, ganz unterschiedlich ist, sprechen sich die meisten für feste Arbeitszeiten aus, so das Ergebnis einer Umfrage.



Źródło: [www.igmetall.de](http://www.igmetall.de)

Rys. 6. Wybór tłumaczenia – język francuski, poziom podstawowy (CKE 2021b: 108–109)

### Zadanie 12. (0–2)

W zadaniach 12.1.–12.2. spośród podanych opcji wybierz tę, która jest tłumaczeniem zdania podanego w nawiasie. Zakreśl jedną z liter: A, B albo C.

#### 12.1.

– Alors, ton voyage en Corse ?

– Magnifique ! (Jestem z niej bardzo zadowolona.) \_\_\_\_\_

- A. Je le trouve très heureux.
- B. J'en suis très contente.
- C. Je lui plais beaucoup.

#### 12.2.

– Regarde ! Je voudrais m'acheter ce vélo ! \_\_\_\_\_ (Co o tym myślisz?)

– Il est pas mal, mais moi, je le préfère en bleu.

- A. Tu penses à lui ?
- B. Qu'en penses-tu ?
- C. À quoi tu penses ?

### Rys. 7. Uzupełnianie notatki w języku polskim – poziom podstawowy (CKE 2021c: 75)

Przeczytaj wiadomość, którą Sylwia wysłała do swojego kolegi Marka. Uzupełnij luki 7.4.–7.6. zgodnie z treścią tekstów A–D, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać ich sens. Luki należy uzupełnić w języku polskim.

|           |                      |
|-----------|----------------------|
| Wiadomość |                      |
| Od:       | Sylwia               |
| Do:       | Marek                |
| Temat:    | Wycieczka do Madrytu |

Cześć Marku!

Rozmawiałam dziś z Carlosem. Zasugerował, że pierwszym punktem naszego pobytu w Madrycie powinno być zwiedzanie muzeum Prado. Jest tam wiele obrazów Boscha, między innymi jego sławny *Ogród Rozkoszy*. Ogromnie się cieszę, że w końcu go zobaczę. Bohaterka książki, którą właśnie czytam, dostała ten obraz w prezencie, ale razem z mężem postanowili 7.4. .... Tak też zrobili.

### Rys. 8. Uzupełnianie notatki w języku obcym – język francuski, poziom podstawowy (CKE 2021b: 70)

Przeczytaj wiadomość, którą Monique wysłała do swojej koleżanki Sophie. Uzupełnij luki 6.4.–6.7. zgodnie z treścią tekstów (A–D), tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać ich sens. Luki należy uzupełnić w języku francuskim. W każdej lukę można wpisać maksymalnie trzy wyrazy.

Sophie,  
 Tu sais bien que j'adore les livres de Katherine Pancol. Je viens de lire dans *La valse lente des tortues* la scène où Hortense explique à sa mère, qui croyait aider un escargot, qu'elle n'a pas bien fait. La mère qui, d'abord, 6.4. .... de l'autre côté de la route veut alors réparer sa faute. J'ai beaucoup ri.  
 En France, on apprécie les escargots surtout pour leurs valeurs gustatives. On aime bien les manger. La plupart des gens en achète 6.5. .... Ma mère, en revanche, préfère aller au marché et les acheter à une dame qui les élève. Je la connais. Quand je la vois de loin au marché j'ai l'impression qu'elle est 6.6. .... Mais quand elle nous reconnaît, elle nous sourit.  
 Ce weekend, on va à une Fête de l'escargot. C'est toujours un succès. Les enfants ne vont pas s'ennuyer car ils vont participer aux 6.7. .... et aux .... Si tu veux, tu peux y aller avec nous.  
 Monique

### Rys. 9. Odpowiadanie na pytania w języku polskim – język francuski, poziom podstawowy (CKE 2021b: 72)

Odpowiedz krótko na pytania 7.4.–7.7. zgodnie z treścią tekstów (A–D), tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać ich sens. Na pytania należy odpowiedzieć w języku polskim.

7.4. Co było przyczyną łez matki w tekście A?

---



---

7.5. Jaki sposób zaopatrywania się w ślimaki ma najmniej zwolenników?

---



---

7.6. Na jakiej podstawie organizatorzy *Święta ślimaka* liczą na duże zainteresowanie tym wydarzeniem?

---



---

7.7. Jaka jest intencja osoby, która napisała tekst D?

---



---

Na nowej maturze pojawią się teksty, które cechuje dużo większa różnorodność niż do tej pory. Takie działanie ma na celu weryfikację, jak uczniowie radzą sobie z odbiorem zarówno fragmentów literatury czy wierszy w języku obcym nowożytnym, ilustracji, grafów, jak i tekstów użytkowych, które do tej pory pojawiały się na egzaminie najczęściej. W ten sposób absolwent wykaże się umiejętnością mediacyjnej analizy tekstu kreatywnego, wyjaśni dane, znajdujące się na wykresie lub przekazuje konkretne informacje zawarte we fragmencie. Zróżnicowanie proponowanych typów tekstów przedstawiono na rys. 3, 4 i 5.

Głównym celem stosowania mediacji glottodydaktycznej w nauczaniu jest kreowanie w uczniu umiejętności sprawnego posługiwania się językiem w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych, w tym tych wymagających przetwarzania, a także dążenie do wzajemnego zrozumienia się uczestników interakcji (Janowska 2017: 80). Do sytuacji takiej dochodzi chociażby w części ustnej egzaminu maturalnego, w której zadaniem ucznia jest m.in. przeprowadzenie rozmowy z egzaminatorem przy wykorzystaniu wszystkich wskazanych zagadnień. Mediacja w części ustnej pojawia się także w zadaniu 3, gdy spośród trzech ilustracji uczeń musi wybrać jedną, a odrzucić dwie pozostałe, argumentując swoje wybory. Ma wtedy okazję nie tylko, by przetworzyć to, co widzi, na komunikat werbalny, lecz także wyrazić własną opinię na temat prezentowanego materiału graficznego. By wyrobić w uczniu powyższe sprawności, należy proponować mu różnorodne zadania przybliżające działaniom zarówno wewnątrz-, jak i międzyjęzykowym. W części pisemnej są to na przykład tłumaczenia, wchodzące w zakres mediacji tekstu, których uczeń musi dokonać sam lub też jego zadaniem jest wybór najlepszej spośród zaproponowanych wersji (rys. 6). By osiągnąć tego typu umiejętności, można także zaproponować zdającym przeczytanie kilku różnorodnych tekstów o określonej tematyce w języku obcym i uzupełnienie notatki w języku natywnym (rys. 7) lub obcym (rys. 8) lub też odpowiedź na pytania w języku ojczystym (rys. 9). Każda z wyżej wymienionych czynności to mediacja tekstu w czystej postaci – wymagająca przetworzenia, przeanalizowania, przekazania informacji, sporządzenia notatki lub przetłumaczenia fragmentu zdania.

## Podsumowanie

Uaktualniony i dopasowany do obowiązujących wymagań podstawy programowej egzamin maturalny w formule obowiązującej od 2023 r. to nie zaskoczenie dla uczniów, ponieważ ci, doświadczeni specyficznymi typami zadań na egzaminie ósmoklasisty, nie powinni odczuć zmian w ich formie. Jest to jednak doskonała

okazja dla nauczycieli języków obcych, którzy mogą w pełni wykorzystać potencjał mediacji glottodydaktycznej. Oferuje ona narzędzia do tego, by nauka języka okazała się praktyczna, a autentyczne zadania otwierają realną ścieżkę do radzenia sobie w sytuacjach komunikacyjnych w przyszłości. Choć na samym egzaminie pisemnym zdający zetkną się głównie z różnymi formami mediacji tekstu, zastosowanie mediacji pojęć czy komunikacji podczas codziennej praktyki dydaktycznej przełoży się na swobodę wypowiedzi uczniów i chęć do korzystania z posiadanych umiejętności.

## BIBLIOGRAFIA

- Beillerot, J. (2004), *Médiation, éducation et formation*, „Tréma”, 23, s. 27–34.
- CKE (2021a), *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego*, Warszawa.
- CKE (2021b), *Informator o egzaminie maturalnym z języka francuskiego*, Warszawa.
- CKE (2021c), *Informator o egzaminie maturalnym z języka hiszpańskiego*, Warszawa.
- CKE (2021d), *Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego*, Warszawa.
- CKE (2021e), *Informator o egzaminie maturalnym z języka rosyjskiego*, Warszawa.
- CKE (2021f), *Informator o egzaminie maturalnym z języka włoskiego*, Warszawa.
- CODN (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Coste, D., Cavalli, M. (2015), *Éducation, mobilité, altérité: les fonctions de médiation de l'école*, Strasbourg: Conseil de Europe.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Gee-Milan, E., Gee, P. (2020), *Mediation: classroom activities for the skills needed for the 21st century workplace*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–19.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Kucharczyk, R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–14.
- Longuet, F., Springer, C. (2021), *Autour du CECR – Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*, Paryż: EAC.
- Martyniuk, W. (2021), *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*, „Postscriptum polonistyczne”, nr 2(28), s. 211–228.
- MEN (2018), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (Dz.U. z 2018 r. poz. 467, z późn. zm.).
- North, B., Piccardo, E. (2016), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Smolik, M. (2021), *IV Kongres Edukacji – Egzamin maturalny z języka obcego od roku 2023*, materiał wideo: [www.youtube.com/watch?v=mo5uqMD9ixA](https://www.youtube.com/watch?v=mo5uqMD9ixA) [dostęp: 13.01.2022].
- Sujecka-Zajęc, J. (2017), *Rola mediacji dydaktycznej w rozwijaniu warsztatu poznawczego ucznia na lekcji języka obcego*, „Neofilolog”, 48/2, s. 169–181.

