

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI:OBCE

w szkole

NR 3/2024

W NUMERZE

Języki obce nauczane jako drugie | Język polski jako obcy

Nauczanie języka polskiego Ukraińców – trudniejsze, niż myślimy?

Różnojęzyczność osób z uszkodzeniami słuchu

Angielski to już żaden atut – rozmowa z prof. Radosławem Kucharczykiem



Nowa szkoła

Ech, stara szkoła! Wiedza i erudycja, uprzejmość, no i ta klasyczna polszczyzna z pięknym wschodnim «ł»...” – zachwycają się przewodniczką turyści zwiedzający uliczki bułgarskiego Sozopolu. „To ja mówię klasyczną polszczyzną?” – dziwi się dobiegająca 80-tki pani Janina. – „Ale ja jestem Greczynką!”.

Jej historia, podobnie jak historia wielu osób z jej pokolenia, jest zagmatwana. Z powojenną falą greckich emigrantów w latach 50. XX wieku trafiła do domu dziecka w Czechosłowacji, następnie do Polski, by wreszcie osiąść w Bułgarii. Porozumiewa się płynnie po polsku, grecku i bułgarsku. Czy jednak potrzeba aż ośmiu dekad i burzliwego życiorysu, by opanować obcy język lub nawet móc nazwać się wielojęzycznym? Czy łądując na (niechcianej) emigracji języka kraju przyjmującego nauczymy się szybciej, bo musimy, czy wolniej, bo... musimy? I kto może nam w tym pomóc?

Po prawie trzech latach przyglądania się temu, jak w Polsce odnajdują się ukraińscy uchodźcy możemy pokusić się o wskazanie, jak skutecznie uczyć osoby z doświadczeniem migracji. Zwłaszcza dzieci i młodzież, bo z klas szkolnych z pewnością nie będzie ich na razie ubywać. Właśnie objęto ich obowiązkiem szkolnym i żeby w miarę suchą stopą przechodzili kolejne etapy edukacji, muszą porozumiewać się po polsku. Ale od razu mówmy językiem korzyści: wspólne pochodzenie polskiego i ukraińskiego sprawia, że Ukraińcom co prawda trudno jest mówić i pisać po polsku (bo w wyniku negatywnego transferu językowego powiedzą na przykład, że „im było tak ciekawo rozmawiać”), ale już efektem interkomprehensji będzie duża łatwość w opanowywaniu sprawności receptywnych – według dr Dominiki Izdebskiej-Długosz Ukraińcy słuchają i czytają efektywnie i chętnie.

Oby jednak ten entuzjazm i skutki pozytywnego transferu językowego były widoczne także wtedy, gdy polski system edukacji powie „sprawdzam”, zapraszając wszystkich ósmoklasistów na pierwszy duży egzamin, tak by byli oni w stanie poza satysfakcją zyskać też dokument potwierdzający znajomość języka i wiedzę zdobytą w podstawówce. W swoim artykule dr Beata Jędryka, analizując uczestnictwo uczniów z doświadczeniem migracji w tym egzaminie, uświadamia nam, jak bardzo ta grupa jest wewnętrznie zróżnicowana. Dla niektórych polszczyzna to *terra incognita*, ale są i tacy, którzy dzięki swojej biegłości językowej są „pomostem” łączącym zagubionych nowoprzybyłych uczniów z nauczycielami i polskimi kolegami. To zróżnicowanie w poziomie opanowania języka bardzo silnie rzutuje – mimo wprowadzanych ułatwień – na wyniki egzaminów z wszystkich przedmiotów.

Wspomniana już językowa *terra incognita* siłą rzeczy z czasem staje się coraz bardziej oswojona i poznana, zwłaszcza jeśli czerpiemy z tego, co nas otacza. Immersji językowej pomaga wszystko wokół. Uczącym się polskiego jako obcego – picie kawy w saskiej porcelanie, której historię można poznać słuchając polskiego rapu, jak w swoim artykule podpowiada Sabina Mężyk. Przykłady można mnożyć. Inne kultury – a wraz z nimi inne języki – są bliżej niż nam się wydaje. Czasem wystarczy uzbroić się w cierpliwość i uważnie się rozglądać, by zacząć je rozumieć i przyswajać. Niezależnie od tego, czy kierujemy się pasją czy pragmatyzmem.

W numerze

JĘZYKI OBCE NAUCZANE JAKO DRUGIE

Martyna Śmigiel

Angielski to już żaden atut

Rozmowa z prof. Radosławem Kucharczykiem

5

Monika Janicka

Refleksje nad nauczaniem języków obcych w szkole – techniki i strategie

Ze szczególnym uwzględnieniem drugich języków obcych

9

Halina Chmiel-Bożek

Wykorzystanie elementów zintegrowanego kształcenia językowego w nauce języka francuskiego

17

Karol Niewiadomski

Czynniki motywacyjne w nauce wymowy języka francuskiego

Przykład studentów hispanistyki

27

Kamil Iwaniak

Na rozdrożu kultur

O rozwijaniu kompetencji międzykulturowej na lekcji języka szwedzkiego

35

Izabella Siemianowska

Techniki nauczania literatury obcej w kształceniu akademickim

Na przykładzie dzieł rosyjskojęzycznych

43

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelna	Beata Maluchnik
redaktorzy	Bartosz Brzoza, Beata Płatos-Zielińska
korekta	Maryla Błońska
ilustracja na okładce	Dorota Zajączkowska
dtp	Artur Ładno
druk	Top Druk Łomża
wydawca	Wydawnictwo FRSE
adres redakcji i wydawcy	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 572 674 636, jows@frse.org.pl www.jows.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOWS
prof. zw. dr hab. Zofia Berdychowska Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Akademia Nauk Stosowanych w Koninie
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 Wojciech Sosnowski Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2024.3

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2024



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.

Zgodnie z Komunikatem Ministra Nauki z dn. 5 stycznia 2024 r. „Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych i figurują w wykazie czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych 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

JĘZYK POLSKI JAKO OBCY

- Dominika Izdebska-Długosz
Efektywne nauczanie języka polskiego osób ukraińskojęzycznych – trudniejsze niż myślimy? 49
-
- Beata Jędryka
Uczniowie z doświadczeniem migracji na egzaminie ósmoklasisty 61
- Barbara Muszyńska, Małgorzata Jaszczuk-Surma, Katarzyna Pajewska, Anna Nankowska, Mary Amanda Stewart
Kształcenie dwujęzyczne z SERCEM
 Projekt „Alfabetyzacja dwujęzyczna uczniów z oddziałów przygotowawczych” 75
- Emilia Kubicka, Filip Olkiewicz
Trudności chińskich studentów polonistyki w zakresie mediacji relacyjnej 87
- Marta Chyb-Winnicka
Tekstologiczna koncepcja działań na tekstach a glottodydaktyka polonistyczna 95
- Sabina Mężyk
Treści kulturowe a kształcenie sprawności językowych w glottodydaktyce polonistycznej
 Na przykładzie porcelany 105

JĘZYKI SPECJALISTYCZNE

- Agnieszka Lenko-Szymańska
Tworzenie materiałów do nauki języka obcego specjalistycznego z wykorzystaniem korpusów tematycznych 111

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE

- Katarzyna Karpińska-Szaj
Różnojęzyczność osób z uszkodzeniami słuchu w nauczaniu/uczeniu się języków obcych 123

METODYKA

- Katarzyna Kocel
TPR jako metoda wspomagająca przyswajanie słownictwa u dzieci 129

ABSTRACTS 137

Angielski to już żaden atut

Rozmowa z prof. Radosławem Kucharczykiem

Największe znaczenie przy wyborze języka obcego mają nasze własne wyobrażenia na jego temat.

Rolą nauczyciela jest pokazanie uczniowi, że nowy język jest lub może być bliski tym językom, które uczeń już zna

– mówi **prof. Radosław Kucharczyk**, glottodydaktyk z Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Z danych wynika, że połowa najpopularniejszych treści na Netflixie jest w języku innym niż angielski. Popkultura wreszcie się demokratyzuje, a angielski przestanie dominować?

Język angielski zawsze będzie dominujący z prostego powodu: jest językiem komunikacji międzynarodowej. Zresztą jego nierodzimych użytkowników jest dziś więcej niż natywnych, co świadczy o tym, jak bardzo przydaje się on w kontaktach międzynarodowych. Angielski to łacina współczesności i to się raczej nie zmieni, ale rzeczywiście mamy do czynienia z coraz silniejszą promocją języków innych niż angielski. To widać chociażby po wspomnianym Netflixie, gdzie dużą popularnością cieszą się m.in. produkcje hiszpańskie, francuskie, nie wspominając o koreańskich.

Zainteresowanie innymi językami to proces naturalny czy stymulowany przez działania promocyjne?

Z jednej strony to zjawisko naturalne, powiązane ze zmianami społeczno-kulturowymi. W Polsce w czasie transformacji ustrojowej angielski pod względem powszechności nauczania był na tej samej pozycji co inne języki zachodnioeuropejskie. Jako obcy dominował język rosyjski. W ciągu kolejnych 20 lat angielski wskoczył na pierwszą pozycję i tego nie zmienimy. Ośrodki takie jak Instytut Francuski, Instytut Goethego czy Instytut Cervantesa promują jednak swoje języki i kulturę, by nie zniknęły one z krajobrazu językowego, a przede wszystkim edukacyjnego.

Czy w popularyzowaniu drugich języków obcych kluczowi są ich natywni użytkownicy czy jednak coraz większą siłą napędową stają się ci nierodzimi?

To sieć naczyń połączonych, bo i jedna, i druga grupa kształtuje popularność danego języka, a tym samym jego przetrwanie. Dominacja angielskiego nie wynika przecież z liczby jego rodzimych użytkowników, ale właśnie z jego statusu języka międzynarodowego. Powszechność języka zależy od kontekstu społecznego, ekonomicznego oraz instytucjonalnego – wszystko to wpływa na to, czego chcemy się uczyć.

Jakich więc języków obcych uczy się w Polsce najczęściej?

W polskim systemie edukacji uczniowie poznają obowiązkowo dwa języki obce. Nauka pierwszego trwa 12 lat, drugi – rozpoczęty w siódmej klasie szkoły podstawowej – można zmienić na poziomie szkoły średniej. Oznacza to, że w okresie obowiązkowego kształcenia polscy

uczniowie mogą uczyć się aż trzech języków obcych. Najwięcej z nich, bo ponad 96%, uczy się oczywiście angielskiego. Następne są niemiecki, hiszpański, francuski i rosyjski.

Co decyduje o tym, który język wybieramy?

Duży wpływ na nasze wybory mają uwarunkowane społecznie wyobrażenia dotyczące określonego języka, ale też teorie subiektywne, czyli to, jak postrzegamy naukę tego języka: jako łatwą, trudną, potrzebną, niepotrzebną. Duże znaczenie ma dystans typologiczny, czyli jak bardzo nowy język jest genetycznie podobny do innych, które już znamy. Tu mowa przede wszystkim o językach należących do tych samych rodzin, bo wiadomo, że znajdziemy sporo podobieństw np. między hiszpańskim a francuskim czy między językami słowiańskimi. Ale najważniejszą rolę odgrywa tu dystans psychotypologiczny, czyli podobieństwa i różnice między językami, które sami sobie wyobrażamy. Wówczas rolą nauczyciela jest pokazanie uczniowi, że nowy język jest lub może być bliski temu, który uczeń już zna, po to, aby mógł on dokonać pozytywnego transferu międzyjęzykowego.

Na czym to polega?

Na korzystaniu z zasobów własnego repertuaru językowego w uczeniu się kolejnego języka, czyli szukaniu podobieństw pomiędzy słowami, konstrukcjami gramatycznymi czy sposobami konstruowania tekstu. Pozytywny transfer językowy jest świadomy, co oznacza, że uczeń nie działa mechanicznie, ale zastanawia się, czy dany element może wykorzystać w innym języku, nie tworząc kalki. Wówczas nauka jest szybsza, a motywacja większa.

I faktycznie jest łatwiej?

Dla tego konkretnego ucznia tak, ale to nie znaczy, że sam język możemy uznać za prosty lub skomplikowany. Nie ma języków łatwych i trudnych, bo każdy język jest systemem. Pozostaje pytanie, w jakim stopniu ten system odkrywamy. W Instytucie Romanistyki wspólnie z prof. Krystyną Szymankiewicz prowadziłem badania, które pokazały, że uczniowie postrzegają język francuski jako piękny i elegancki, ale trudny ze względu na gramatykę i wymowę. A przecież to tylko kwestia poznania klucza do zasad, które rządzą np. francuską gramatyką i fonetyką. Tu znów dużo zależy od nastawienia – im bardziej dany język przyda mi się w życiu prywatnym czy zawodowym, tym chętniej będę się go uczyć, a więc znajdę klucz, by ten system otworzyć. To działa też w drugą stronę, bo współczesne pokolenia są bardzo pragmatyczne: jeśli coś uznam za niepotrzebne, nawet jeśli jest atrakcyjne, to nie ma sensu tego przyswajać. Stąd być może popularność w Polsce języka niemieckiego, bo w naszej świadomości to język sąsiada, a więc przydatny, dający pracę za granicą. Francuski traci na popularności, a umacnia się hiszpański, którego obecnie uczy się w Polsce ponad 20 proc. uczniów. Może to wynikać z tego, że w społecznym wyobrażeniu uchodzi on za język łatwy, z prostą wymową – i kojarzy się z wesołymi, uśmiechniętymi ludźmi, żyjącymi w słonecznym kraju. Na podobnej zasadzie możemy tłumaczyć spadek liczby uczących się języka rosyjskiego w ciągu ostatnich dwóch lat.