**MONIKA SZYMAŃSKA** Absolwentka Instytutu Romanistyki oraz Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (specjalizacje dydaktyczne), doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych UW, nauczyciel języka angielskiego w integracyjnym przedszkolu niepublicznym językowo-muzycznym w Warszawie. Interesuje się problematyką kształcenia specjalnego, a także zagadnieniem mediacji w dydaktyce języków obcych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.



# Aktywność uczniów w projektach edukacyjnych

DOI: 10.47050/jows.2022.1.133-139

Projekty edukacyjne są przedsięwzięciem zaplanowanym, mającym określony początek i koniec. Ich celem jest doprowadzenie do pozytywnych skutków i wytworzenie lepszej jakości działań, a tym samym odpowiednie przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie. Artykuł opisuje zalety pracy metodą projektu oraz wskazuje, w jaki sposób działania w projekcie wpływają na rozwój umiejętności i kompetencji kluczowych uczniów.

Uczenie poprzez działanie jest zazwyczaj najbardziej efektywne. W ostatnich latach w edukacji coraz większą popularnością cieszy się realizacja projektów edukacyjnych, które doskonalamy umiejętności przydatne w codziennym życiu, np. komunikację, kreatywność, myślenie twórcze i logiczne, selekcję informacji czy autoprezentację. Praca metodą projektu daje uczniom możliwość aktywnego działania i zaangażowania w proces uczenia się. Rozwijanie umiejętności w praktycznym działaniu, na którym ta metoda się opiera, niesie za sobą mnóstwo korzyści zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Dzieci, które aktywnie uczestniczą w realizacji projektów, mogą stawiać się zdecydowanie bardziej otwarte na wiedzę i osiągać lepsze wyniki w nauce. Wpływa to również na integrację zespołu oraz budowanie właściwej relacji nauczyciel–uczeń, opartej na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Dlatego tak ważne jest, aby angażować uczniów do pracy podczas realizacji projektów.

Realizacja projektów edukacyjnych wpisana została w Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 sierpnia 2010 roku (Dz.U. nr 156, poz. 1046). Zgodnie z nim projekt edukacyjny jest zespołowym, planowanym działaniem uczniów, mającym na celu rozwiązanie konkretnego problemu z zastosowaniem różnorodnych metod. Zakres tematyczny może dotyczyć wybranych treści określonych w podstawie programowej, ale również znacznie poza nie wykraczać.

Projekt edukacyjny jest realizowany przez zespół uczniów pod opieką nauczyciela. Praca metodą projektu zakłada przede wszystkim inną niż podczas zwyczajnej pracy rolę nauczyciela w procesie kształcenia. W realizacji działań nauczyciel jedynie organizuje proces kształcenia i towarzyszy uczniom w podejmowanych przez nich działaniach. Jego zadaniem nie jest wskazywanie najlepszych rozwiązań, a służyć radą, wsparciem i pomocą wtedy, gdy tego potrzebują. Nauczyciel, aby lepiej poznać swoich podopiecznych, powinien więc rozpoznawać różne sposoby uczenia się i zrozumieć ten proces w odniesieniu do każdego ucznia. Takie działania ułatwiają indywidualizację zajęć i dostosowanie wymagań do możliwości oraz predyspozycji uczniów. Każda szkoła lub placówka prowadzi swoje działania, uwzględniając indywidualizację procesu edukacji w odniesieniu do wszystkich uczniów oraz prowadzi do przezwyciężenia trudności wynikających z ich sytuacji społecznej. Realizując projekty edukacyjne, uczniowie rozwijają umiejętności takie jak:

- komunikacja;
- negocjowanie;
- kreatywność i twórcze myślenie;

- praca w zespole;
- decyzyjność;
- autoprezentacja i prezentowanie własnych osiągnięć.

**Komunikacja** w działaniach projektowych to proces wyjątkowo skomplikowany ze względu na to, że uczestniczy w nim co najmniej kilka różnych grup podmiotów, głównie uczniowie, nauczyciele i rodzice. Jednak zdarza się, że aby podnieść rangę i promocję projektu, w jego realizację zaangażowane są inne osoby np. urzędnicy oświatowi czy przedstawiciele instytucji edukacyjnych albo dziennikarze. W projektach edukacyjnych rozwijających kompetencje językowe uczniów ważne jest również wyszukiwanie i komunikowanie się z partnerami zagranicznymi.

Komunikacja w edukacji ma jasno określony cel. Ma zapewnić, aby odbiorca zrozumiał, czego dotyczy zagadnienie lub problem, a następnie potrafił samodzielnie wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce. Tak więc komunikacja ma kluczowe znaczenie dla prowadzenia i skuteczności procesu uczenia się, kształtowania spójnego i przyjaznego środowiska edukacyjnego, a tym samym stanowi podstawę dla osiągnięcia sukcesu w realizacji projektu edukacyjnego. Szczególnie istotne jest to w odniesieniu do komunikacji w języku obcym. Na niezbędne umiejętności w tym zakresie składają się zdolności rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisania tekstów dostosowanych do konkretnego adresata. Realizacja projektów w zakresie języków obcych uwzględnia rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (Byram 1997). Umożliwia ona poznanie języka obcego nie tylko z perspektywy poprawności językowej, ale poprzez kontakty z osobą mówiącą w języku obcym. Działania w projekcie pomogą uczniowi przełamać barierę językową i niejako „zmuszą” do praktycznego wykorzystania zdobytych umiejętności. Regularne konwersacje z osobą posługującą się językiem obcym jako ojczystym sprawią, że uczeń nabierze pewności w posługiwaniu się danym językiem, a jego wypowiedzi nabiorą płynności.

**Negocjacje** to umiejętność rozwijana w kontaktach z innymi uczniami, w zespole lub w relacjach z nauczycielem. Jest obecna w każdej sytuacji, kiedy następuje jakakolwiek wymiana informacji, czy to pomiędzy uczniami, czy pomiędzy nauczycielem a uczniem. Negocjacje są ściśle związane z komunikacją i są jej niezależną częścią. Idąc tym tokiem myślenia, aby komunikacja stała się negocjacją, muszą zostać spełnione pewne warunki. Określił je Waldemar Rebizant (2012) w *Metodach podejmowania decyzji*. Przede wszystkim musi pojawić się druga osoba lub zespół, z którym będą prowadzone negocjacje, a następnie obie strony:

- wyrażają odmienne zdanie na dany temat i zajmują odmienne stanowiska, jednak muszą wypracować jakąś część wspólną;
- muszą mieć konkretnie określone cele, które chcą osiągnąć i do których mają doprowadzić negocjacje;
- muszą przystąpić do negocjacji dobrowolnie;
- powinny być przygotowane na ustępstwa, aby możliwe było znalezienie wspólnego, dobrze wypracowanego celu.

Uczniowie realizujący projekty edukacyjne w szkole poprzez zdobywanie informacji i przekazywanie ich pozostałym członkom zespołu nabywają kompetencji negocjacyjnych. Uczą się asertywności, cierpliwości i wytrwałości w dążeniu do postawionych celów. Rozwijają poziom inteligencji i elastyczność w myśleniu oraz działaniu, utrwalają umiejętność formułowania celów strategicznych i taktycznych. Przygotowanie do negocjacji wymusza na uczniach zdobywanie dodatkowej wiedzy ogólnej oraz specjalistycznej po to, aby lepiej argumentować swoje zdanie, przekonując pozostałych do swojego celu i wartości. Umiejętność negocjowania pozwala szybko przystosować się do zmian i odpowiednio zareagować na nową sytuację.



Działania te sprzyjają odnalezieniu się na rynku pracy, przygotowują uczniów do rozmów i negocjacji z potencjalnym pracodawcą.

**Kreatywne i twórcze myślenie.** Aby stworzyć uczniom optymalne warunki do rozwoju osobowości twórczej i kreatywnego myślenia, należy ich dobrze poznać. Uczniowie będą aktywni, gdy ich cel będzie im bliski, wyraźny, gdy uwzględni ich potrzeby i zainteresowania. W związku z tym ważne jest, aby uczniowie brali aktywny udział w planowaniu i podejmowaniu decyzji, co wzmocni uczucie satysfakcji i poczucie własnej wartości. Uczestnicy projektu uczą się dostrzegać wkład w jego realizację, a nie tylko efekt końcowy. Poprzez swoje zaangażowanie, twórczość i kreatywność zaspokajają ważne potrzeby, tj. bezpieczeństwo (psychiczne i fizyczne), uczucia, potrzebę komunikowania i funkcjonowania w grupie rówieśniczej czy społecznej. Nie ma efektywnego nauczania i realizacji projektu bez aktywnego udziału uczniów. Zadaniem nauczyciela jest zachęcanie uczniów do używania wszystkich typów myślenia, w tym twórczego i kreatywnego. Uczniowie, zarówno podczas aktywności dydaktycznej, jak i wychowawczej, angażują się najczęściej werbalnie. Podchodzą zadaniowo do zagadnień od różnych stron myślowych, przez co rozwiązują problemy poprzez projekt szybciej, ciekawiej i angażując wszystkich uczestników interakcji. W ten sposób zdobywają umiejętność dostosowania się do zmieniających warunków i adaptacji do nowego otoczenia. Stają się także dociekliwi i samoświadomi.

Jedną z ciekawszych form rozwijania kreatywnego myślenia jest SCAMPER. To metoda bardzo zbliżona do burzy mózgów, jednak polega na posługiwaniu się hasłami luźno połączonymi z tematem. Opiera się na założeniu, że wszystko, co nowe, buduje się na czymś, co już istnieje. Najlepsze rezultaty osiąga się wówczas, gdy zadajemy pytania i badamy wszystkie składowe zagadnienia, nad którym pracujemy. Model SCAMPER Boba Eberle'a i pytania do tego modelu (autorstwa Alexa F. Osborna), opisane w artykule Jacka Kłosińskiego (2017) *Generuj pomysły metodą SCAMPER*, ułatwiają modyfikację pomysłów oraz tworzenie nowych rozwiązań na podstawie już istniejących. Metoda SCAMPER zakłada, że każda nowość jest modyfikacją tego, co już istnieje, poprzez dopasowanie określonych potrzeb i oczekiwań. Zmiany wprowadza się według listy pytań. W tej metodzie możemy się wspomóc siedmioma pomocniczymi obszarami (za: *Metoda SCAMPER – na czym polega?* 2019):

**S** (ang. *substitute*) **Zastąp**

Co i jak możemy zastąpić? Czy możemy wymienić poszczególne elementy projektu? Czy możemy zastąpić osoby uczestniczące w projekcie?

**C** (ang. *combine*) **Połącz**

Co i z czym możemy połączyć? Co należałoby połączyć, aby osiągnąć zamierzony efekt? Jakie talenty i kompetencje można by ze sobą połączyć?

**A** (ang. *adapt*) **Dostosuj**

Czy już pracowaliśmy nad podobnym projektem i moglibyśmy się na nim wzorować? Jakie rozwiązania z innych realizacji można zastosować w projekcie, nad którym obecnie pracujemy?

**M** (ang. *magnify*) **Powiększ**

Co i jak zwiększyć, zduplikować, aby osiągnąć zamierzony efekt? W którym obszarze potrzeba więcej pracowników?

**P** (ang. *put to another use*) **Wykorzystaj do innych celów**

Jak inaczej można coś wykorzystać? Kto może korzystać z założeń? Czy mogą sięgać po nie osoby spoza grupy docelowej?

**E** (ang. *eliminate*) **Wyeliminuj**

Jak można coś uprościć? Co wyeliminować, aby ujednocilić projekt? Co by się stało, gdybyśmy pominęli dany etap?

**R** (ang. *reverse*) **Odwróć**

Czy można zastosować inny układ i odwrócić kolejność? Jaki efekt by to przyniosło? Czy można zrobić coś w odwrotny sposób?

Bardzo ważne jest, aby na samym początku dokładnie zdefiniować problem, który chcemy rozwiązać. Dobrze jest przeanalizować rozwiązania, których próbowaliśmy użyć, a następnie zastanowić się nad tym, czego nam w nich brakowało, jakie są nasze oczekiwania. Praca metodą SCAMPER daje uczniom poczucie startu w realizacji projektu z wyższego, znanego im już pułapu wiedzy i umiejętności.

Według definicji ujętej w 12 tomie *Edukacji Małego dziecka – Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej* (Ogrodzka-Mazur i in. 2017) kreatywność w myśleniu to postawa cechująca się odwagą, otwartością na nowe pomysły i sposoby rozwiązania różnych problemów. Tak więc realizacja projektów edukacyjnych uwrażliwia uczniów na potrzeby, daje im zdolność do analizy zaistniałej sytuacji, przeobrażania i nadawania nowych funkcji oraz znaczeń znanym wcześniej przedmiotom. Twórcze myślenie buduje w uczniach myśli, wrażliwości i zdolności spostrzegania własnej osobowości. Bycie osobą kreatywną oznacza widzenie tej samej rzeczy jak wszyscy inni, lecz myślenie o niej w inny sposób. Kreatywność i twórcze myślenie to rozpoznawanie nowych pomysłów, alternatyw i możliwości, które mogą być pomocne w rozwiązywaniu problemów w realizacji projektu czy komunikowaniu się z innymi ludźmi, aby osiągnąć wspólny cel.

**Praca w zespole.** Najważniejszą cechą, którą powinna posiadać osoba pracująca w zespole, jest umiejętność współpracy i przekazywania informacji w ramach grupy. Praca zespołowa w projekcie wiąże się z realizacją wspólnych celów. Wszyscy uczniowie muszą mieć świadomość, że biorą odpowiedzialność za swoje zadania i powierzone im obowiązki. Członkowie zespołu powinni cechować się empatią i chęcią niesienia pomocy innym, zwłaszcza gdy ktoś nie radzi sobie z przydzielonym zadaniem. Wpłyne to pozytywnie nie tylko na jakość realizacji projektu, ale również na dobre samopoczucie uczniów. Każdy z uczestników projektu jest odpowiedzialny za swoje zadanie, które w rezultacie ma stanowić pewną całość. Współpraca w zespole musi opierać się na pełnym zaufaniu i szacunku do członków danej grupy. Dobry zespół jest jednym z warunków powodzenia projektu. W związku z tym rolą nauczyciela jest zbudowanie odpowiedniego zespołu (ang. *team-building*), którego głównym założeniem jest stworzenie takich relacji w zespole, które wpłyną na podejmowanie lepszych decyzji. Usprawni to realizację nawet najbardziej skomplikowanych projektów. Konieczne jest zbudowanie drużyny, której przyświeca jeden wspólny cel. Członkowie zespołu powinni być otwarci na dyskusję i krytykę, a także działać na podstawie jasnych zasad. Warto przy tym pamiętać, że w każdym zespole po jakimś czasie pojawi się kryzys, który jest naturalnym elementem procesu tworzenia się grupy (Dornyei i Murphey 2003). Odpowiedni nadzór nauczyciela lub opiekuna projektu pozwoli zespołowi przejść do fazy normowania się, a tym samym przyczyni się do zwiększenia wydajności pracy w realizacji projektu. Oznacza to otwarcie się członków zespołu na dyskusję, uzgadnianie zasad rozwiązywania sporów i informację zwrotną. Dzięki możliwości wymiany wiedzy, doświadczeń i poglądów uczniowie pracujący w zespole mogą zwiększyć swoje kompetencje i nauczyć się nowych.

## Role nauczyciela a aktywizacja uczniów na poszczególnych etapach projektu

W realizacji projektów edukacyjnych możemy zaobserwować również zjawisko facylitacji. To istotny element skutecznego zarządzania zespołem czy projektem. Sztuka prowadzenia spotkań pozwala pracować razem nawet bardzo zróżnicowanej grupie osób i osiągać konkretne rezultaty w krótkim czasie. W koordynowaniu działań projektowych rolę tę powinien pełnić nauczyciel. Facylitator nie doradza merytorycznie, a odnosi się do dobrych praktyk procesu (podpowiada, jak znaleźć więcej problemów w danym obszarze lub wskazuje takie metody generowania pomysłów, które będą najszybsze lub najbardziej efektywne dla danej grupy). Obserwacja uczniów pracujących w grupie sprzyja ich motywacji do lepszego i sprawniejszego działania.

Podczas realizacji projektu uczniowie zachęceni są do **podejmowania decyzji** samodzielnych lub zespołowych, wprowadzania ich w życie, kontrolowania rezultatów oraz ponoszenia odpowiedzialności za własne działania. Według Waldemara Rebizanta (2012: 5) podejmowanie decyzji jest pewnym procesem obejmującym grupę logicznie powiązanych ze sobą operacji myślowych, prowadzących do rozwiązania problemu decyzyjnego poprzez wybranie jednego z możliwych wariantów działania. Należy przewidzieć skutki realizacji każdego z wariantów działania, określić prawdopodobieństwo ich zaistnienia oraz stopień pożądania tych skutków. Warto podkreślić, że większość decyzji związanych z realizacją projektu uczniowie podejmują jednak samodzielnie. Są więc, bardziej niż w wielu innych sytuacjach szkolnych, odpowiedzialni za skutki tych decyzji i ich wpływ na przebieg i efekt pracy. Często oznacza to zwiększenie zaangażowania uczniów w pracę i kształtowanie pozytywnego stosunku do niej. Jest to istotne również dlatego, że w szkole uczniowie rzadko czują się naprawdę samodzielni i niezależni. W konsekwencji niewiele jest też okazji do tego, aby kształtować ich poczucie odpowiedzialności. W realizacji projektów edukacyjnych należy pamiętać, że uczeń lub cały zespół może podjąć decyzję niewłaściwą, wpływając niekorzystnie na realizację działań, a tym samym zespół nie osiągnie założonego w projekcie celu i rezultatu. Wówczas taką sytuację należy wykorzystać w ewaluacji projektu. Uczniowie w dalszym ciągu mogą i powinni rozwijać swoje kompetencje kluczowe, analizować przyczyny i znajdować rozwiązania w zaistniałych warunkach. Odpowiednie wykorzystanie takiej sytuacji przez nauczyciela w dalszym ciągu może wpłynąć pozytywnie na wszechstronny rozwój uczniów. Wyciąganie wniosków i ich analiza przyczynią się do uniknięcia podobnych sytuacji w przyszłości. Nauczyciel powinien również zadbać o odpowiednią i przyjazną atmosferę w grupie. Uczenie się na własnych błędach jest ważnym aspektem pracy wychowawczej i rozwoju osobistego zarówno uczniów, jak i nauczyciela. Zdarza się, że nauczyciel, obserwując pracę uczniów, chciałby podpowiedzieć im gotowe rozwiązanie, jednak wówczas projekt przestaje być projektem uczniowskim, a staje się projektem nauczyciela. Nie należy zapominać, że projekt nieudany, jest również wartościowy, jeśli uczniowie potrafią dostrzec popełnione błędy i wyciągnąć wnioski na przyszłość.