Agresja Rosji na Ukrainę nas do niego zniechęciła?

Na uniwersytecie mamy coraz mniej grup studentów uczących się rosyjskiego, co z pewnością z wojną się wiąże. Także coraz więcej szkół wycofuje ten język ze swojej oferty. To przykład tego, jak nasze wyobrażenia o danym języku czy jego rodzimych użytkownikach wpływają na jego popularność wśród uczących się. Edukacja formalna, opierająca się w dużej mierze na podręcznikach, też bazuje na stereotypowych wyobrażeniach na temat obcej kultury. Podręczniki do nauki języka francuskiego pełne są obrazków wieży Eiffla czy paryskich kawiarenek, które swoim urokiem mają przyciągać ucznia. Kluczowe jest tu jednak odczarowanie francuskiego postrzeganego jako język trudny i elitarny.

A języki spoza naszego obszaru kulturowego? Dla Europejczyka wydają się ekstremalnie trudne, a jednak coraz więcej śmiałków uczy się np. chińskiego.

Chiński zyskuje na popularności głównie z powodów ekonomicznych. W Polsce wciąż niewiele osób posługuje się tym językiem, więc uczenie się go – jak i innych języków tercjalnych – rzeczywiście może dać szansę na zaistnienie na rynku pracy, bo sam angielski nie jest tu już przecież żadnym atutem. W przypadku chińskiego uczących się nie odstrasza nawet inny zapis graficzny czy system fonetyczny, co pokazuje, jak duże znaczenie przy wyborze języka obcego ma właśnie aspekt pragmatyczny.

Chciałabym wrócić do kwestii wojny w Ukrainie. Jak obecność uczniów ukraińskich wpłynęła na polską szkołę?

Wojna w Ukrainie zmieniła nasz krajobraz językowy, który dotąd był dość jednorodny, a to nie sprzyja nauce języków obcych. Pojawienie się uczniów ukraińskich sprawiło, że środowiska szkolne stały się bardziej różnorodne, a młodzi ludzie mogli skonfrontować się z odmiennością kulturową. To bardzo cenne i otwierające doświadczenie dla obu stron, choć niestety nałożyła się na nie trauma wojenna. W szkole, w której pracuję, polscy uczniowie sami sięgnęli po rozmówki polsko-ukraińskie, by móc porozumieć się z nowymi kolegami. A młodzi Ukraińcy byli zainteresowani nauką języka polskiego. Angielski też oczywiście się przydawał po to, aby osiągnąć cel komunikacyjny. Słowem: wszystkie środki dozwolone, bylebyśmy się zrozumieli.

A zatem cel uświęca środki. Czy ta zasada idzie w parze z wymogiem poprawności językowej?

Ten wymóg się zmienia. Oczywiście jako nauczyciele nie zapominamy, jaka jest normatywna wymowa czy składnia obcego języka, objaśniamy to, ale nie dążymy za wszelką cenę, żeby uczeń osiągnął taką poprawność językową, jaką ma rodzimy użytkownik języka. Na lekcjach francuskiego coraz więcej słuchamy np. francuskojęzycznych nagrań z wypowiedziami Niemców czy Hiszpanów. Przecież nie przygotowujemy uczniów, by po francusku rozmawiali jedynie z Francuzami, a po angielsku z Anglikami, ale też z osobami o innych narodowościach i akcentach. Przynajmniej w kształceniu na poziomie podstawowym nadrzędnym celem jest komunikacja, umiejętność porozumienia się. Widać to choćby po kryteriach oceny wypowiedzi ustnej na maturze. Język, którym się posługujemy, ma być po prostu zrozumiały dla innych użytkowników tego języka.

To kierunek, w którym zmierza nauka języków innych niż angielski?

Będziemy się ich uczyć bardziej pragmatycznie, jeszcze większy nacisk kładąc na komunikatywność niż na przykład na normatywną znajomość gramatyki. Mam na myśli również kształcenie filologiczne na poziomie akademickim. Zapotrzebowanie na filologów będzie mniejsze, co widać już teraz po odpływie studentów po zakończeniu studiów pierwszego stopnia. Prawdopodobnie wybierają inny kierunek, który da im dodatkowe umiejętności zawodowe.



Znajomość języka obcego będzie narzędziem, a nie zawodem samym w sobie. Widać to po nowych, bardziej interdyscyplinarnych kierunkach studiów: filologia romańska z przygotowaniem do pracy biurowej, język i społeczeństwo czy lingwistyka w biznesie. W szkole, na poziomie podstawowym, nadrzędnym celem będzie nie nauka języka sama w sobie, ale przygotowanie ucznia do codziennych sytuacji: kupienia biletu na metro lub bagietki. I tym samym czerpania przyjemności z posługiwania się językiem obcym.

DR HAB. RADOSŁAW KUCHARCZYK, PROF. UW

Pracuje w Zakładzie Dydaktyki Języków Romańskich w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi zajęcia specjalistyczne z glottodydaktyki oraz praktycznej nauki języka francuskiego. W pracy badawczej zajmuje się implementacją założeń europejskiej polityki językowej (kompetencja różnojęzyczna, mediacja) w różnych kontekstach edukacyjnych. Przewodniczący Rady Koordynacyjnej ds. Nauczania Języków Obcych i Certyfikacji Biegłości Językowej na Uniwersytecie Warszawskim. Rzeczoznawca podręczników do nauki języka francuskiego w MEN. Współpracuje z CKE. Nauczyciel języka francuskiego w XV LO z Oddziałami Dwujęzycznymi im. N. Żmichowskiej w Warszawie.

Refleksje nad nauczaniem języków obcych w szkole – techniki i strategie

Ze szczególnym uwzględnieniem drugich języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2024.3.9-16

Jak realizować zajęcia z drugiego języka obcego, aby – przy niewielkiej liczbie godzin oraz umiarkowanym zaangażowaniu uczniów – osiągnąć jak najlepsze efekty nauczania i uczenia się? Odpowiedzią jest rozwijanie sprawności receptywnych, kształtowanie kompetencji strategicznej oraz tworzenie optymalnych warunków do częstej interakcji w klasie.

Zgodnie z ministerialnym rozporządzeniem uczniowie szkół podstawowych w klasach VII i VIII oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych uczą się obowiązkowo drugiego języka obcego określonego w podstawach programowych jako II.2 (w szkole podstawowej), III.2 (w szkole ponadpodstawowej dla osób kontynuujących naukę języka) oraz III.2.0 (dla uczniów, którzy nie uczyli się danego języka obcego w szkole podstawowej i zaczynają jego naukę od początku). Na naukę drugiego języka obcego przeznaczone są zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej dwie godziny lekcyjne tygodniowo, przy czym zakładany poziom drugiego języka, który powinni osiągnąć uczniowie, to A1 w szkole podstawowej, natomiast w szkole ponadpodstawowej A2 (w przypadku nauki języka od początku) i A2+ (kontynuacja). W roku 2023 aż 97% uczniów wybrało język angielski na maturze. Najczęściej zdawanym przedmiotem na poziomie rozszerzonym także był język angielski¹. Niewielu uczniów zdaje drugi język na maturze, ponieważ zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 r. (rozdział 3b, art. 44z) musieliby go zdawać na poziomie rozszerzonym, co przy nauce w wymiarze dwóch godzin tygodniowo jest właściwie nieosiągalne.

Na podstawie moich licznych nieformalnych rozmów z nauczycielami tzw. drugich języków obcych oraz z odbywającymi praktyki w szkole studentami, których jestem opiekunką, mogę wysnuć wnioski, że zajęć tych uczniowie nie traktują z należytą powagą i nie poświęcają ich nauce wiele czasu, skupiając się na przedmiotach maturalnych niezbędnych do przyjęcia na studia. Brak motywacji uczniów do systematycznego uczenia się w szkole drugiego języka może wywoływać u jego nauczycieli frustrację i skłaniać do wyrabiania niezbędnego minimum, które często sprowadza się do zlecenia uczniom wykonywania ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych². Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad tym, w jaki sposób realizować zajęcia z drugiego języka obcego oraz na jakie umiejętności kłaść nacisk, aby przy niewielkiej liczbie godzin do dyspozycji nauczyciela i stosunkowo niewielkim zaangażowaniu uczniów osiągnąć jak najlepsze efekty nauczania i uczenia się.

¹ samorzad.infor.pl/sektor/edukacja/5736240,matura-2023-r-jakie-przedmioty-sa-najpopularniejsze.html

² Wskazują na to wstępne wyniki badania przeprowadzonego przez autorkę, które obecnie są przygotowywane do publikacji.

Zalety wielojęzyczności

Podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego jasno określa nadrzędny cel nauki języków obcych. Jest nim „skuteczne porozumiewanie się w języku obcym nowożytnym – zarówno w mowie, jak i w piśmie”³. Cel ten realizowany jest w ramach tzw. makrosprawności: rozumienia tekstów, tworzenia oraz przetwarzania wypowiedzi. To te sprawności stanowią zasadniczą część podstawy programowej w zakresie przedmiotu język obcy nowożytny. Znajomość środków językowych: „Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych i fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych”⁴ ma wspomagać rozwijanie sprawności receptywnych i produktywnych w języku obcym. Zapisy te powinny wyznaczać kierunek kształcenia językowego w polskich szkołach.

Wiele osób jest przekonanych o konieczności znajomości języków obcych – aby zwiększyć swoje szanse na znalezienie pracy, móc rozwijać się zawodowo czy zrobić karierę w firmach międzynarodowych. Jak pokazują badania Eurostatu, osoby zatrudnione mają wyższy poziom umiejętności językowych niż osoby niezatrudnione i nieaktywne zawodowo. W 2016 roku najwyższy odsetek (31,8%) znajomości języków obcych w UE odnotowano wśród menedżerów, specjalistów, techników i pracowników średniego szczebla⁵. W Unii Europejskiej 98% uczniów wybiera angielski jako pierwszy język obcy w szkole podstawowej i ponadpodstawowej (European Data Journalism Network 2019). Jeśli chodzi o kolejne języki obce, to przekonanie o ich niezbędności nie jest już tak powszechne. Tymczasem, jak podkreślają autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, „jedynie dobra znajomość nowożytnych języków europejskich wśród obywateli Europy może ułatwić komunikację i kontakty między ludźmi mówiącymi różnymi językami, a tym samym pozwoli zwiększyć mobilność Europejczyków, poszerzyć zakres ich wzajemnego zrozumienia i współpracy, jak również przezwyciężyć przejawy uprzedzeń i dyskryminacji” (*Europejski system opisu kształcenia językowego* 2001: 14). Z zestawień statystycznych wynika, że wśród obywateli Unii Europejskiej 35% nie zna żadnego języka obcego, 36% zna jeden, 21% posługuje się dwoma, natomiast trzy i więcej języków obcych zna zaledwie 8% obywateli Unii (European Data Journalism Network 2019).

A przecież wielojęzyczność ma wiele zalet. Pierwsze wyniki badań w tym zakresie przedstawili na początku lat 60. XX wieku Elisabeth Peal i Wallace E. Lambert. Wynika z nich, że dzieci dwujęzyczne poradziły sobie lepiej z werbalnymi i niewerbalnymi testami na inteligencję niż dzieci jednojęzyczne. Dalsze badania nad zaletami wielojęzyczności doprowadziły badaczy do wniosków, że wielojęzyczność wpływa pozytywnie na niejęzykowe funkcje kognitywne. Można do nich zaliczyć plastyczność kognitywną przejawiającą się sprawniejszym przetwarzaniem materiału językowego, sprawniejszym poszukiwaniem struktury językowej oraz większą wrażliwością na informacje zwrotne ze strony otoczenia (Peal i Lambert 1962/2007, za: Chłopek 2011: 87). Niektórzy badacze wskazują u dzieci wielojęzycznych na większą zdolność myślenia dywergencyjnego, które jest ważną składową kreatywności. Ponadto dzieci takie wypadają lepiej w zadaniach wymagających radzenia sobie ze sprzecznymi informacjami oraz skupienia uwagi. Dwujęzyczność ma także zalety w wieku dorosłym: u osób posługujących się dwoma językami w codziennym życiu udowodniono, że mają oni sprawniejszą pamięć roboczą oraz że wolniej postępują u nich procesy umysłowego starzenia się (za: Chłopek 2011: 87–91). Alan Baddeley twierdził, że osoby wielojęzyczne mają przewagę nad osobami jednojęzycznymi, ponieważ korzystają z zasobów pamięci długotrwałej zawierającej wiedzę o znanych im językach. To z kolei oznacza większą zdolność do analizy i syntezy danych oraz aktywację myślenia przez analogię. Dzięki temu nauka kolejnych języków przychodzi im z coraz większą łatwością (Baddeley 1998, za: Biedroń 2016: 209).

Badacze uważają, że wielojęzyczność nie oznacza perfekcyjnego opanowania wszystkich języków na poziomie ich rodzimych użytkowników. Wynika to choćby z tego, że różne języki pełnią odmienne funkcje w przypadku różnych osób zależnie od dziedziny życia,

3 dziennikustaw.gov.pl/D2024000101901.pdf

4 Wersja podstawy III.2.0.

5 Eurostat (2019), *Foreign language skills statistics*: shorturl.at/OMD4b.

rodzaju komunikacji czy grupy odbiorców. O wielojęzyczności danej osoby możemy mówić także wtedy, gdy włada ona jednym językiem w sposób produktywny, a innym w sposób receptywny lub opanowała w tych językach różne sprawności na różnym poziomie (Bausch 2003: 439; Chłopek 2011: 63–64).

Efektywne techniki nauczania drugich języków obcych w szkole

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania warto zastanowić się nad zakresem i technikami nauczania drugich języków obcych w szkole. Wielu nauczycieli, zniechęconych postawą uczniów słabo zmotywowanych do nauki drugiego języka, proponuje rozwiązania stosunkowo proste: na lekcji dominują ćwiczenia o charakterze reprodukcyjnym. Mają one tę zaletę, że łatwo wyegzekwować ich wykonanie i je ocenić. Ale w szerszej perspektywie da się zauważyć, że jest to niezbyt efektywne, jeśli chodzi o rozwój językowy uczniów, ponieważ nie przekłada się na budowanie kompetencji komunikacyjnej⁶. W tej części artykułu będę postulowała stosowanie takich technik nauczania, które pomogą uczniom rozwijać domyślny językowy, stosować strategie wspomagające proces uczenia się, korzystać ze wsparcia kolegów i koleżanek podczas współpracy, ale przede wszystkim stworzą więcej okazji do ustnej produkcji językowej.

⁶ Wnioski takie można wysnuć na podstawie badań European Survey of Language Competences: ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf. Wynika z nich, że na koniec gimnazjum 24% uczniów opanowało język angielski na poziomie pre A1. Poziom pre A1 (czyli zero znajomości języka) uzyskało aż 43% uczniów uczących się języka niemieckiego. Pogłębione badania Instytutu Badań Edukacyjnych wskazują na potencjalne przyczyny tego stanu rzeczy.

INPUT JĘZYKOWY WSPIERAJĄCY ROZUMIENIE WYPOWIEDZI USTNYCH

Między tym, jak małe dziecko opanowuje język obcy, a tym, w jaki sposób uczą się języków osoby w późniejszym wieku, widać wiele podobieństw. Nawet jeśli przyjąć, że człowiek ma wrodzone mechanizmy opanowywania języka, tj. kompetencję językową przybierającą postać uniwersalnej gramatyki, czyli systemu reguł leżących u podłoża każdego języka i określających zasady poprawnego łączenia słów w zdania (Chomsky 1986), dziecko nie nauczy się posługiwać językiem, jeśli nie będzie eksponowane na język, którym posługuje się jego otoczenie. Jak potwierdzają badania z zakresu neurobiologii, człowiek uczy się i rozwija poprzez kontakt z otoczeniem. Dotyczy to zarówno wyprostowanej postawy, umiejętności mówienia, czytania i pisanie, czy też korzystania z zasobów internetu (Hüther 2016:54–59). Dziecko uczy się mówić dzięki temu, że rodzice komentują jego zachowanie, reagują na nieudolne początkowo próby kontaktowania się ze światem zewnętrznym za pomocą języka, parafrazując lub poprawiając jego błędne wypowiedzi. Wszelkie tego typu reakcje słowne będą stanowiły input językowy, który jest również niezbędny w nauce języków obcych.

Input powinien być zrozumiały, ale jednocześnie wykraczać poza bieżące umiejętności osób uczących się. Tylko w ten sposób zapewnimy im rozwój językowy (Krashen 1987: 20–22) i będą one wówczas rozwijać w sobie umiejętność domysłu językowego, a tym samym swoją kompetencję językową w zakresie rozumienia. Nauczyciel może wspierać tę niezwykle ważną umiejętność, komunikując się z uczniami już na poziomie A1 prawie wyłącznie w języku obcym, stosując się przy tym do następujących zasad:

- ➔ formułowanie krótkich, prostych zdań;
- ➔ kilkukrotne powtarzanie poleceń;
- ➔ wolniejsze, ale w miarę naturalne tempo mówienia;
- ➔ używanie prostego słownictwa i internacjonalizmów;
- ➔ dzielenie instrukcji na mniejsze części, umożliwienie uczniom odkrywania znaczeń „krok po kroku”.

Bardzo ważną rolę odgrywa wizualizacja treści. Przekaz werbalny może być wspierany obrazem na różne sposoby. Nauczyciel, wydając np. polecenie: *Open your books*, jednocześnie tę czynność prezentuje. Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem będą wspierały wszelkiego rodzaju pomoce dydaktyczne: obrazki, ilustrowane książeczki, karty pracy. Nowe słownictwo można wizualizować, wskazując je na obrazku lub – w przypadku słów oznaczających czynności – gestykulując. Na przykładach należy objaśnić uczniom, co mają

zrobić, a po wykonaniu zadania zaprezentować poprawne odpowiedzi na forum klasy, korzystając choćby z tablicy multimedialnej czy rzutnika.

Nauczyciel powinien przyzwyczajać uczniów do tego, że zwraca się do nich prawie wyłącznie w języku obcym. Kiedy zadają mu pytanie w języku ojczystym, ponieważ ich niska kompetencja językowa uniemożliwia jeszcze zadawanie pytań w języku obcym, nauczyciel powinien odpowiadać w języku obcym. Może też poprosić ucznia lub uczennicę bardziej zaawansowanych językowo o objaśnienie zadania po polsku. W ten sposób zainicjuje sytuację, w której to uczniowie staną się bardziej aktywni, będą dla siebie nawzajem źródłem wiedzy i będą się wspierali w procesie nauki. Dopiero kiedy wszystkie z powyższych sposobów zawiodą, można zastosować technikę „sandwich”: wypowiedzieć zdanie w języku obcym, powiedzieć je po polsku i raz jeszcze powtórzyć w języku obcym (por. Schart, Legutke 2012: 117). Najważniejsze, by input ustny był dla uczniów interesujący i znaczący – tego kryterium nie spełniają niestety dryle językowe ani ćwiczenia gramatyczne. Ponadto powinien być wystarczający: nie powinien być sztucznie ograniczany do wybranych typów dyskursu, ale stanowić reakcję na potrzeby osób uczących się (Krashen 1987: 67–71).

ROZUMIENIE WYPOWIEDZI PISEMNYCH

Teksty pisane, z którymi zapoznają się uczniowie w trakcie nauki języka obcego, są także formą inputu językowego. Uczniowie popełniają częsty błąd, próbując czytać tekst w sposób linearny, sprawdzając wszystkie nieznanne słowa i tłumacząc po kolei zdania z tekstu na język polski. Tymczasem ten rodzaj pracy z tekstem nie rozwija domysłu językowego i jest mało efektywny, jeśli chodzi o rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem *sensu largo*.

Im bardziej dojrzały uczniowie, tym bardziej świadomie podchodzą do planowania i monitorowania swojego procesu uczenia się. Badania Bettiny Mißler dowodzą, że osoby znające więcej języków obcych stosują więcej strategii do nauki kolejnego języka niż osoby posługujące się mniejszą liczbą języków (Mißler 2000, za: Kiermasz 2016: 82). Wsparciem dla uczniów mniej doświadczonych będzie więc trening strategiczny polegający na stopniowym wskazywaniu przez nauczyciela strategii uczenia się, które uczniowie mogą zastosować, aby uczyć się języka bardziej efektywnie. Jak zauważa Kiermasz (2016: 91), istnieją podobieństwa w użyciu strategii uczenia się języka drugiego i trzeciego. Dlatego tego rodzaju trening wpływa nie tylko na język, z którym jest powiązany, ale także na użycie strategii w nauce kolejnego języka i może oddziaływać na osiągnięcie lepszych wyników w jego przyswajaniu.

Strategie to „[świadome] plany działania, podejmowane, aby osiągnąć cel” (Bimmel i Rampillon 2000: 55; tłum. własne). Jest wiele ich taksonomii, spośród których najbardziej znana jest typologia Rebekki Oxford, która dzieli je na bezpośrednie i pośrednie. Do tych pierwszych zalicza strategię pamięciowe, kognitywne oraz kompensacyjne, których celem jest wsparcie w przypadku trudności; do drugich zaś – metakognitywne (polegające na planowaniu i monitorowaniu procesu uczenia się), afektywne (dotyczące radzenia sobie np. z negatywnymi emocjami podczas nauki) oraz społeczne (bazujące na współpracy z innymi osobami), (Oxford 1990). Nauczanie strategii powinno być zintegrowane z innymi działaniami osób uczących się, a nauczyciel powinien wskazywać te, które można zastosować w konkretnym zadaniu (Oxford 2011: 27–28). Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem można wspomóc, stosując następujące strategie (por. Janowska 2011: 125–126):

- przed czytaniem należy rozpoznać rodzaj tekstu (np. artykuł prasowy, reklama, list); dokonać analizy ilustracji, tytułu, podtytułu, nagłówek, źródła tekstu; zastanowić się, co już wiadomo na dany temat (tu można odwołać się do tzw. wiedzy o świecie), zadać sobie pytania, czego mogą się dowiedzieć z tego tekstu;
- podczas czytania uczący powinni przeczytać najpierw tekst po cichu, odszukać słowa podobne do słów znanych w języku ojczystym lub w innych znanych językach, zwrócić uwagę na interpunkcję (znaki zapytania, wykrzykniki, cudzysłowy); wyszukać daty, nazwy własne, dane liczbowe; formułować hipotezy dotyczące treści tekstu; porównać swoje hipotezy

z koleżankami i kolegami z grupy; skorzystać ze słownika w wyjaśnianiu słów kluczowych dla zrozumienia tekstu; poprosić nauczyciela o wyjaśnienie;

- ➔ po przeczytaniu tekstu uczący się powinni zapoznać się z treścią zadania polegającego np. na wyszukiwaniu niezbędnych informacji; jeśli nie na wszystkie pytania znają odpowiedzi, powinni zastosować technikę eliminacji – najpierw uzupełnić te informacje, których są pewni, a następnie, stosując domysł językowy, starać się rozwiązać kolejne zadania.

INTERAKCJE W KLASIE J ZYKOWEJ

Obok wystarczającego i zrozumiałego inputu językowego warunkiem niezbędnym do opanowania języka obcego jest umożliwienie osobom uczącym się produkcji językowej (Gass 2003: 227–228). W Podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego zaleca się używanie go „nie tylko jako treści swoistej dla przedmiotu nauczania, ale również jako języka komunikacji podczas zajęć w różnych rodzajach interakcji, tj. zarówno nauczyciel–uczeń, jak i uczeń–uczeń”⁷. Tymczasem z *Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* (2015: 62) wynika, że „podstawową formą pracy na lekcji jest indywidualna praca ucznia lub indywidualny kontakt ucznia z nauczycielem. Większość gimnazjalistów (58%) wskazuje również na częstą, w wymiarze co najmniej kilku razy w miesiącu, pracę w parach. Natomiast udział uczniów deklarujących częstą pracę w grupach jest znacznie mniejszy. Możliwości ćwiczenia interakcji w większej grupie stwarzane są tylko co piątemu uczniowi (22%)”.

Wykorzystywanie różnych rodzajów interakcji może wspierać proces uczenia się, ponieważ daje możliwość współdziałania poprzez język. W nauczaniu ukierunkowanym na rozwiązywanie zadań uczniowie szukają wspólnie rozwiązań, dyskutują, negocjują, a następnie przedstawiają wyniki swojej pracy innym. Uczenie się oparte na współpracy jest skuteczniejsze niż indywidualne (Hattie 2015: 147). Pracując wspólnie, uczniowie uczą się od siebie nawzajem. Zwiększa się także czas, w którym wszyscy mogą być jednocześnie aktywni. Pomimo trudności, jakie występują podczas pracy w grupach i w parach (np. uczniowie porozumiewają się ze sobą po polsku, osoba lepsza językowo dominuje we współpracy, uczniowie zaczynają zajmować się innymi rzeczami niż wskazane zadanie itp.), to niewątpliwą zaletą takiej pracy pozostaje to, że daje możliwość zintensyfikowania interakcji w klasie, a dobrze zaplanowane i przeprowadzone działania pozwolą na wyeliminowanie potencjalnych zagrożeń.