Jednym z ostatnich etapów projektu jest **prezentacja osiągnięć**, pokazanie innym swoich działań i efektów swojej pracy. Dla większości uczniów jest to bardzo trudne, nie są oni przyzwyczajeni do występów publicznych, a jest to bardzo ważny aspekt ich życia. Takie wystąpienia mają duży wpływ na rozwój kompetencji kluczowych w zakresie przedsiębiorczości uczniów. W dzisiejszych czasach praktycznie każdy powinien być do tego przygotowany zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Uczeń dość często stawiany jest w sytuacjach, w których musi zaprezentować swoje osiągnięcia lub dokonać autoprezentacji. Przygotowanie psychiczne i predyspozycje do wystąpień publicznych można nabyć w trakcie udziału w projekcie. Skutecznego i efektywnego prowadzenia wystąpień publicznych oraz autoprezentacji może nauczyć się każdy. Sprzyja temu doświadczenie i praktyka. Wsparcie nauczyciela w tym zakresie pomaga znacznie szybciej podnieść kompetencje osobiste i umiejętności komunikacyjne uczniów.

Kolejnym aspektem prezentowania osiągnięć projektowych jest obrona własnego zdania i odpowiednia argumentacja. Umiejętność obrony własnego zdania w sposób szanujący zarówno siebie, jak i innych nazywa się asertywnością. W dyskusji oznacza to wykorzystanie ustalonych praw bez uszczerbku dla praw innych osób. Tak więc uczeń stawiany w konfrontacji z innymi w celu obrony swoich przekonań i swojego zdania nabywa kolejnych kompetencji przydatnych w życiu zawodowym i prywatnym. Nie należy zapominać, że projekty edukacyjne przeważnie skierowane są do szerszego grona odbiorców (np. nauczycieli, przedstawicieli Jednostki Samorządu Terytorialnego, sponsorów, środowiska lokalnego itp.), tak więc uczniowie nabywają umiejętności prezentowania siebie, ale muszą być też przygotowani na zewnętrzną krytykę. Dzięki prowadzonej prezentacji i dyskusji mają kontrolę nad tym, jak postrzegają ich inni ludzie. Mogą budować swój wizerunek, który współgra z ich charakterem,

wartościami oraz jest oparty na mocnych stronach i zaletach. Człowiek potrafiący się zaprezentować będzie mógł bez problemów pokazać pozytywne cechy swojego charakteru tak, by ukryć te, których z jakichś powodów nie chce w danym momencie eksponować.

Radość tworzenia ciekawych zajęć i realizacja projektów edukacyjnych to zmiana postawy nauczyciela i sędziego w sprawnego organizatora i przewodnika po świecie nauki. W miejsce minimum pracy frontalnej wprowadza się projekty edukacyjne. Uczniowie muszą zaplanować działania, poszukać informacji i je zweryfikować, przedyskutować i podjąć decyzje. Uczą się samodzielności, autoprezentacji i odpowiedzialności za powierzone zadania. Realizacja projektów edukacyjnych sprzyja nabywaniu przez uczniów kompetencji kluczowych dla ich rozwoju, odnalezienia się na rynku pracy, jak i w życiu osobistym oraz społecznym. Uczestnictwo w projekcie pozwala uczniowi na wszechstronny rozwój i utrwalenie umiejętności komunikowania się nie tylko w języku ojczystym. Daje i poszerza możliwości poznania świata, obcych krajów, kultur i obyczajów. Wśród atutów pracy metodą projektową wymienia się głównie rozwijanie kompetencji społecznych, w tym komunikację, współpracę w grupie i integrację zespołu klasowego. Metoda projektów wdraża uczniów do nabywania umiejętności planowania, organizowania własnej pracy, ale również do dokonywania własnej samooceny. Warto przy tym wspomnieć, że może być prowadzona na każdym etapie edukacji, od przedszkola do szkoły średniej, czy nawet w pracy ze studentami. Niezwykle istotne jest prowadzenie i realizacja projektów z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej, zwłaszcza przy nawiązywaniu współpracy z innymi szkołami lub placówkami oświatowymi.

Inną możliwością pracy projektowej na lekcjach języka obcego może być przygotowanie przez uczniów pomocy dydaktycznej do wybranego tematu. Mogą służyć one powtórkom materiału lub utrwaleniu zdobytej wiedzy związanej z kulturą, historią i realiami życia społecznego danego kraju. Warto wykorzystać ujęcie kontrastywne, czyli porównanie wybranych aspektów kulturowych kraju ojczystego z tym, którego języka uczniowie się uczą. Projekty o charakterze interkulturowym można realizować w klasie również równolegle na zajęciach dwóch języków obcych, co z pewnością jeszcze bardziej powinno zmotywować uczniów do dyskusji i rozbudzić w nich ciekawość poznawczą. Praca lekcyjna w ramach projektów, jak wskazuje S. Mrozek (2018) w artykule *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, oparta jest zawsze na działaniu wielozmysłowym, w którym uczniowie wykorzystują nie tylko swoje kompetencje kognitywne, lecz angażują różne zmysły oraz kanały percepcji – wzrok, słuch, dotyk, ruch. Integracja owych kanałów, w tym działania manualne w połączeniu z pracą intelektualną oraz pozytywnymi emocjami, znacząco wzmacnia efektywność procesu uczenia się, co potwierdzają wyniki badań z zakresu neuronauk (Żylińska 2013). Tak więc od wielu lat praca metodą projektów jest uważana za jedną z najbardziej skutecznych metod nauczania, ukierunkowaną na indywidualizację pracy z uczniem, a także na wsparcie pracy z uczniem trudnym i dysfunkcyjnym na każdym etapie edukacji.

## Podsumowanie

Podniesienie jakości pracy szkoły, tak by mogła stawić czoła współczesnym wymaganiom, jest zadaniem priorytetowym w edukacji. Należy umożliwić uczniom aktywny udział w procesie kształcenia, a tym samym wdrażać ich do praktycznego wykorzystania wiedzy oraz nabytych sprawności i umiejętności. Nie do końca sprzyjają temu metody werbalne bazujące na podawaniu gotowych treści do przyswojenia i wymagające od podopiecznych odтворzenia umiejętności zdobytych wcześniej. Ważne jest to, aby zmotywować uczniów do praktycznego działania. Taką możliwość daje praca metodą projektów, która wdraża do planowania oraz organizowania pracy własnej, a także do dokonywania samooceny. Ważną rolę w prowadzeniu projektów edukacyjnych odgrywa również współdziałanie szkoły ze środowiskiem lokalnym. Ponadto praca metodą projektu jest sposobem na indywidualizację nauczania, rozwijanie operatywności i utrwalanie wiedzy uczniów. Wyraźnie wpływa na

zaangażowanie uczniów w proces uczenia się. Taka praca z uczniem, pomimo konieczności pełnienia dodatkowych ról przez nauczyciela, znacząco wpływa na wszechstronny rozwój uczniów i przygotowanie do lepszego funkcjonowania w społeczeństwie.

## BIBLIOGRAFIA

---

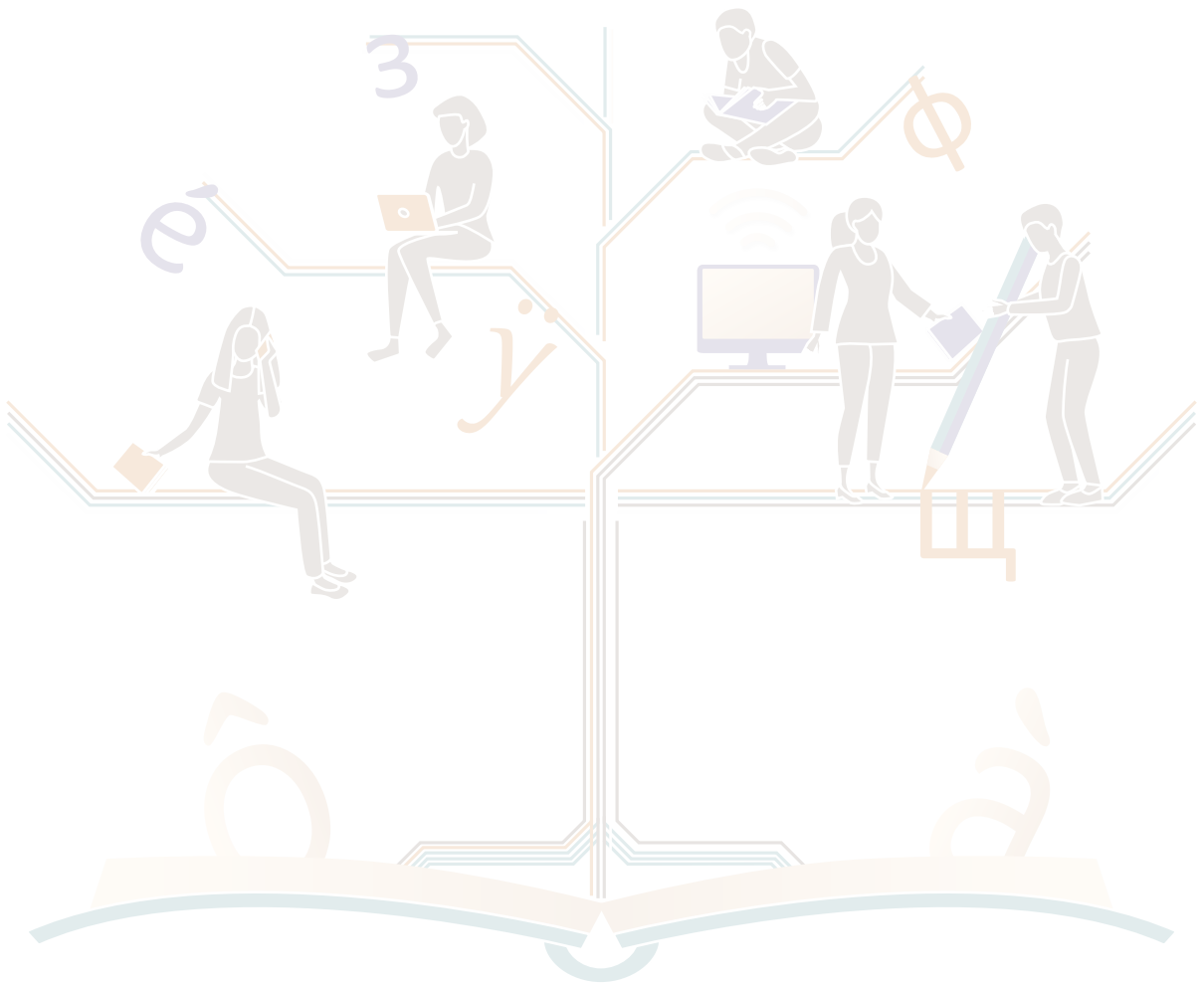
- Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural competence*, Clevedon.
- Dornyei, Z., Murphey, T. (2003), *Group dynamics in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szuścik, U., Oelszlaeger-Kosturek, B. (2017), *Edukacja małego dziecka, Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej*. T.12, Kraków: Wydawnictwo IMPULS.
- Rebizant, W. (2012), *Metody podejmowania decyzji*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Żylińska, M. (2013), *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- MEN (2010), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 156, poz. 1046).