Przeprowadzanie dialogów symulujących rozmowy np. w sklepie spożywczym, w informacji na dworcu lub pytanie o drogę są bardzo dobrą okazją do rozwijania sprawności mówienia, pod warunkiem że zamiast pisać dialogi w zeszytach, a następnie je odczytywać na głos, uczniowie będą się starali mówić możliwie swobodnie, korzystając jedynie ze zgromadzonych wcześniej zwrotów i słów, zamieszczonych na plakacie lub zapisanych na tablicy czy tablicy interaktywnej. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do spontanicznych wypowiedzi. Taką możliwość daje m.in.:

- ➔ dialog „zygzak” – uczniowie ustawiają się w dwóch rzędach twarzą do siebie. Nauczyciel przedstawia kontekst sytuacyjny lub prezentuje zdjęcie, np. dwóch osób (A i B) będących w interakcji: lekarza i pacjenta, klienta i sprzedawcy w warzywniaku itp. Jedna grupa wciela się w osobę A, druga – w osobę B. Pierwsza osoba z grupy A mówi np. „Dzień dobry”; pierwsza osoba z grupy B odpowiada: „Dzień dobry, w czym mogę pomóc?”; druga osoba z grupy A: „Panie doktorze, boli mnie gardło”; druga osoba z grupy B: „Czy coś jeszcze ci dolega?”. Dialog toczy się do czasu, aż wszystkie osoby z obu grup wypowiedzą przynajmniej jedną kwestię. Zaletami tej formy dialogu jest spontaniczność, konieczność aktywnego słuchania oraz szybkiego reagowania na wypowiedź poprzedniej osoby. Dochodzi przy tym często do zabawnej wymiany zdań;
- ➔ skorzystanie z miękkiej małej piłeczki, którą uczniowie rzucają do wybranych osób, zadając im pytania. Także ta zabawa wymaga skupienia, refleksu i spontanicznego reagowania;
- ➔ zadania z luką informacyjną – uczniowie otrzymują niekompletne informacje na jakiś temat. Ich zadaniem polega na zebraniu brakujących danych, co mogą osiągnąć jedynie, pytając osoby, które tymi danymi dysponują;

- ➔ teksty, które prezentują różne aspekty tego samego zagadnienia. W podręcznikach można znaleźć takie, które są wypowiedziami kilku osób na ten sam temat. Nauczyciel może np. podzielić tekst na cztery części. Każdy z uczniów losuje jeden fragment, zapoznaje się z nim, uczy się referować jego treść, a następnie szuka osób, które wylosowały inny. Uczniowie referują sobie nawzajem swoje teksty, a następnie szukają kolejnych osób z innym fragmentem i procedura się powtarza. Aby podsumować to zadanie, nauczyciel może zadać na forum pytania dotyczące treści tekstu jako całości;
- ➔ stacje uczenia się w formie *chat boxes* inicjujące interakcje między uczniami. Podczas aranżowania sali lekcyjnej do stacji uczenia się, należy ustawić ławki w taki sposób, aby każda stanowiła osobną „wyspę”. Na każdej ze stacji znajduje się małe pudełko z pytaniami. Pytania mogą dotyczyć zagadnień ćwiczonych w danym rozdziale i stanowić formę powtórzenia materiału. Uczniowie zostają podzieleni na pary. Każda z par podchodzi do wolnej stacji, każda z osób w parze wyjmuje z pudełka po jednej karteczce. Uczniowie zadają sobie nawzajem pytania zapisane na wylosowanej kartce i odpowiadają na nie. Następnie kartki z pytaniami są ponownie odkładane do pudełka, uczniowie zaś przemieszczają się do kolejnej stacji. Ważne jest, aby liczba stacji przekraczała przynajmniej o jeden liczbę par. Dzięki temu realizacja zadania będzie przebiegała płynnie. Poniżej podaję przykłady pytań do tematu szkoły (sformułowane w drugim języku obcym), którego uczą się uczniowie. Pytania powinny oczywiście odnosić się do słownictwa i zwrotów już znanych uczniom.
 - Stacja 1: Jakie masz lekcje w poniedziałek? Jakie masz lekcje we wtorek? itd.
 - Stacja 2: Jakie przybory są potrzebne na matematykę? Jakie przybory są potrzebne na hiszpański? itd.
 - Stacja 3: Co sądzisz o lekcjach w-f? Co sądzisz o lekcjach geografii? itd.
 - Stacja 4: Kiedy masz historię? Kiedy masz polski? itd.

Jak podkreśla Gass (2003: 234) na podstawie przeanalizowanych badań, konwersacja jest nie tylko narzędziem ćwiczeń językowych, ale przede wszystkim środkiem do celu, jakim jest uczenie się. Interakcja o charakterze konwersacyjnym jest czymś więcej niż tylko automatyzowaniem funkcji językowych, gdyż stanowi bazę rozwoju językowego. Ponadto nauka w formie interakcji może być dla uczniów bardziej motywująca niż praca samodzielna.

MEDIACJE J ZYKOWE

Mówiąc najogólniej, działania mediacyjne polegają na przetwarzaniu tekstów (*Europejski system opisu kształcenia językowego* 2001: 24). Koncepcja mediacji, która została rozszerzona w *Common European Framework of Reference for Languages. Companion volume*, dzieli działania mediacyjne na: mediację tekstu, mediację pojęć oraz mediację komunikacji. Do grupy pierwszej zaliczyć można m.in. takie działania jak przekazywanie konkretnych informacji, przetwarzanie tekstu, tłumaczenie tekstu pisanego, notowanie czy wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne. Mediacja pojęć dotyczy m.in. ułatwiania współpracy i interakcji w grupie, współpracę w celu tworzenia znaczenia, ale także zarządzanie interakcją. Mediacja komunikacji polega m.in. na ułatwianiu komunikacji w przypadku nieporozumień (Council of Europe, za: Janowska, Plak 2021: 83). Wiele z przedstawionych w powyższych podrozdziałach technik nauczania i uczenia się miało charakter mediacyjny. Można do nich odnieść wiele wskaźników mediacji. Przyjrzyjmy się niektórym z nich dla poziomu A1 i A2 ESOKJ⁸: „[Uczeń] potrafi zidentyfikować i krótko opisać za pomocą podstawowych sformułowań kluczowe tematy i postacie krótkich, prostych tekstów narracyjnych dotyczących znanych sytuacji, napisanych bardzo prostym, codziennym językiem (analiza i krytyka tekstów kreatywnych); Potrafi przedstawić swój pomysł i zapytać o zdanie innych, używając bardzo prostych słów/znaków i zwrotów, pod warunkiem że może się wcześniej przygotować (współpraca w grupie); Potrafi rozpoznać, kiedy rozmówcy się nie zgadzają lub kiedy ktoś ma problem oraz potrafi użyć zapamiętanych wyrażen (np. «Rozumiem», «Czy wszystko w porządku?») w celu okazania sympatii” (Janowska 2023: 110–127).

⁸ Ze względu na charakter artykułu nie jest możliwe przytoczenie wszystkich wskaźników. Kompletnie zestawienie znajdą czytelnicy w publikacji Janowskiej i Plak (2021).

„Strategie to takie zabiegi lub techniki, które pozwalają dostosować proces mediowania do warunków, konwencji oraz ograniczeń związanych z konkretną sytuacją komunikacyjną i jej kontekstem” (Janowska 2023: 128). Nauczyciel pełni zatem rolę mediatora, stosując strategie mediacyjne w sytuacjach, kiedy interpretuje intencje i reakcje osób uczących się lub pomaga w nawiązaniu udanej komunikacji. Jedną ze strategii mediacyjnych jest reakcja nauczyciela na wypowiedzi uczniów w sytuacji, kiedy są one niezrozumiałe ze względu na występujące w nich błędy. Zamiast typowej korekty błędów warto zastosować wtedy informację zwrotną (*feedback*), która jest domeną interakcji i obejmuje kompleksowe reagowanie na rozmówcę (Königs 2003: 378). Dzięki zastosowaniu odpowiednich strategii udzielania informacji zwrotnej można zwiększyć wymiar inputu językowego i wspierać posługiwanie się językiem obcym przez osoby uczące się go. Przykładem strategii mediacyjnej może być negocjowanie znaczeń. W przypadku uczniów samodzielniejszych językowo negocjowanie znaczeń może przyjmować formę pytania: *Was meinst du damit?*, *What do you mean by...?* Takie stawianie pytań nawiązuje do autentycznych sytuacji komunikacyjnych, w których rozmówca stara się zgłębić sens czyjejś wypowiedzi. Nauczyciel wykazuje w ten sposób zainteresowanie treścią, którą uczeń stara się przekazać i stymuluje go do podejmowania dalszych działań językowych. Na poziomie podstawowym strategia ta może natomiast mieć formę echa: nauczyciel stara się rozszyfrować sens niepoprawnej wypowiedzi i powtórzyć ją w formie poprawnej. Stosowanie wyżej wymienionych strategii stwarza uczniom okazję do uczenia się na własnych błędach (Janicka 2019).

Podsumowanie

W powyższych rozważaniach ważne miejsce zajmują interakcje pomiędzy nauczycielem i uczniami, a także uczenie się w relacjach uczeń–uczeń. I pomimo że proces uczenia się ma charakter indywidualny, a każda jednostka konstruuje swoją wiedzę samodzielnie, to działania nauczyciela wpływają przede wszystkim na rodzaj, ale także na jakość interakcji w klasie oraz na efektywność procesu uczenia się. Poprzez odpowiednią prezentację materiału, wystarczający i zrozumiały input językowy, przedstawienie oraz zachętę do stosowania strategii i stwarzanie różnorodnych, intrygujących, inspirujących lub zabawnych sytuacji edukacyjnych, nauczyciele tworzą środowisko pobudzające uwagę uczniów oraz zachęcające ich do podejmowania działań językowych. Różnorodność proponowanych zadań, zmiana form aktywności, często niezbędna przy zróżnicowanych formach współpracy zmiana miejsca – mają szansę pozytywnie wpłynąć na poziom koncentracji uczniów oraz ich napięcie poznawcze.

Kolejną implikacją powyższych przemyśleń jest zachęta do nadawania większej rangi recepcji językowej, ponieważ słuchanie jest warunkiem rozwoju mowy. Nie powinno się oczywiście zaniedbywać produkcji językowej, kładąc przede wszystkim nacisk na komunikatywność. I myśl końcowa: wymagania dotyczące sprawności pisania są w podstawie programowej w przypadku drugich języków obcych bardzo rozbudowane (punkt V. 1–8 – tworzenie wypowiedzi pisemnych oraz punkt VII.1–14 – reagowanie na wypowiedzi). Wydaje się, że w dobie coraz bardziej powszechnego korzystania z ChatGPT można by te wymagania zredukować. Ograniczenie tych dotyczących tworzenia wypowiedzi pisemnych i pisemnego reagowania w ramach nauczania drugich języków obcych dałoby nauczycielom więcej czasu na rozwijanie sprawności receptywnych oraz kreowanie inspirujących sytuacji rozwijających komunikację ustną.

BIBLIOGRAFIA

- Bausch, K.-R. (2003), *Zwei- und Mehrsprachigkeit. Überblick*, [w:] K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen – Basel: A. Francke Verlag, s. 439–445.
- Biedroń, A. (2016), *Rola pamięci roboczej w nauce języka obcego i wielojęzyczności*, „Neofilolog” nr 47(2), s. 205–218.
- Bimmel, P., Rampillon, U. (2000), *Lernautonomie und Lernstrategien*, München: Langenscheidt.

- *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), <www.coe.int/lang-cefr>
- Chłopek, Z. (2011), *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chomsky, N. (1986), *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, New York: Praeger.
- European Data Journalism Network (2019) <www.europeandatajournalism.eu/pol/>, [dostęp: 10.06.2024].
- *Europejski system opisu kształcenia językowego 2001* (2003), Warszawa: CODN.
- Gass, S. (2003), *Input and interaction*, [w:] C.J. Doughty, M.H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, s. 225–255.
- Hattie, J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hüther, G. (2016), *Mit Freude lernen ein Leben lang*, Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht.
- Janicka, M. (2019), *Kontakt z danymi językowymi oraz informacja zwrotna jako czynniki zapobiegające regresowi sprawności językowych*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 5–9.
- Janowska, I. (2011), *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Janowska, I., Plak, M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kiermasz, Z. (2016), *Badanie strategii uczenia się w języku drugim i trzecim*, „Neofilolog” 46(1), s. 79–93.
- Königs, F. (2003), *Fehlerkorrektur*, [w:] K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, s. 377–382.
- Krashen, S.D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, London: Prentice-Hall International.
- Oxford, R.L. (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle&Heinle.
- Oxford, R.L. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow: Pearson.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie 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, <dziennikustaw.gov.pl/D2024000099601.pdf>, [dostęp 23.09.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, <dziennikustaw.gov.pl/D2024000101901.pdf>, [dostęp 23.09.2024]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 w sprawie egzaminu maturalnego, <isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000482/O/D20210482.pdf>, [dostęp: 10.06.2024].
- Schart, M., Legutke, M. (2012), *Lehrerkompetenz und Unterrichtsgestaltung*, München: Klett-Langenscheidt.

DR MONIKA JANICKA Germanistka, adiunkt w Katedrze Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autorka artykułów z zakresu dydaktyki języków obcych oraz materiałów edukacyjnych i egzaminacyjnych. Zainteresowania badawcze: uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego, kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych, podejście zadaniowe. Od 2017 r. wiceprezesa Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (Międzynarodowe Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego).

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

Wykorzystanie elementów zintegrowanego kształcenia językowego w nauce języka francuskiego

DOI: 10.47050/jows.2024.3.17-25

Tak zwane drugie języki obce są marginalizowane. Przykładem są lekcje francuskiego, które rozpoczyna się zwykle w szkole średniej, kiedy uczniowie mają już za sobą co najmniej osiem lat nauki języka angielskiego. W tej sytuacji konstruktywnym rozwiązaniem w nauczaniu i uczeniu się francuskiego jest wykorzystywanie zintegrowanego kształcenia językowego. Podejście to pozwala nie tylko odwoływać się do języka ojczystego uczniów, ale też opierać się na ich dotychczasowej znajomości angielskiego.

Współczesna glottodydaktyka promuje podejścia pluralistyczne, w tym tzw. zintegrowane kształcenie językowe wykorzystujące język ojczysty oraz znajomość jednego języka obcego w nauce kolejnego. W polskim systemie edukacyjnym angielski jest na ogół pierwszym językiem obcym. Francuski, jako język trzeci i drugi język obcy, wprowadzany jest najczęściej na poziomie szkoły średniej. W artykule rozważona zostanie kwestia wykorzystania elementów zintegrowanego kształcenia językowego w nauczaniu języka francuskiego. Po omówieniu zagadnień teoretycznych przedstawione będą wyniki analizy podręczników do nauki języka francuskiego dla szkół średnich pod kątem wykorzystania elementów zintegrowanego kształcenia językowego. Celem analizy jest zbadanie, jak często obowiązujące podręczniki do nauki języka francuskiego dla szkół średnich¹ odwołują się do elementów zintegrowanego kształcenia językowego oraz czy na podstawie zawartych w nich treści możliwe jest stworzenie listy praktycznych rozwiązań do zastosowania w nauce języka francuskiego bez względu na wybrany podręcznik.

Od podejścia jednostkowego do kompetencji różnojęzycznej

Dyskusja nad potencjałem, jaki daje znajomość innych języków, w tym języka ojczystego, podczas nauki kolejnego języka obcego trwa od dziesięcioleci. Opinie w tej kwestii są różne, często skrajne. Już w latach 70. XX stulecia, mimo protestów ze strony dydaktyków będących pod silnym wpływem metod bezpośrednich², Waldemar Marton argumentuje za świadomym włączeniem języka polskiego do nauki języka obcego. Jest przekonany, że „całkowite oderwanie się od języka ojczystego w czasie przyswajania sobie języka obcego jest psychologicznie niemożliwe (przynajmniej dla ucznia dorosłego) oraz dydaktycznie niewskazane”, gdyż język ojczysty stanowi „układ odniesienia i podstawę porównawczą” (Marton 1978: 25). W latach 80. XX wieku Stanisław Kaczmarski pisze, że bez względu na to, jak bardzo byśmy pragnęli, nie możemy całkowicie zignorować wpływu języka ojczystego na naukę drugiego języka. Wcześniejsze doświadczenia językowe stanowią

1 Lista dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników do nauki języka francuskiego znajduje się na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej (podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1).

2 Według Waldemara Martona zwolennicy całkowitej eliminacji języka ojczystego w toku uczenia się języka obcego są przekonani, że odwołania do języka ojczystego utrudniają tworzenie automatyzmów językowych. Ponadto istnieje obawa, że nauka języka przeksztalci się w czasochłonną naukę o języku (Marton 1978: 64).

swoistego rodzaju fundament, wpływając na sposób, w jaki przyswajamy nowy język, a „nauka drugiego języka jest raczej kwestią powiększania repertuaru w ramach zachowania się językowego lub uczeniem się zbioru alternatyw dla jakiegoś podzbioru reguł znanego już języka” (Kaczmarek 1988: 25). Hanna Komorowska prezentuje w tej kwestii stanowisko dość umiarkowane, zalecając daleko idącą ostrożność: „zanim przejdziemy na język ojczysty, warto [...] zyskać pewność, że jest to naprawdę konieczne – inaczej tendencja do mówienia w języku polskim może niepotrzebnie narastać zarówno u nauczyciela, jak i u uczniów” (Komorowska 1999: 89). Monika Badecka-Kozikowska stanowczo sprzeciwia się jakimkolwiek odwołaniom do języka polskiego. Według niej przyzwolenie na używanie języka ojczystego na lekcji języka obcego wiąże się z ryzykiem nadużywania tego języka i „prowadzi do czegoś przyzwolenia na dominację języka ojczystego” (Badecka-Kozikowska 2017: 105).

Według Véronique Castellotti, autorki *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, aby dotrzeć do znaczenia, należy zawsze zadać pytanie o rolę języków już znanych (Castellotti 2001: 7). Można więc albo spróbować odłożyć całą dotychczasową wiedzę językową na bok, uznając ją za przeszkodę w nabywaniu kolejnych umiejętności z zakresu nowego języka, albo skorzystać z jej różnorodnych zasobów, oprzeć się na znanych już systemach językowych ułatwiających dostęp do nowego języka obcego. Mimo że podejście komunikacyjne przyjęło w tej kwestii umiarkowane stanowisko (Komorowska 1999: 88), według Michela Candeliera w metodach strukturalnych i komunikacyjnych dominowało jednak podejście „jednostkowe” (Candelier i in. 2017: 6), skupiające się na jednym systemie językowym i kulturowym w oderwaniu od innych systemów. Pogląd ten podzielają Anna Schröder-Sura i Silvia Melo-Pfeifer, twierdząc, że wszystkie metody stosowane po metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej stawiały na jednojęzyczność (Schröder-Sura, Melo-Pfeifer 2017: 91).

Na diametralną zmianę stanowiska w kwestii odwołań do innych języków w trakcie nauczania kolejnego języka obcego trzeba czekać aż do początku XXI wieku. Podejście ukierunkowanie na działanie podkreśla rolę tzw. kompetencji różnojęzycznej uczących się, wynikającą z ich indywidualnych doświadczeń językowych i kulturowych³. W *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* czytamy, że „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka [...] nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają” (ESOKJ 2003: 16). Radosław Kucharczyk definiuje kompetencję różnojęzyczną jako „smartkompetencję” (Kucharczyk 2018: 224), która pozwala uczącym się dokonywać świadomego i pozytywnego transferu językowego. Jak podaje Małgorzata Jaskuła, „chodzi tu przede wszystkim o tworzenie tzw. mostów, które pomagają łączyć wiedzę, szybciej kojarzyć, znajdować różnice i podobieństwa między językami, rozumieć ich zasady gramatyczne, fonetyczne i morfologiczne, a także rozumieć kulturę, z którą dany język jest związany” (Jaskuła 2015: 43).

Tom uzupełniający do ESOKJ⁴ jeszcze bardziej rozwija pojęcie kompetencji różnojęzycznej (*Cadre européen commun de référence pour les langues* 2021: 129–134), podkreślając wagę umiejętności korzystania z repertuaru różnojęzycznego i różnokulturowego oraz rozumienia różnojęzycznego. Obejmuje ono m.in. otwartość i elastyczność w pracy z elementami pochodzącymi z różnych języków, identyfikację podobieństw między językami oraz rozpoznawanie „fałszywych przyjaciół”, korzystanie ze źródeł równoległych w różnych językach oraz gromadzenie informacji ze wszystkich dostępnych źródeł w różnych językach.

Podejścia pluralistyczne

W międzyczasie, w roku 2012, opublikowany zostaje *CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, który w wersji polskiej ukazał się pięć lat później pod tytułem *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*. Dokument zawiera definicję tzw. podejść pluralistycznych:

³ Wyczerpujące informacje w języku polskim na temat kompetencji różnojęzycznej znaleźć można w monografii *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)* autorstwa Radosława Kucharczyka.

⁴ Dokument opublikowany został w języku angielskim i francuskim. Niniejszy artykuł opiera się na wersji francuskiej: *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* (CECR-VC).

Sformułowanie: podejścia pluralistyczne do języków i kultur odnosi się do podejść dydaktycznych, które wykorzystują techniki nauczania / uczenia się polegające na równoczesnym stosowaniu kilku systemów językowych i kulturowych. Podejścia te różnią się od innych, nazywanych jednostkowymi (Candelier i in. 2017: 6).

Autorzy dokumentu wymieniają cztery podejścia pluralistyczne, które pojawiły się w dydaktyce języków obcych w przeciągu ostatnich trzydziestu lat. „Podejście międzykulturowe” obejmuje „zasady dydaktyczne, które zalecają wykorzystywanie zjawisk z jednego lub wielu obszarów kulturowych i stanowią zarazem podstawę zrozumienia analogicznych zjawisk z innego obszaru” (Candelier i in. 2017: 6). Podejście to zaleca strategie, które pobudzają do refleksji nad interakcjami między osobami z różnych środowisk kulturowych. Pozostałe wymienione w dokumencie podejścia, a mianowicie otwarcie na języki, interkomprehensja języków pokrewnych oraz zintegrowane kształcenie językowe, skupiają się bardziej na samym języku.

W podejściu definiowanym jako „interkomprehensja pomiędzy językami pokrewnymi” (Candelier i in. 2017: 7) promuje się równoczesne praktykowanie co najmniej dwóch języków z tej samej grupy językowej, na przykład języków romańskich. Powiązania mogą obejmować język ojczysty uczącego się, język wykorzystywany w edukacji szkolnej lub język uczonej wcześniej w toku kształcenia. Podejście to koncentruje się głównie na umiejętności rozumienia. Bazuje na założeniu, że rozwijanie zdolności receptywnych jest najbardziej efektywnym środkiem praktycznego wykorzystania wiedzy o pokrewieństwie między językami.

Zgodnie z podejściem określanym mianem „otwarcie na języki” nie należy ograniczać się jedynie do języków, które są oficjalnie nauczane. W dokumencie czytamy, iż podejście to „integruje wszystkie rodzaje systemów językowych: języki używane przez rodzinę w domu, języki z najbliższego otoczenia i z całego świata – żaden nie jest wykluczony!” (Candelier i in. 2017: 7). W praktyce koncepcja ta obejmuje działania dydaktyczne polegające głównie na „rozwijaniu umiejętności pozajęzykowych (np. rozwijanie umiejętności metajęzykowych, wzbudzanie motywacji do nauki języków etc.), które w dużej mierze wspierają przyszłą naukę języków obcych” (Kucharczyk 2018: 82).

Najbardziej znanym z podejść pluralistycznych spośród tych wymienionych w *Systemie opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* jest – według autorów dokumentu – zintegrowane kształcenie językowe, które wykorzystuje „język ojczysty lub język, w którym prowadzone jest nauczanie, jako pomost ułatwiający naukę pierwszego języka obcego, a następnie – korzystając ze znajomości tych dwóch języków – naukę kolejnego języka obcego. Zasada ta działa też odwrotnie: nowo poznane języki wpływają pozytywnie na znajomość języków już znanych” (Candelier i in. 2017: 6). Podejście to ma na celu zwiększenie świadomości uczniów na temat powiązań między różnymi językami oferowanymi w ramach programu nauczania szkoły.

Koncepcja podejść pluralistycznych, w tym zintegrowanego kształcenia językowego, przewija się w dyskursie glottodydaktycznym od dobrych kilku lat. Warto jednak zapytać, jak teoretyczne rozważania przekładają się na praktykę szkolną i przede wszystkim, jak podejścia pluralistyczne odzwierciedlone są w materiałach dydaktycznych do nauki języka francuskiego. Faktem jest, że treści zawarte w podręcznikach mają bezpośredni wpływ na praktyki stosowane przez nauczycieli, gdyż jak pisze Monika Kusiak-Pisowacka: „nauczyciele czują się zobligowani do przyjęcia zarówno treści nauczania, jak i kolejności podania tych treści w podręcznikach” (Kusiak-Pisowacka 2015: 67).