## NETOGRAFIA

---

- Mrozek, S. (2018), *Metoda projektu w nauczaniu języków obcych*, <[bit.ly/3C8ngUi](http://bit.ly/3C8ngUi)> [dostęp: 20.08.2021].
- *Metoda SCAMPER – na czym polega?* (2019), Pracuj.pl., 10.07, <[bit.ly/34dimZC](http://bit.ly/34dimZC)> [dostęp: 12.11.2021].
- Kłosiński, J., *Generuj pomysły metodą SCAMPER*, <[bit.ly/3lI2ihn](http://bit.ly/3lI2ihn)> [dostęp: 12.11.2021].

**AGNIESZKA PREDYGIER** Kierownik Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Gdańsku, filia w Malborku. Nominowana do tytułu Nauczyciel Roku 2017 oraz wyróżniona w konkursie Nauczyciel Pomorza 2017 z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego nr 1 w Malborku. W roku 2019 otrzymała tytuł Projektant Edukacji za przygotowanie projektu edukacyjnego w ramach ogólnopolskiego konkursu „Projekt z klasą”. Zdobywca NaGrody Baszty Maślankowej 2014 roku za osobowość NGO od Burmistrza Miasta Malborka.





# Lokalne projekty – doradzamy zawodowo i doskonalimy językowo

DOI: 10.47050/jows.2022.1.141-145

Międzynarodowe projekty eTwinning są znane i realizowane w wielu polskich szkołach. Zanim jednak rozpoczniemy współpracę z zagranicznymi szkołami, uczelniami, warto zdobyć doświadczenie i pochylić się nad możliwością realizacji projektu skupionego na potrzebach środowiska lokalnego bezpośrednio związanego ze szkołą. Niniejszy tekst zawiera przykłady takiej współpracy, zwracając uwagę na jej wymierne korzyści społeczne oraz możliwość poznania predyspozycji zawodowych młodych ludzi w niej uczestniczących.

DR ANNA PAŁCZYŃSKA

Zespół Szkół Ponadpodstawowych  
w Kleszczowie, Akademia Humanistyczno-  
-Ekonomiczna w Łodzi

AGNIESZKA NAGODA-GĘBICZ

Zespół Szkół Ponadpodstawowych  
w Kleszczowie

Chcąc aktywizować – i jednocześnie doradzać zawodowo – możemy proponować uczniom na trzecim etapie kształcenia wejście w rolę nauczyciela celem próbowania swoich sił w niełatwej sztuce przekazywania wiedzy. W ten sposób można połączyć rozeznanie preferencji zawodowych z elementami nauczania języka obcego lub innych przedmiotów. Choć w przypadku języków obcych projekty kojarzą się przede wszystkim ze współpracą z podmiotami zagranicznymi, np. „Living Together” (Radkowski 2018), D.I.A.L.O.G. (Deckert 2018) czy inne projekty opisane na łamach „Języków Obcych w Szkole” (zob. Krawiec i in. 2019), mogą one równie dobrze mieć zasięg lokalny.

Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe w art. 26a ust 1. określa, że prowadzone są w placówkach edukacyjnych „zaplanowane i systematyczne działania w zakresie doradztwa zawodowego, w celu wspierania dzieci i uczniów w procesie rozpoznawania zainteresowań i predyspozycji zawodowych oraz podejmowania świadomych decyzji edukacyjnych i zawodowych, w tym przygotowania do wyboru kolejnego etapu kształcenia i zawodu” (Dz.U. z 2021 poz. 1089: 20). Podążając za przekonaniem, że nauczyciele powinni wzbudzać w uczniach „głębszą, długotrwałą motywację, którą łatwiej osiągnąć, skłaniając uczniów do współpracy poprzez wspólne projekty językowe” (Komorowska 2020: 9), nauczyciele wielu polskich szkół decydują się pracować metodą projektu. Do celów niniejszego tekstu przyjmujemy, że projekt jest „terminowym zadaniem wymagającym podejmowania różnych aktywności, realizowanym samodzielnie przez uczniów według przygotowanego wcześniej planu” (Klimowicz 2009: 79). Oprzemy się również na twierdzeniu Królikowskiego (2001: 6), że praca tą metodą dzieli się na trzy zasadnicze etapy: planowanie, realizacja i ewaluacja. W literaturze przedmiotu najczęściej wymienia się cele główne (ang. *objectives*) i cele szczegółowe (ang. *goals*) (Roszkowski i Wiatrak 2005: 39–40), które określimy dla każdego przykładu opisanego poniżej lokalnego projektu.

## „Licealista w przedszkolu” – propozycja dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych i przedszkoli

Ten projekt językowy zakłada prowadzenie przez uczniów liceum zajęć z dowolnego języka obcego w oddziałach przedszkolnych. Cele główne to przekazanie wiedzy z zakresu danego języka obcego oraz doradztwo zawodowe dla uczniów szkół ponadpodstawowych. Do celów

szczegółowych zaliczyć można rozwijanie umiejętności przekazywania wiedzy, rozwijanie umiejętności komunikacji między ludźmi w różnym wieku i umiejętności pracy w grupie, rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem i podejmowania szybkich decyzji, pokonywanie barier językowych, kształcenie uczucia empatii i otwarcia na potrzeby społeczne innych członków środowiska lokalnego.

Projekt można podzielić na trzy etapy: planowanie, realizacja, ewaluacja. W pierwszym z nich nauczyciel języka angielskiego ze szkoły ponadpodstawowej analizuje potencjał, zainteresowanie i umiejętności swoich uczniów. Przedstawia zakres projektu dyrektorowi szkoły, który w porozumieniu z dyrektorem przedszkola i nauczycielem prowadzącym, rozważa możliwość współpracy, ustalając formę spotkań, potrzebne środki oraz tematykę.

Dla sformalizowania współpracy można opracować porozumienie o współpracy lub list intencyjny, w którym określa się m.in.: kto jest, za co i za kogo odpowiedzialny. Do takiego dokumentu załączony zostaje harmonogram spotkań. Po dopracowaniu kwestii formalnych uczniowie zapoznawani są z założeniami oraz przebiegiem projektu. Można do niego zaangażować chętnych uczniów lub podążyć za innym kluczem i włączyć w jego realizację np. uczniów klas o profilu językowym. Wybrana grupa licealistów zaczyna przygotowania projektowe. Po wyjaśnieniu przez nauczyciela założeń uczniowie dzielą się na grupy, wybierają lidera i zaczynają przygotowania do prowadzenia zajęć z języka angielskiego w określonej przez nauczyciela tematyce. Nauczyciel prezentuje sposoby pracy, które można wykorzystać, ucząc języka obcego w przedszkolu, a uczniowie na tej podstawie decydują, którymi metodami i technikami będą pracować, co im będzie potrzebne, jak wprowadzą zagadnienia dostosowane do poziomu wiedzy i umiejętności przedszkolaków. Na tym etapie pracy nauczyciel może okazać się niezwykle pomocny, podając przykłady dobrych praktyk, podsuwając odpowiednie materiały dydaktyczne i/lub sposoby prowadzenia zajęć w takiej grupie wiekowej. Uczniowie dzielą się na zespoły, z których każdy koncentruje się na innej grupie wiekowej – trzylatki, czterolatki, pięcioletki i sześciolatki. Po wstępnych przygotowaniach uczniowie prezentują w grupach swoje pomysły na przeprowadzenie zajęć. Ten etap projektu najlepiej przeprowadzić „na żywo”, tzn. wyznaczona grupa prowadzi zajęcia, a pozostali uczniowie wcielają się w rolę przedszkolaków, biorąc udział w tych zajęciach. Taka forma przygotowania pozwala sprawdzić, czy opracowanie zajęć jest odpowiednie, ile czasu zajmuje każde ćwiczenie. Nauczyciel w tym momencie sprawdza, czy przygotowane instrukcje są zrozumiałe, a wszystko poprawne językowo. Bardzo dobry efekt zajęć otrzymujemy, łącząc je z wydarzeniami oczekiwanymi przez młodsze dzieci, np. mi-kołajki, Boże Narodzenie, Wielkanoc.