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki analizy 20 podręczników do nauki języka francuskiego dla szkół średnich pod kątem wykorzystania elementów zintegrowanego kształcenia językowego. Nie można przy tym zapominać, że od lat 90. XX wieku przez niemal trzy dekady podręczniki do nauki tego języka używane w Polsce były wydawane głównie za granicą z przeznaczeniem dla odbiorców z różnych krajów, co skutkowało tym, że treści w nich zawarte były redagowane wyłącznie w języku francuskim. W rezultacie brakowało w nich elementów związanych z podejściami pluralistycznymi⁵, w tym ze zintegrowanym kształceniem językowym. A jak wygląda to w podręcznikach wydanych po wprowadzeniu podstawy programowej w 2018 r.?

5 Więcej informacji na temat podejść pluralistycznych w stosowanych aktualnie podręcznikach do nauki języka francuskiego dla szkół średnich znaleźć można w artykule Haliny Chmiel-Bożek (2023).

Elementy zintegrowanego kształcenia językowego w podręcznikach do języka francuskiego

Mimo że współczesne opracowania glottodydaktyczne promują podejścia pluralistyczne, w tym tzw. zintegrowane kształcenie językowe, realizowane z wykorzystaniem języka ojczystego oraz znajomości jednego języka obcego w nauce kolejnego języka, praktyczne sposoby wprowadzania tych elementów w podręcznikach do nauki języka francuskiego są rzadkością. Dokonana analiza pozwoliła jednak na wyodrębnienie dwóch podstawowych grup, które mogą posłużyć za przykłady do naśladowania. Chodzi o wykorzystanie w nauczaniu/uczeniu się języka francuskiego międzynarodowych zasobów leksykalnych, w tym języka polskiego, oraz wykorzystanie znajomości słownictwa i struktur gramatycznych języka angielskiego.

ZINTEGROWANE KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE Z WYKORZYSTANIEM MIĘDZYNARODOWYCH ZASOBÓW LEKSYKALNYCH, W TYM JĘZYKA POLSKIEGO

Poddane analizie podręczniki do języka francuskiego proponują uczącym się ćwiczenia polegające na odgadywaniu znaczenia wyrazów w nieznanym im jeszcze języku francuskim, opierając się na znajomości języka ojczystego lub też międzynarodowych zasobach leksykalnych. Ćwiczenia te znaleźć można zazwyczaj na samym początku podręcznika. Ich celem jest odkrywanie słownictwa poprzez dedukcję znaczenia na podstawie podobieństw między językami lub kontekstu. Przedstawione w przykładzie nr 1 ćwiczenie zaczerpnięte zostało z podręcznika *Exploits 1*. Zadaniem ucznia jest dopasowanie francuskich wyrazów do zdjęć. Autorzy podręcznika wyraźnie sugerują, że celem wykonywanego ćwiczenia jest wzbudzenie przekonania ucznia, iż rozpoczynając naukę, zna wiele francuskich słów, co sformułowane zostaje eksplcytnie bezpośrednio pod ćwiczeniem.

Kolejne ćwiczenie, zaprezentowane w przykładzie nr 2, pochodzi z pierwszej części podręcznika *#LaClasse*. Zadaniem ucznia jest rozpoznanie znaczenia słów należących do międzynarodowego zasobu leksykalnego, a następnie refleksja nad innymi słowami, które można by wpisać na listę francuskich słów, należących do międzynarodowego zasobu leksykalnego.

Podobne przykłady ćwiczeń znaleźć można też w podręczniku *Francofolie express 1 (7)* lub *C'est parti! 1 (11)*. Kiedy uczniowi udaje się odgadnąć znaczenie, zyskuje pewność siebie i wrażenie, że zna już wiele słów w języku docelowym. To z kolei może zwiększyć jego motywację, gdyż dostrzega on efekty swoich starań na wczesnym etapie nauki.

Przykład 1: Ćwiczenie wykorzystujące zintegrowane kształcenie językowe z odwołaniem do języka polskiego

Uwzględnij odpowiedni rodzajnik określony i nieokreślony.

a abat-jour (m.)	i parasol (m.)	
b béret (m.)	j porte-monnaie (m.)	
c crème (f.)	k pyjama (m.)	
d croissant (m.)	l sandales (f. pl.)	
e étui (m.)	m sofa (m.)	
f gaufre (f.)	n tatouage (m.)	m. = masculin
g margarine (f.)	o toilettes (f. pl.)	f. = féminin
h melon (m.)	p valise (f.)	pl. = pluriel



Mes compétences Moje kompetencje

- Znam wiele francuskich słów.
- Rozpoznaję i określám rodzaj gramatyczny rzeczowników.

Źródło: *Exploits 1*: 10–11

Przykład 2: Ćwiczenie wykorzystujące zintegrowane kształcenie językowe z odwołaniem do języka polskiego i międzynarodowych zasobów leksykalnych

Rozpoznajesz te słowa?



bus



café



baguette



croissant

Czy znasz inne francuskie słowa? W grupie z koleżankami i kolegami sporządźcie ich listę.

Źródło: #LaClasse A1: 8

Dodać należy, że w dwóch pierwszych częściach podręcznika *C'est parti!* regularnie pojawiają się teksty dwujęzyczne, napisane zarówno w języku francuskim, jak i polskim. Opisują one różnorodne aspekty kultury francuskojęzycznego obszaru językowego. Dzięki tekstom w wersji dwujęzycznej uczniowie mają możliwość poznać nie tylko ciekawostki dotyczące

życia i obyczajów, ale także porównać słownictwo i struktury gramatyczne obu języków. Przykład nr 3 prezentuje tekst z zakresu mody, opisujący różnice między „haute couture” i „prêt-à-porter”.

Choć w serii *C'est parti!* brakuje poleceń do tego typu tekstów paralelnych i nie ma też podręcznika z wyraźnymi wskazówkami dla nauczyciela, ten cyklicznie pojawiający się element umożliwi uczniom poznanie i lepsze zrozumienie kultury francuskiej. Poszerza ich wiedzę na temat świata, a zarazem ułatwia przyswajanie nowych wyrażen i konstrukcji językowych w konfrontacji ze znanymi już elementami.

ZINTEGROWANE KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE Z WYKORZYSTANIEM JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Odwołania do znajomości języka angielskiego występują w podręcznikach dużo rzadziej. Odnaleźć je można jedynie w metodzie *C'est parti!*. Ich celem jest refleksyjna praca nad słownictwem i strukturami gramatycznymi. Przykład nr 4 zaczerpnięty jest z podręcznika *C'est parti! 1*. Ćwiczenie polega na uporządkowaniu nazw miesięcy w odpowiedniej kolejności. Uczniowie powinni wykonać to zadanie intuicyjnie, a następnie sprawdzić swoje odpowiedzi, korzystając ze słownika. Przy wykonywaniu tego zadania należy odwołać się przede wszystkim do znajomości pierwszego języka obcego, a to ze względu na podobieństwo niektórych nazw miesięcy w języku francuskim i angielskim.

Kolejny przykład (nr 5) konfrontuje francuskie i angielskie słownictwo określające stopień wysmażenia steka. Autorzy podręcznika wyszli z założenia, że jest to element kulturowy znany uczniom, bo omawiany na zajęciach z języka angielskiego, dlatego wystarczy jedynie podać francuskie odpowiedniki poszczególnych pojęć.

Przykład 3: Ćwiczenie wykorzystujące zintegrowane kształcenie językowe z odwołaniem do języka polskiego



Czy wiesz, że...

Quelle est la différence entre la haute couture et le prêt-à-porter ?

La haute couture correspond aux vêtements de luxe. Elle est considérée comme une forme d'art et est destinée à des clients particuliers. Ce ne sont pas des vêtements pour n'importe qui. Les habits sont faits sur mesure dans les ateliers de la maison de la haute couture. Deux fois par an, ils sont présentés pendant les défilés de mode.

Comme la haute couture exige un travail et des coûts énormes, beaucoup de maisons font aussi des collections de prêt-à-porter. Celles-ci sont disponibles au grand public avec des tailles standardisées. Les vêtements sont moins chers parce qu'ils sont produits en série.

Jaka jest różnica między *haute couture* a *prêt-à-porter*?

Haute couture (tzw. wielkie krawiectwo) odnosi się do kategorii ubrań luksusowych. Jest ono traktowane jako forma sztuki i przeznaczone dla wyjątkowej klienteli. Nie są to ubrania dla zwykłego zjadacza chleba. Stroje są szyte na miarę w pracowniach projektantów słynnych domów mody. Dwa razy do roku są one prezentowane na pokazach mody.

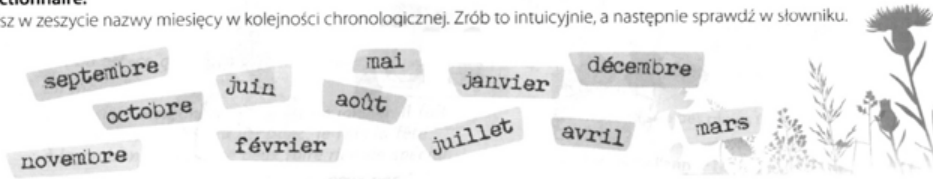
Ponieważ wielkie krawiectwo wymaga ogromu pracy i wiąże się z wysokimi kosztami, wiele domów mody oferuje również kolekcje *prêt-à-porter* (dosłownie: „gotowy do noszenia”). Ubrania z takich kolekcji są dostępne dla szerokiego grona klientów w standardowych rozmiarach. Seryjna produkcja sprawia, że ich ceny są niższe.

Źródło: *C'est parti!* 2: 49

Przykład 4: Ćwiczenie wykorzystujące zintegrowane kształcenie językowe z odwołaniem do języka angielskiego

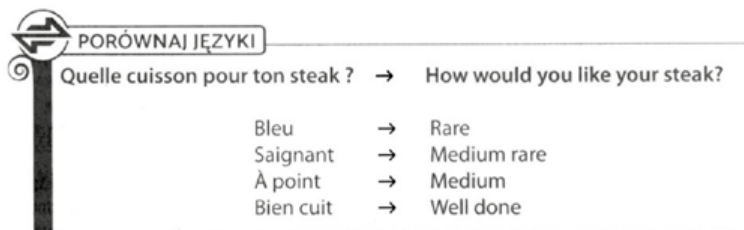
Écris dans le cahier les noms des mois dans l'ordre chronologique. Fais cela intuitivement, après consulte le dictionnaire.

Napisz w zeszytce nazwy miesięcy w kolejności chronologicznej. Zrób to intuicyjnie, a następnie sprawdź w słowniku.



Źródło: *C'est parti!* 1: 69

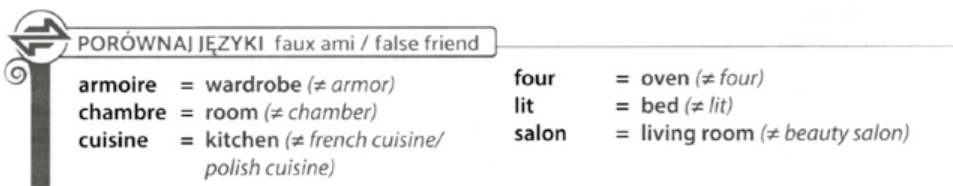
Przykład 5: Wykorzystanie zintegrowanego kształcenia językowego z odwołaniem do języka angielskiego



Źródło: *C'est parti!* 2: 56

W metodzie *C'est parti!* zwraca się również uwagę na występowanie tzw. fałszywych przyjaciół. Poniżej przedstawiony przykład nr 6 zaczerpnięty jest z pierwszej części podręcznika. Uczeń może dostrzec pozorne podobieństwa w leksyce obu języków i uświadomić sobie różnice, zestawiając francuskie słowa z ich angielskimi odpowiednikami, co pozwala wyeliminować transfer negatywny.

Przykład 6: Wykorzystanie zintegrowanego kształcenia językowego z odwołaniem do języka angielskiego



Źródło: *C'est parti!* 1: 49

W podręcznikach z serii *C'est parti!* znaleźć też można liczne przykłady podkreślające podobieństwa lub różnice w strukturach gramatycznych języka angielskiego i francuskiego. Zacznijmy od przypadków ilustrujących podobieństwa. Przykład nr 7 pokazuje konstrukcje „s'habiller de” i „s'habiller en”, które uczeń może zestawić ze znanymi mu konstrukcjami w języku angielskim. Dzięki konfrontacji przykładów w języku angielskim i francuskim łatwiej zrozumie ich sens, co wpłynie na poprawne stosowanie tych konstrukcji czasownikowych.

Przykład 7: Wykorzystanie zintegrowanego kształcenia językowego z odwołaniem do języka angielskiego

ATTENTION

S'habiller d'une robe. S'habiller en jean.
S'habiller en Chaperon Rouge. S'habiller en hindou. = Se déguiser.