Podczas realizacji projektu uczniowie przeprowadzają zajęcia przygotowane wcześniej pod nadzorem nauczyciela języka obcego. W przypadku języka angielskiego często sięgają do piosenek „Super Simple Songs” (zob. [supersimple.com](http://supersimple.com)), opierając na nich zajęcia. Wprowadzają na początek słownictwo, np. za pomocą stworzonych przez siebie flashcards, później starają się to słownictwo przećwiczyć, np. za pomocą ćwiczeń typu „What’s missing?” (w tym ćwiczeniu prowadzący rozkłada obrazki ze słownictwem, prosi uczniów o zamknięcie oczu, zasłania lub zabiera jedną kartkę, prosi o otwarcie oczu i pyta: „What’s missing?”, czyli „Czego brakuje?”). Następnie można pokusić się o ruchome przećwiczenie słownictwa. W tym celu można rozłożyć karty ze słownictwem w różnych częściach sali i zadając pytanie: „Where’s ...?”, czyli „Gdzie jest...?”, zachęcać przedszkolaki do poszukiwania słowa, o które pytamy. W kolejnej fazie zajęć można już spróbować zaśpiewać piosenkę zawierającą wprowadzone słownictwo, by przejść do części końcowej zajęć. Spotkanie warto zakończyć pracami manualnymi. Najłatwiej tutaj zachęcić przedszkolaki do kolorowania obrazków związanych z tematyką zajęć, ale można również użyć plasteliny, włóczki czy innych materiałów do prac technicznych. O tym wszystkim powinni zdecydować uczniowie liceum w czasie przygotowań do projektu. Jako nauczyciele powinniśmy zwrócić uwagę na to, aby każdy członek grupy miał przydzielone zadanie, za które jest w pełni odpowiedzialny.

### Rys.1. Uniwersytet dziecięcy - dyrektor rozdaje dzieciom indeksy



Źródło: fotografia własna.

Po wizycie licealistów w przedszkolu następuje jeden z najważniejszych etapów projektu, tzn. ewaluacja. Nie chodzi tutaj o ocenianie uczniów, lecz o refleksję ich oraz nauczyciela. Warto w tym momencie zastanowić się wspólnie nad tym: czego się nauczyliśmy, co nas zaskoczyło, co zrobilibyśmy inaczej, czy wyobrażamy sobie w przyszłości być nauczycielem wychowania przedszkolnego, nauczycielem przedmiotu na wyższych etapach kształcenia itd. Można poprosić również uczniów o zapisanie swoich wrażeń jako odpowiedzi na pytania: co mi się podobało, co mi się nie podobało, co bym zmienił/a. Warto podsumować taki projekt i opisać go. Relację można umieścić na stronie szkoły oraz w lokalnej prasie<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Zob. wpisy na stronie archiwum Zespołu Szkół Ponadpodstawowych w Kleszczowie: *Licealista w przedszkolu po raz kolejny* [bit.ly/3I4d3u0](http://bit.ly/3I4d3u0); *Licealista w przedszkolu po raz ósmy* [bit.ly/3HZRY3P](http://bit.ly/3HZRY3P).

### „Uniwersytet dziecięcy” – propozycja dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych i przedszkoli lub szkół podstawowych

Ten projekt zakłada prowadzenie przez uczniów liceum lub technikum zajęć z dowolnego przedmiotu oraz z języka obcego na terenie swojej szkoły. Cele główne i szczegółowe pokrywają się z założeniami projektu „Licealista w przedszkolu”, ale mają także za zadanie promować szkołę ponadpodstawową wśród najmłodszych, pokazując pracownie przedmiotowe i zajęcia w nowym otoczeniu. Sprzyja to zaciekawieniu najmłodszych oraz pozwala zaprezentować większą liczbę pomocy dydaktycznych. Różnica wynika z miejsca prowadzenia zajęć – tym razem jest to teren szkoły ponadpodstawowej.

Etapy projektów realizowane są analogicznie, jednak zaangażowani są także nauczyciele innych przedmiotów tj.: historii, matematyki, chemii, fizyki, co pozwala na korelację interdyscyplinarną nauczania, tak pożądaną w programach szkolnych. W projekcie tym uczestniczą starsze dzieci przedszkola, tj. pięcioletki i sześciolatki, ze względu na prezentację zróżnicowanych i trudniejszych treści. Uczniowie muszą dostosować przekazywane treści do wieku uczestników, co często sprawia największą trudność, gdyż wymaga dodatkowo umiejętności metodycznych, które starają się przed realizacją projektu przekazać nauczyciele. Korzystając z tych wskazówek, uczniowie szkoły średniej wchodzą zatem w role dydaktyków.

Po opracowaniu przez dyrektorów i nauczycieli harmonogramu oraz podpisaniu listu intencyjnego można przejść do realizacji projektu. Nauczyciel szkoły ponadpodstawowej wybiera niewielką grupę uczniów, z którymi przygotowuje zajęcia dla sześciolatek. Wydaje się, że ta grupa nie powinna być zbyt duża, aby utrzymać komfort pracy, czasem dwie osoby wystarczą. Nauczyciel i uczniowie szkoły ponadpodstawowej określają, jaka tematyka będzie poruszana na zajęciach. Dobrą praktyką jest na tym etapie skonsultować wybór z nauczycielem pracującym w przedszkolu. Po określeniu tematyki spotkań uczniowie poszukują sposobu jej realizacji. Nauczyciel może pokazać metody przekazywania wiedzy na wczesnym etapie edukacyjnym i/lub odesłać podopiecznych do odpowiedniej literatury. Inspirujące mogą okazać się strony internetowe: Dzieci Są Ważne, British Council – zabawy językowe dla dzieci, 6 pomysłów na zabawy językowe.

Pierwsza wizyta sześciolatek w szkole może przybrać formę inauguracji roku „akademickiego”. Sześciolatek wita dyrektor, wręcza im zrobione przez nauczycieli „indeksy”, do których będą zbierać wpisy z zajęć. Po zakończeniu projektu te książeczki stają się ciekawą pamiątką. Następuje seria spotkań odbywających się zgodnie z harmonogramem. Po ostatnim spotkaniu dyrektor szkoły spotyka się z sześciolatekami ponownie, gratuluje ukończenia „Uniwersytetu Dziecięcego”, wręcza dyplomy i drobne upominki.

Ewaluację każdego projektu warto prowadzić na bieżąco. Ważna tutaj będzie współpraca, w szczególności między nauczycielami języków obcych różnych etapów edukacyjnych, którzy powinni na bieżąco korygować tematykę oraz techniki pracy na zajęciach, jeśli te z jakichś względów okażą się źle dopasowane i/lub nie są widoczne oczekiwane efekty. Po przeprowadzeniu każdego zajęcia warto zorganizować spotkanie nauczycieli uczących w obydwu placówkach oraz uczniów szkoły ponadpodstawowej celem wymiany opinii, doświadczeń. Uczniowie szkoły ponadpodstawowej mogą się wiele nauczyć od nauczycieli języka obcego placówki przedszkolnej. Można pokusić się również o rozmowę z sześciolatkami celem zorientowania się, jakie elementy projektu im się podobają, a które mniej. Po zakończeniu wszystkich działań warto je opisać i umieścić na stronie szkoły, aby promować wysiłek i zaangażowanie uczniów wśród społeczności szkolnej i lokalnej<sup>2</sup>.

Wprowadzanie w szkole ponadpodstawowej projektów, w ramach których uczniowie wchodzi w rolę nauczyciela, ma wiele zalet. Przede wszystkim niezwykle ważny wydaje się aspekt społeczny. Uczniowie uczą się współpracy, wymieniają doświadczenia ze starszym pokoleniem, aby lepiej porozumieć się z pokoleniem młodszym. Dostrzegają ciągłość nauczania. Uczą się przedszkolaki, uczą się nastolatki, uczą się ich nauczyciele. Tego typu *lifelong learning*, czyli uczenie się przez całe życie, uważane jest obecnie za kluczowe, gdyż zapewnia możliwość sprostania wyzwaniom współczesności (zob. Mikołajczyk 2020).

Wchodząc w rolę nauczyciela, uczniowie szkół ponadpodstawowych mają szansę odkryć, jak wymagające jest to zadanie, ile czasu zajmuje i jak wyczerpujące może być. Można zakładać, że taka wiedza wpłynie pozytywnie na ich relacje z nauczycielami, zmotywuje do przejmowania odpowiedzialności za swój rozwój oraz ulepszy komunikację między nimi. Udział w projekcie umożliwi również lepsze poznanie siebie, swoich mocnych i słabszych stron. Uczniowie przedszkoli wychodzą ze swojej strefy komfortu. W przypadku pierwszego projektu przyjmują na terenie swojej sali nieznaną grupę ludzi, mają szansę się od nich uczyć, porozmawiać z nimi, zbudować nowe relacje, otworzyć się bardziej na otaczający świat. W przypadku projektów odwrotnych przedszkolaki wychodzą z murów swojej placówki, wchodzi w inny świat, gdzie mają okazję współpracować z kimś innym niż nauczycielka, którą dobrze znają. Takie doświadczenie pomoże im przygotować się na rozpoczęcie nowego etapu edukacji, jakim jest przejście do szkoły podstawowej.

## Podsumowanie

Jedną z podstawowych funkcji szkoły jest wychowanie do życia społecznego. Umiejętność komunikacji międzypokoleniowej jest warta kształtowania, gdyż wpłynie pozytywnie na relacje międzyludzkie. Jak opisuje Pregler (2017: 7): „Celem preorientacji i orientacji zawodowej jest wstępne zapoznanie dzieci z wybranymi zawodami i środowiskiem pracy, kształtowanie pozytywnej i proaktywnej postawy dzieci wobec pracy i edukacji, a także pobudzenie i rozwijanie zdolności oraz zainteresowań dzieci; natomiast doradztwa zawodowego w liceum i technikum jest przygotowanie uczniów do świadomego i samodzielnego planowania kariery oraz podejmowania i dokonywania zmian decyzji edukacyjnych i zawodowych, uwzględniających poznanie własnych zasobów oraz analizę informacji na temat rynku pracy i systemu edukacji”. Zapropionowane w tekście projekty zacieśniają więzy lokalnej społeczności, uwrażliwią młodzież na potrzeby młodszych, umożliwiają wymianę doświadczeń między nauczycielami różnych szczebli. Stanowią one cenny element preorientacji zawodowej dla przedszkola i doradztwa zawodowego w liceum lub technikum.