PORÓWNAJ JĘZYKI

Je m'habille en jean/d'un jean = I'm wearing jeans
Je m'habille en Chaperon Rouge = I'm dressing up as the Little Red Riding Hood

Źródło: C'est parti! 2: 43

Na poziomie bardziej zaawansowanym podobieństwa w gramatyce między językiem angielskim i francuskim wyrażone są eksplicytnie z odwołaniem się do metajęzyka. W poniższym przykładzie (nr 8) dokonano porównania między francuskim „plus-que-parfait” i angielską strukturą „had” z imiesłowem czasu przeszłego. Uczniom, którzy znają już tę angielską konstrukcję, łatwiej zrozumieć budowę i zasadę stosowania „plus-que-parfait”.

Przykład 8: Wykorzystanie zintegrowanego kształcenia językowego z odwołaniem do języka angielskiego

COMPARONS NOS LANGUES

Le plus-que-parfait/the French past perfect

⇒ Son équivalent anglais est *had* et le participe passé (*its English equivalent is "had" and the past participle*).

⇒ Il est utilisé pour indiquer une action dans le passé qui s'est produite avant une autre action dans le passé (*is used to indicate an action in the past that occurred before another action in the past*).

Plus-que-parfait	English translation
J'ai fait des courses ce matin. J'avais déjà fait la lessive.	I went shopping this morning. I had already done the laundry.
Ils étaient déjà sortis (quand tu as téléphoné).	They had already left (when you called).
Elle était déjà partie quand Pierre est arrivé.	She had already left when Pierre arrived.

Źródło: C'est parti 3!: 19

Bywają też konstrukcje w języku angielskim, które zupełnie nie pokrywają się z francuskimi odpowiednikami. Dlatego też, w celu uniknięcia interferencji, należy podkreślać istniejące różnice. Kolejny przykład (nr 9) pokazuje francuskie konstrukcje z czasownikiem „avoir”. W ich angielskich odpowiednikach stosuje się czasownik „to be”. Zestawienie tych różnych struktur ma na celu uświadomienie uczącemu się odpowiedniej zasady w języku francuskim, w opozycji do znanej już struktury charakterystycznej dla języka angielskiego.

Przykład 9: Wykorzystanie zintegrowanego kształcenia językowego z odwołaniem do języka angielskiego

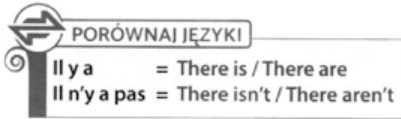
PORÓWNAJ JĘZYKI

J'ai chaud. = I'm warm.
Tu as soif. = You're thirsty.
Il a sommeil. = He's sleepy.
Nous avons faim. = We're hungry.
Vous avez froid. = You're cold.

Źródło: C'est parti 2!: 19

Kolejny przykład (nr 10) ilustruje użycie konstrukcji „il y a”. W języku francuskim używa się tej samej struktury w liczbie pojedynczej i mnogiej. W języku angielskim istnieją dwie różne formy. W tym przypadku konfrontacja z językiem angielskim może prowadzić do konkluzji, że język francuski jest mniej skomplikowany.

Przykład 10: Wykorzystanie zintegrowanego kształcenia językowego z odwołaniem do języka angielskiego



Źródło: *C'est parti!* 1: 38

Porównywanie struktur gramatycznych i słownictwa z angielskim może wpłynąć pozytywnie na refleksyjność uczących się, sprzyjając rozwojowi świadomości metajęzykowej. Dzięki takim zestawieniom wzrasta umiejętność skutecznego stosowania transferu językowego, co minimalizuje ryzyko popełnienia błędów związanych między innymi z „fałszywymi przyjaciółmi”.

Wnioski

W monografii z 2018 r. Radosław Kucharczyk pisze, że „podejście różnojęzyczne [...] wydaje się często pomijane w opracowaniach glottodydaktycznych, a w praktyce szkolnej występuje bardzo rzadko” (Kucharczyk 2018: 57). Podobnie rzecz ma się z podejściami pluralistycznymi, w tym ze zintegrowanym kształceniem językowym. Mimo niezaprzeczalnych korzyści wynikających z tego włączającego podejścia, szczególnie w przypadku języka francuskiego, który jest językiem tercjalnym, praktyczne rozwiązania mające na celu wprowadzanie tych elementów do praktyki szkolnej są rzadkością. Analiza wykazała, że odwołania do języka polskiego pojawiają się jedynie w początkowej fazie nauki języka, a elementy odnoszące się do znajomości języka angielskiego pojawiają się tylko w metodzie *C'est parti!* i tylko w pierwszych trzech częściach podręcznika. Metodę tę określić można mianem nowatorskiej, gdyż jako jedyna z dostępnych na rynku podręczników wprowadza elementy zintegrowanego kształcenia językowego, wytyczając kierunek, którym należy podążać, aby w jeszcze większym stopniu wykorzystać elementy tego podejścia w nauczaniu / uczeniu się języka francuskiego. Przytoczone w niniejszym tekście przykłady pokazują, na czym w praktyce może polegać włączenie elementów zintegrowanego kształcenia językowego do nauczania / uczenia się języka francuskiego i być może przyczynią się one do rozpowszechnienia tego podejścia. Nie należy jednak zapominać, że zintegrowane kształcenie językowe może obejmować jeszcze inne elementy. Należałoby chociażby poszerzyć repertuar elementów porównywanych, proponować ćwiczenia oparte na zintegrowanym kształceniu językowym, a także stosować włączające podejście na wyższych stopniach zaawansowania nauki języka, co z pewnością przyniosłoby owocne rezultaty.

BIBLIOGRAFIA

- Badecka-Kozikowska, M. (2017), *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak przekuć je w metodyczne cnoty*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* (2021), Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A., Schröder-Sura, A., Molinié, M. (2017), *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Castellotti, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: Clé international.
- Chmiel-Bożek, H. (2023), *Place de la langue première et des approches plurielles dans les manuels de FLE du niveau secondaire en Pologne*, „Neofilolog”, nr 60/2, s. 328–347.

- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Jaskuła, M. (2015), *Wielojęzyczność w szkole*, „Języki obce w szkole”, nr 2, s. 42–46.
- Kaczmarek, S. (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kucharczyk, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Lublin: Werset.
- Kusiak-Pisowacka, M. (2015), *Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych*, „Lingwistyka stosowana”, nr 14, s. 65–75.
- Marton, W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Schröder-Sura, A., Melo-Pfeifer, S. (2017), *L'intégration des Approches Plurielles dans les manuels de langues étrangères en Allemagne: tendances et défis*, [w:] Ch. Tremblay, Ch. Clairis, J.-C. Beacco (red.), *Plurilinguisme et éducation*, Vincennes: Observatoire européen du plurilinguisme, s. 89–104.
- Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego, <podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1>.

CYTOWANE PODRĘCZNIKI

- Boutégège, R., Bellò, A., Poirey, C. (2019), *Exploits 1*, Warszawa: PWN Wydawnictwo Szkolne.
- Boutégège, R., Supryn-Klepcarz, M. (2019), *Francofolie express 1*, Warszawa: PWN Wydawnictwo Szkolne.
- Jegou, D., Vial, C. (2019), *#LaClasse A1*, Poznań: CLE International.
- Piotrowska-Skrzypek, M., Gajos, M., Deckert, M., Biele, D. (2019), *C'est parti! 1*, Kraków: Draco.
- Piotrowska-Skrzypek, M., Gajos, M., Deckert, M., Kalinowska, E., Sowa, M. (2019), *C'est parti! 2*, Kraków: Draco.
- Sowa, M., Deckert, M., Piotrowska-Skrzypek, M. (2020), *C'est parti! 3*, Kraków: Draco.

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

DR HALINA CHMIEL-BOŻEK Romanistka, nauczycielka dyplomowana języka francuskiego, adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Autorka jednej monografii i ponad trzydziestu artykułów naukowych. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z glottodydaktyką, głównie z tłumaczeniem międzyjęzykowym wykorzystywanym dla celów dydaktyki FLE.



Czynniki motywacyjne w nauce wymowy języka francuskiego

Przykład studentów hispanistyki

DOI: 10.47050/jows.2024.3.27-34

Język francuski jest obecnie rzadko wybieranym w Polsce językiem do nauki. Często słyszy się, że najtrudniejszym aspektem jest jego wymowa, która zniechęca do podjęcia wyzwania. W próbie repopularyzacji języka francuskiego często się mówi o jego znaczeniu na rynku pracy i dla gospodarki, jednak rzadko podejmuje się próbę znalezienia metody na pokazanie, że to, co najbardziej odstrasza potencjalnych uczniów, nie jest takie straszne.

Język francuski wymaga dużej uwagi w zakresie nabywania poprawnej wymowy tak, aby stał się skutecznym narzędziem do komunikacji. Liczne zasady oraz nieistniejące w języku polskim samogłoski, których zastąpienie najbliższą polską samogłoską może zmienić znaczenie słowa i zaburzyć skuteczność komunikatu, mogą wywoływać frustrację wśród uczniów i zniechęcić do dalszej, aktywnej nauki. Artykuł powstał na podstawie badania przeprowadzonego wśród studentów pierwszego roku studiów I stopnia na kierunku hispanistyka, w którego programie język francuski jest obowiązkowy i kończy się egzaminem po trzecim roku. Badanie prowadzono przez cały semestr w trakcie cyklu zajęć opracowanych tak, by zachęcić studentów do nauki wymowy francuskiej, i zakończono je ankietą przeprowadzoną wśród badanych. Wnioski pozwalają na zaproponowanie metody służącej zwiększeniu motywacji do nauki wymowy języka francuskiego, jak również przedstawienie tego, jak badani postrzegają kwestię wymowy i jak wpływa to na ich motywację.

Motywacja i relacje

Jolanta Zajęc (2013) wskazuje, że nasza obecna wiedza na temat motywacji nie pozwala nam na traktowanie jej jako produktu, który nauczyciel daje uczniom, jest to bowiem długotrwały proces. Definiuje ją jako naszą „chęć do rozpoczęcia pracy nad czymś, do jej jak najlepszego wykonania aż do samego końca i przyjrzenia się, czy nam się wszystko udało zgodnie z pierwotnym zamierzeniem” (Zajęc 2013: 59–60). Nie należy jednak zapominać, że to nauczyciel jest organizatorem i kierownikiem procesu dydaktycznego, a motywowanie do nauki stanowi nieodłączny element jego roli (Dyrda 2006: 121). Tomasz Gajderowicz i Maciej Jakubowski na podstawie badań zwracają uwagę, że „motywacja jest w większym stopniu efektem skutecznego nauczania i budowania poczucia własnej skuteczności u ucznia, a nie warunkiem koniecznym i głównym motorem efektywnej nauki” (2021: 128).

Mówiąc o motywacji, należy pochylić się nad podziałem na motywy wewnętrzne i zewnętrzne. Motywacja wewnętrzna wiąże się z motywem poznawczym, kiedy uczeń/student czerpie przyjemność z samej nauki języka bez żadnych oczekiwań gratyfikacyjnych z zewnątrz oraz motywem integracyjnym, kiedy język jest poznawany wskutek fascynacji nim i jego kulturą. Pobudza również ciekawość świata i obniża poziom lęku. Motywacja zewnętrzna z kolei będzie zorientowana na gratyfikację, czy też zyskiwanie różnych korzyści. Wyróżnić możemy np. motyw zyskania uznania ze strony rodziny, przyjaciół, nauczyciela i innych osób, motyw osiągnięć, np. otrzymywanie dobrych ocen, zdobycie stypendium, czy też motyw

KAROL NIEWIADOMSKI

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Jana Pawła II

instrumentalny, jeśli liczymy, że znajomość języka będzie dla nas opłaczalną, np. w kontekście życia zawodowego. Wiąże się ona również z uniknięciem potencjalnej kary (Komorowska 2005: 128–129; Głóskowska-Sołdatow 2010: 423). Hanna Komorowska wskazuje przy tym na motyw bezpieczeństwa, który jest szczególnie ważny w przypadku uczniów o niskiej samoocenie i wysokim poziomie lęku.

Nauczyciel, który wzbudza zaufanie uczniów i potrafi zadbać o atmosferę bezpieczeństwa podczas zajęć, może wzbudzić motywację do nauki ze względu na powstałą sympatię lub zainspirować do zainteresowania się językiem, jak również do odczuwania przyjemności z uczenia się go. Jolanta Łacka-Badura (2020: 66) zwraca uwagę na to, że tylko pozornie relacja interpersonalna w relacji wykładowca–student jest mniej znacząca niż w relacji nauczyciel–uczeń ze względu na to, że studenci, jako osoby dorosłe, są w dużej mierze już ukształtowani społecznie i emocjonalnie. Przywołuje też badania, które dowodzą, że relacje zajmują ważne miejsce w edukacji dorosłych. Należy zwrócić uwagę na to, że dla osiągnięcia celu dydaktycznego, obok sfery społeczno-afektywnej, musimy stymulująco działać na sferę kognitywną osób uczących się (zob. Zajac 2013: 59), co wymaga rozważnego doboru materiałów i metodologii.