Warto również zwrócić uwagę, że „następujące zmiany na rynku pracy i w życiu społecznym wymuszają potrzebę wsparcia uczniów w procesie samookreślenia, samodoskonalenia i świadomego planowania własnej kariery zawodowej oraz poznawania siebie i świata przez całe życie” (Dziurkowska i in. 2017: 3). Lokalne projekty, w ramach których uczniowie mogą wejść w rolę dydaktyka, umożliwiają weryfikację, czy takie plany zawodowe uczniów szkół średnich to w ich przypadku trafny wybór.

<sup>2</sup> Zob. wpisy na stronie archiwum Zespołu Szkół Ponadpodstawowych w Kleszczowie: *Druga edycja uniwersytetu dziecięcego* [bit.ly/3JGPGHZ](http://bit.ly/3JGPGHZ); *Uniwersytet dziecięcy – trzecie spotkanie* [bit.ly/3hdkyTX](http://bit.ly/3hdkyTX); *Projekt uniwersytet dziecięcy – czwarte spotkanie* [bit.ly/34J11Bv](http://bit.ly/34J11Bv); *Uniwersytet dziecięcy – spotkanie piąte* [bit.ly/36pCbh1](http://bit.ly/36pCbh1).

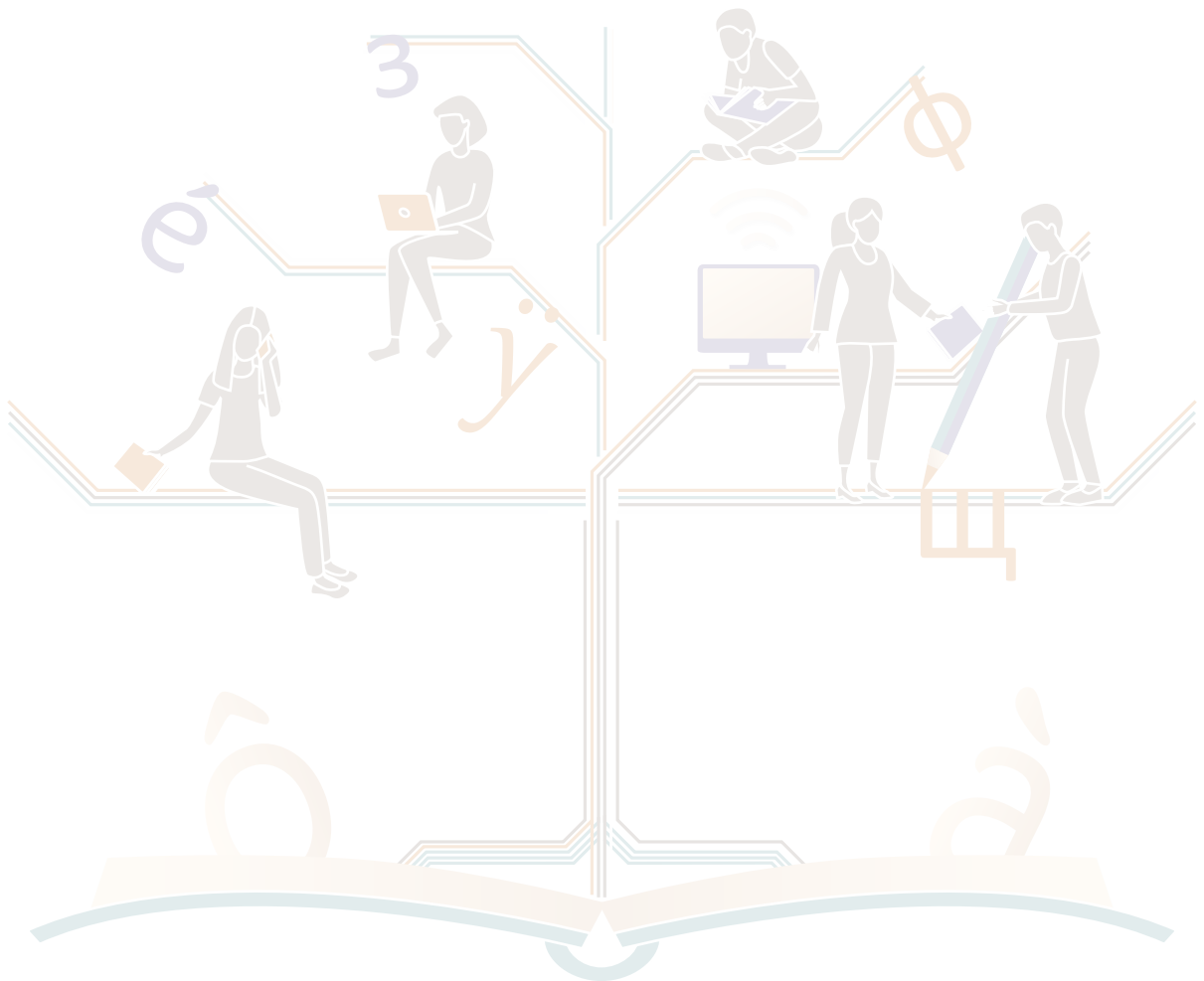
## BIBLIOGRAFIA

---

- Deckert, M. (2018), *D.I.A.L.O.G. – projekt na miarę*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 57–60.
- Dziurkowska, A., Skoryna, M., Załoga, E. (2017), *Wzorcowe rozwiązania organizacyjne funkcjonowania wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego (WSDZ)*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, <[bit.ly/3v5n3zK](http://bit.ly/3v5n3zK)>, [dostęp: 18.11.2021].
- Klimowicz, A. (2009), *Projekt – co to takiego?* [w:] A. Fijałkowska, J. Płachecka (red.) *Z Comeniusem dookoła Europy w ramach europejskiego programu edukacyjnego „Uczenie się przez całe życie”*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 77–82.
- Komorowska, H. (2020), *Motywacja indywidualna a motywacje społeczne w polskiej edukacji językowej. Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5–11.
- Krawiec, M., Gendera, K., Frankowska, M. (2019), *Metoda projektu i propozycja jej zastosowania w edukacji językowej w szkole podstawowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 11–16.
- Królikowski, J. (2001), *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Mikołajczyk, K. (2020), *Co to jest lifelong learning? Dlaczego warto uczyć się przez całe życie*, <[bit.ly/3JYPRyb](http://bit.ly/3JYPRyb)>, [dostęp: 18.11.2021].
- Pregler, A. (2017), *Zestaw przykładowych programów preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej oraz doradztwa zawodowego dla systemu oświaty*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, <[bit.ly/3LOqG2U](http://bit.ly/3LOqG2U)>, [dostęp: 18.11.2021].
- Radkowski, M. (2018), *Polonez po amerykańsku, czyli o projekcie „Living Together”*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 61–64.
- Roszkowski, H., Wiatrak, A.P. (2005), *Zarządzanie projektem. Istota, procedury i ich zastosowanie przy korzystaniu ze środków Unii Europejskiej*, Warszawa: Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego.
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 poz. 1082).

**DR ANNA PAŁCZYŃSKA** Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego, nauczyciel dyplomowany języka angielskiego w ZSP w Kleszczowie, adiunkt w AHE w Łodzi, egzaminator OKE. Jest autorką książki *Cultural Equivalence in Polish and German Dubbing* oraz artykułów z zakresu translacji, językoznawstwa feministycznego i metodyki nauczania. Obecnie jej główne zainteresowanie to TIK w edukacji zdalnej.

**AGNIESZKA NAGODA-GĘBICZ** Dyrektor Zespołu Szkół Ponadpodstawowych w Kleszczowie, absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego na Wydziale Matematyki oraz studiów podyplomowych: doradztwo zawodowe, liderów oświaty, zarządzanie oświatą, nauczanie techniki. Nauczyciel dyplomowany, czynny egzaminator egzaminu ośmioklasisty i maturalnego OKE, ekspert z listy MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli. Efektywnie współpracuje z pracodawcami i środowiskiem lokalnym jako Ambasador Innowacyjnych Idei i Praktyk Pedagogicznych (certyfikat ŁCDNiKP).





**Katarzyna Deleżyńska**

## **ICT Tools in the Foreign Language Classroom**

This article tackles the issues of implementing ICT technologies in everyday foreign languages teaching and learning. It also presents selected examples of practical teaching methods that can be useful for both students and teachers as well as numerous benefits of using them.

**KEY WORDS:** TEACHING FOREIGN LANGUAGES, ICT TOOLS, BLENDED LEARNING

**Paulina Dwuźnik**

## **Mediation and Translation in Language Teaching**

This article aims to present the differences and similarities between linguistic mediation and translation as well as the functions of translation in various glottodidactic approaches. Main differences between mediation and translation, as well as the role of a mediator and the role of a translator in linguistic communication are compared. Examples of written mediation tasks and a practical mediation task for students of Business Legal English are presented.

**KEY WORDS:** MEDIATION, TRANSLATION, TEACHING, MEDIATION TASK

**Mieczysław Gajos**

## **Developing Linguistic and Cultural Competences in French Lessons**

Piaf and Paris are topics that help to develop cultural and linguistic competences in French lessons. Edith Piaf, the greatest French singer of the twentieth century, tied her entire life with Paris. Based on the information contained in the article, a walk in the footsteps of Piaf helps to learn about the topography of Paris, ways of moving around the city, and city nomenclature. The exercises proposed in the article allow for the development and improvement of students' linguistic and cultural competences.

**KEY WORDS:** EDITH PIAF, PARIS, LINGUISTIC COMPETENCE, CULTURAL COMPETENCE, PROPER NAMES

**Dorota Kondrat**

## **Creative Use of Songs in English Classes with Teenagers**

Music has enormous power to teach a language. It is not just a pastime, it arouses emotions, uses rhythm and rhyme, so it makes learning memorable. Besides, music is a means of introspection and integration. Teachers know varied ways to use songs in class. The article extends this knowledge with practical examples of individual and group exercises. These include gap filling, replacing, rephrasing, and sketches. The examples make use of synonyms, collocations, or language register.

**KEY WORDS:** SONGS, EMOTIONS, LYRICS, TENSES, VOCABULARY, GAP FILLING, REPHRASING

### **Jarosław Krajka**

#### **On Do-It-Yourself Corpora In Foreign Language Writing Instruction**

Online teaching during the COVID-19 pandemic, as well as computer-assisted teaching in post-pandemic contexts, rely to a large extent on student production of electronic texts. Provision of texts makes compilation of custom-made text collections, responding to pedagogic goals of the curriculum and particular needs of the class, perfectly feasible. Since Data-Driven Learning is not only about putting texts together into collections but also use concordancing programs to browse language data and verify hypotheses, the present articles makes an overview of freely available concordancers which operate on custom-made text collections. The paper concludes with a series of data-based activities useful in writing instruction.

**KEY WORDS:** DO-IT-YOURSELF CORPORA, DATA-DRIVEN LEARNING, WRITING INSTRUCTION

### **Katarzyna Nosidlak**

#### **On the Issue of Reading Assignments – 65 Years Later**

The paper, inspired by the article by Anna Zawadzka published in the first issue of *Języki Obce w Szkole* [Foreign languages at school] in 1957, aims at presenting the changes in the field of foreign language education at the secondary level in Poland since the beginnings of the journal. The special emphasis has been placed on the issue of the development of reading skills among pre-university language learners. In order to gain insight into the current practices of teaching reading in secondary schools, the author of this article invited English teachers to share their experiences by completing an online questionnaire. The obtained data illustrates the transformation in the methods and techniques used by teachers to develop practical skills among their teenage students and consequent advancement of the linguistic level among secondary school graduates.

**KEY WORDS:** HISTORY OF LANGUAGE TEACHING, LANGUAGE SKILLS, READING, READING ASSIGNMENTS, SECONDARY EDUCATION

### **Anna Mikus**

#### **Use of Music, Literature and Film in FLT**

The article indicates how the use of music, film and literature affects students learning a foreign language. Music plays an important role on several counts - it is relaxing, teaches students the proper pronunciation and accent, brings them into contact with a more colloquial language. Thus, students can learn and review new vocabulary easier and faster. Thanks to incorporating literature, students recognize different literary styles, put interpretations on literary texts and practise language. As for watching films, students may learn the whole sentences or expressions, analysing important scenes. In the article, there can be found examples of tasks employing songs, literary texts and films when teaching a foreign language.

**KEY WORDS:** MUSIC IN LEARNING LANGUAGES, LITERATURE IN LEARNING LANGUAGES, FILMS IN LEARNING LANGUAGES, EDUCATION AND ENTERTAINMENT

**Dorota Padzik**

### **Authentic Materials Not Only for Advanced Students**

Authentic materials can help students to develop their language skills but also their autonomy and strategic skills. With this kind of support, they can discover and understand foreign countries what can facilitate subsequent intercultural dialogue based on tolerance and open-minded attitude. That is why we shouldn't neglect this type of materials during lessons with beginners. The sooner our students start to be exposed to the authentic language, the better they will understand its nature.

**KEY WORDS:** AUTHENTIC MATERIALS, NON-AUTHENTIC MATERIALS, MOTIVATION, INTERCULTURAL SKILLS, LEARNER'S AUTONOMY

**Małgorzata Piotrowska-Skrzypek**

### ***Kamishibai* in Foreign Language Lessons**

The use of extraordinary and engaging materials in lessons is an activity that strengthens interest and motivation of students. It helps to discover a foreign language in a new, intriguing way, which not only introduces and consolidates the linguistic material, but also arouses positive emotions, attracts attention and generates concentration. The *kamishibai* theatre offers a diverse range of didactic implications in foreign language lessons, two of which are discussed in this article: developing the competences of listening comprehension and creating oral statements from A1 to B2 levels.

**KEY WORDS:** KAMISHIBAI, LISTENING, SPEAKING, FOREIGN LANGUAGE

**Sylvia Roguska**

### **Methodological Eclecticism in the Home Language Adaptation of Children**

Linguistic adaptation, both for pre-school and early school children, should take place in the nursery or school space, but it can also be done at home. First, the article provides a brief characteristics of pre-school and early-school children as foreign language learners. Then, it concentrates on the benefits of learning a foreign language in children's home space. The last part explores the methods that can be used to aid foreign language education at home. The final considerations suggest that the home language adaptation of children provides many opportunities that promote foreign language learning.

**KEY WORDS:** ECLECTICISM, TEACHING METHODS, HOME LANGUAGE ADAPTATION, ICT, YOUNG LEARNERS

**Joanna Rudzińska-Warzecha**

### **How to Encourage Adults to Learn?**

This article is about teaching adults and encouraging them to learn foreign languages, which may become a New Year's resolution. The importance of grammar and vocabulary in learning a new language is crucial and people can learn them easier in a friendly, non-stressful environment, using technology and applications, e-tools, podcasts, websites or streaming platforms that exercise memory and creativity. Moreover, we should also remember that a healthy diet and physical activity are crucial in the whole process of learning due to the fact that the foods that we eat affect our memory and emotions.

**KEY WORDS:** FOREIGN LANGUAGES, EMOTIONS, BRAIN, LEARNING, HEALTHY EATING, PHYSICAL ACTIVITY

**Marcin Ryszka**

### Effective Reading In English

The article presents the use of various methods and techniques for effective reading in English. The author analyses the vital role of reading in the process of learning the language, compares different language skills which boost reading and provides suggestions for students on different levels, including those with dyslexia, for successful reading. The use of modern technology is favoured but various problems concerning reading are also discussed.

**KEY WORDS:** READING, INPUT, PURPOSE-SETTING QUESTIONS, DIRECT READING QUESTIONS, COGNITIVE ORGANISER

**Bogumiła Stanoch**

### Lesson with a Sticker Worksheet

How to meet a challenge of conducting a lesson in a class consisting of primary school students with average intellectual capacity, those who deal with specific and non-specific learning difficulties and those who seem to be apt? Using sticker worksheets seems to be one of the techniques that the teacher may employ to manage the lesson. There are various types of sticker that serve different purposes. Designing useful sticker worksheets involves certain amount of planning and preparation but the effectiveness of the worksheets may be worth the effort. The power of sticker worksheets is based on visual thinking stimulated in students by certain images, associations students make and actions students take during a classed involving sticker worksheets.

**KEY WORDS:** WORKSHEET, STICKER WORKSHEET, VISUAL THINKING, PRIMARY SCHOOL, MIXED-ABILITY CLASS

**Jolanta Szpyra-Kozłowska**

### Phonetic Transcription from an Older and Recent Perspective

Despite a long tradition, the use of phonetic transcription (phonemic script) in teaching English pronunciation to Polish school learners remains a controversial issue. The paper examines major advantages and drawbacks of employing three approaches to this phonodidactic aid: phonetic transcription with international IPA symbols, the phonemic scripts which combines elements of IPA notation with some Polish spelling-to-sound correspondences proposed by A. Reszkiewicz and a system that relies entirely on Polish letter-to-pronunciation conventions, found in many Polish coursebooks. It is argued that only IPA symbols provide an adequate representation of English consonants and vowels, and that any attempts to replace them with Polish letters have undesirable consequences for the quality of learners' English pronunciation.

**KEY WORDS:** PHONETIC TRANSCRIPTION, PHONEMIC SCRIPT, IPA SYMBOLS, SIMPLIFIED TRANSCRIPTION

**Monika Szymańska**

### **Mediation – Changes in the Secondary School Final Exam from 2023**

Glottodidactic mediation is a term that is becoming more and more popular in foreign language teaching. It has an impact on the organization of the teaching process in schools and broadens students' competences, as it equips them with practical skills. The purpose of this article is to present the reasons, goals and types of changes introduced in the secondary school final exam's form since 2023 and to demonstrate that they are directly related to the spread of the concept of glottodidactic mediation and its practical dimension. First of all, the reasons and purpose of the changes introduced in the exam will be discussed. Furthermore, the concept of glottodidactic mediation is analyzed along with the indication and characteristics of its types. The final part of this article is devoted to the description of specific modifications in the formula of tasks. Also, examples of tasks as well as references to specific forms of mediation are indicated.

**KEY WORDS:** GLOTTODIDACTIC MEDIATION, SECONDARY SCHOOL FINAL EXAM, 2023, CHANGES, EXAM FORMAT, SKILLS

**Olga Trendak-Suślik**

### **Needs Analysis as a Basis of Designing Language Lessons**

There are numerous challenges that each foreign language teacher has to face prior to starting their language course – selecting the right teaching method, choosing adequate didactic materials and aids, finding engaging ways of introducing and practising lexis and grammar, just to name a few. An equally important issue that also merits attention, especially at the stage of course design, is needs analysis (NA) also known as needs assessment. The aim of the following article is to familiarize the readers with the concept of NA and highlight numerous benefits resulting from its regular implementation during language classes.

**KEY WORDS:** NEEDS ANALYSIS, NEEDS ASSESSMENT, LEARNER NEEDS







Home