Przeszkody w nauce wymowy języka francuskiego

Adam Jarosz zauważył, że język francuski jest uznawany za trudny i mało atrakcyjny z punktu widzenia kulturowego, a od lat obserwuje się zjawisko masowego odwrócenia sympatii od języka i samej kultury francuskiej (Jarosz 2016: 123). Jednym z elementów sprawiających największą trudności w akwizycji języka francuskiego w oczach uczniów niewątpliwie jest wymowa. Z pewnym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że trudność wymowy języka francuskiego stanowi jedynie pewien stereotyp, a nie rzeczywisty problem, a stereotyp ten może być zwalczany dobrze poprowadzonym procesem dydaktycznym ukierunkowanym na wzmocnienie motywacji uczniów.

Mieczysław Gajos podkreśla, że błędnym przekonaniem jest, iż nauka fonetyki w warunkach klasowych jest trudna do realizacji ze względu na czynnik ekonomiczny (Gajos 2020: 49). Potrzebne jest opracowanie skutecznej metody, która ominie ten problem, a uwagę na poprawność fonetyczną, jak zaznacza, należy zwracać regularnie już od pierwszej lekcji w celu zapobiegania złym nawykom fonicznym, które mogą ostatecznie prowadzić do braku komunikatywności wypowiedzi. Najwięcej trudności polskim uczniom i studentom sprawia francuski system wokalny, a jego bogactwo powoduje m.in., że samogłoski [e], [ɛ], [œ], [ø], [ə], nawet w przypadku percypowania różnicy produkowane są jednakowo jak polskie „e” (Gajos 2020: 68–69). Na uwagę zasługuje tutaj podkreślenie zjawiska sita fonologicznego, inaczej apercpcji, odkryte przez Jewgienija Poliwanowa, a opisane przez Nikołaja Trubieckiego, polegające na „błędnej identyfikacji i kategoryzacji dźwięków języka obcego, które nie istnieją w repertuarze języka ojczystego” (Dańko 2016: 53–54).

Jean Piaget dla wyjaśnienia istoty rozwoju poznawczego używa pojęcia adaptacji osoby do środowiska składającej się z dwóch wzajemnie uzupełniających się procesów asymilacji i akomodacji (Aksamit 2021: 303). Ten podział można przyrównać do procesu akwizycji wymowy w języku obcym, w którym wytworzenie fonicznej wrażliwości na nowe dźwięki (asymilacja) oraz przystosowanie aparatu mowy do produkowania tych dźwięków (akomodacja) służą ich aplikacji w wypowiedzi ustnej (adaptacji). Jak wcześniej wspomniano, procesy te mogą być wspierane przez odpowiednią stymulację sfery społeczno-afektywnej i kognitywnej uczniów oraz studentów. W następnej części artykułu przedstawiona zostanie metodologia eksperymentu służącego zbadaniu wpływu wybranych czynników stymulujących obie sfery na procesy motywacyjne określonej grupy odniesienia.

Metodologia

Samodzielnie zaprojektowana metoda dydaktyczna uwzględniająca elementy mające stymulować sferę kognitywną i społeczno-afektywną aplikowana była przez całą

3 Dysproporcja płciowa nie powinna dziwić, biorąc pod uwagę liczebną przewagę kobiet wśród absolwentów kierunków humanistycznych, a mężczyzn na kierunkach technicznych i przemysłowych na terenie Unii Europejskiej [zob. Turczak 2018: 57–58].

semestr w trakcie zajęć ze studentami pierwszego roku hispanistyki, a badanie ankietowe zostało przeprowadzone na przedostatnich zajęciach. Grupa uczyła się języka francuskiego obowiązkowo – co wynika z programu studiów – jako drugiego języka romańskiego. W badaniu wzięło udział 31 osób, w tym 27 kobiet i 4 mężczyzn³ w wieku 19–23 lata, z czego najliczniejszą grupę (20 osób) stanowiły osoby urodzone w 2004 r., które maturę zdawały w roku rozpoczęcia studiów. Przeważająca część grupy od wielu lat uczyła się języków obcych, z czego 4 osoby uczyły się języka francuskiego przed rozpoczęciem studiów, a swój poziom określiły jako początkujący. Profil językowy w samoocenie przeciętnego reprezentanta grupy to znajomość języka angielskiego na poziomie B1/B2 oraz języka hiszpańskiego na poziomie A2.

W trakcie semestru, poza podręcznikiem do zintegrowanej nauki języka francuskiego na poziomie A1, na zajęciach przerabiane były autorskie materiały do nauki artykulacji samogłosek francuskich nieistniejących w języku polskim oraz spółgłoski [ʁ]. Materiały zawierały instrukcje dotyczące sposobu artykulacji danego dźwięku wraz z przykładami słów, w których występuje, oraz tych, które różnią się od nich jednym, pokrewnym fonemem (pary minimalne). Studenci zostali zapoznani z podstawową terminologią z zakresu fonetyki i fonologii, określaniem cech artykulacyjnych samogłosek na podstawie diagramu samogłoskowego oraz z międzynarodowym alfabetem fonetycznym IPA dla precyzyjniejszego zapisu wymowy słów i próby hamowania wpływu apercpcji. Jak wskazują Radosław Kucharczyk i Krystyna Szymankiewicz, na studiach językowych refleksja metajęzykowa odnosi się jedynie do wiodącego języka (2018: 98). Na zajęciach stanowiących podstawę badania podjęto próbę wywołania takiej refleksji na zajęciach z języka drugiego, aby zwiększyć wrażliwość wobec nauki podsystemu fonicznego języka francuskiego. Po zajęciach studenci otrzymywali nagrania z wymową słów z zajęć, stworzone przez prowadzącego polskiej narodowości, jak również zadania polegające na przesłaniu w formie pliku dźwiękowego samodzielnej wymowy.

Jednym z elementów zaliczenia końcowego była odpowiedź ustna na ostatnich zajęciach polegająca na samodzielnym przeczytaniu fragmentu tekstu na poziomie początkującym. Wszystkie teksty, których dotyczyło zaliczenie, zostały wcześniej przesłane studentom wraz z nagraniem lektury tychże tekstów przez prowadzącego zajęcia. W trakcie zajęć zwracano się do studentów po imieniu i używając formy „ty”, tak jak przywykli do tego w szkole, a nie „pan/i”, jak przyzwyczajani są do tego na studiach. Dodatkowo studenci mogli samodzielnie zdecydować, czy będą przychodzić na zajęcia, czy nie. Obecność była wymagana jedynie na kolokwiach.

Badanie ankietowe, oprócz przytoczonych wcześniej danych socjobiograficznych, zakładało określenie wpływu poszczególnych czynników na motywację do nauki. Studenci zachęceni zostali do rozróżnienia motywacji na wewnętrzną (MW) i zewnętrzną (MZ), między którymi różnica została wytłumaczona w tekście wstępnym do ankiety. Mieli również miejsce na uzasadnienie swoich odpowiedzi. Na początku studenci zostali zapytani o MW i MZ do nauki języka francuskiego i postrzeganego stopnia trudności wymowy francuskiej w momencie rozpoczęcia studiów i w dniu badania ankietowego (w skali 1–6). W przypadku rozbieżności zostali poproszeni o wskazanie, które czynniki wpłynęły na zmianę. Następnie mieli odpowiedzieć, jakie według nich jest znaczenie rozwoju kompetencji fonetycznej w nauce języka francuskiego oraz jakie są ich MW i MZ do jej rozwijania w tym języku. W kolejnym pytaniu mieli wybrać maksymalnie trzy czynniki spośród podanych, które najbardziej motywują ich do nauki wymowy języka francuskiego (można było dodać własne czynniki lub zaznaczyć brak motywacji wraz z uzasadnieniem). Następnie zostali zapytani o to, czy i dlaczego kiedykolwiek chcieli uczyć się języka francuskiego, czy narzucenie języka w programie studiów wpłynęło negatywnie na ich motywację (zob. Jarosz 2016: 123), oraz czy ich zdaniem nagrania polskiego lektora są narzędziem mniej skutecznym w nauce wymowy od nagrań lektora francuskiego, a także czy słuchali w domu przesyłanych nagrań i jak często. Pozostała część pytań dotyczyła wpływu podanych czynników na MW i MZ badanych, jak również na ich podejście do zajęć.

Jako czynniki uwzględnione zostały: poświęcanie części zajęć na szczegółowe omawianie fonetyki, słuchanie na przesyłanych nagraniach znajomego głosu prowadzącego, skrócenie dyktanda i zwracanie się do studentów przy użyciu formy „ty”, młody wiek prowadzącego, brak zaliczania z nieobecności, wprowadzenie podstawowych pojęć językoznawczych, zwrócenie uwagi na występowanie par minimalnych i ich różnice semantyczne, zastosowanie transkrypcji fonetycznej, przesyłanie zadań w formie plików dźwiękowych z samodzielną wymową, zaliczenie końcowe z przeczytania na głos fragmentu tekstu i ograniczenie materiału na zaliczenie do kilku przesłanych wcześniej tekstów. Pozostawiono również miejsce na dodatkowe uwagi i przemyślenia.

Wyniki badania ankietowego

Studenci określili swoją motywację wewnętrzną i zewnętrzną w momencie rozpoczęcia studiów i na przedostatnich zajęciach w semestrze w skali od 1 (brak motywacji) do 6 (bardzo silna motywacja). Zauważono wzrost średniej MW z 3,48 do 3,58 oraz MZ ze średniej 3,74 do 3,94. Motywacja wewnętrzna pozostawała między przeciętną (3) a dość silną (4) zarówno na początku, jak i podczas badania, podczas gdy motywacja zewnętrzna była dość silna po semestrze. Spośród 19 osób, u których wystąpiła zmiana motywacji, 12 stwierdziło zmiany dotyczące obu jej rodzajów. Spadek MW wystąpił u 8 osób, a spadek MZ u 5 osób, natomiast wzrost MW u 8 osób, a wzrost MZ u 9 osób. Swoją odpowiedź uzasadniło 13 ankietowanych. Na tej podstawie można stwierdzić, że wzrost MW da się połączyć z większym poczuciem chęci nauki dla samego siebie, dzięki odebraniu sposobu prowadzenia zajęć jako ciekawy, satysfakcji ze zrozumienia trudnego materiału oraz potrzeby poczucia zadowolenia z siebie. Stymulująco na MZ działała konieczność nauki na kolokwia, jak również świadomość przydatności znajomości języka na rynku pracy. Trudności związane z nauką języka, zwłaszcza wymowa, prowadziły do spadku zarówno MW, jak i MZ.

W pytaniu o trudność wymowy języka francuskiego w momencie rozpoczęcia studiów i w dniu badania w skali 1 (bardzo łatwa) do 6 (bardzo trudna) zauważono spadek średniej z 5,42 do 4,81. Po semestrze nauki wymowa dalej uważana jest za trudną (5), jednak bardzo optymistyczną obserwacją – wzięwszy pod uwagę to, że zazwyczaj uczniowie zniechęcają się do nauki języka francuskiego przez wymowę – jest to, że po zaledwie jednym semestrze 10 z 21 osób przestało uważać wymowę za bardzo trudną. Zmiana wystąpiła u 16 osób, przy czym tylko jedna z nich uznała wymowę za trudniejszą po semestrze nauki. Odpowiedzi z uzasadnieniem od 10 studentów sugerują, że lepsze oswojenie się z językiem oraz ćwiczenia warsztatowe i wyjaśnienia prowadzącego przyczyniły się do zmniejszenia poczucia trudności. Dodatkowo regularna praktyka czytania i zdobycie wiedzy z fonetyki francuskiej także przyniosły poprawę w umiejętności wymowy, co wyrażono poprzez spadek ocen trudności.

Studenci określili, jak ważne w ich odczuciu jest rozwijanie kompetencji fonetycznej w przypadku nauki języka francuskiego w skali od 1 (brak znaczenia) do 6 (bardzo duże znaczenie). Średnia wyniosła 4,39. Na tle grupy można powiedzieć, że wśród badanych znaczenie tej kompetencji plasuje się między przeciętnym (4) a dużym (5), przy czym 16 spośród 31 osób uznało, że znaczenie rozwijania tej kompetencji jest duże (5) lub bardzo duże (6). Dla 9 osób jest ono bardzo małe (2) lub małe (3). Średnia MW do jej rozwijania w grupie badanych wyniosła 3,55 i była jedynie niewiele niższa od MZ, która wyniosła 3,87. W przypadku obu typów motywacji najczęściej wybraną wartością było 5 (silna motywacja). Niewielka różnica w średniej może być zaskakująca, ponieważ można było przypuszczać, że MZ będzie dużo silniejsza od MW. Bardziej prawdopodobne jest, że uczniowie/studenti będą uczyć się wymowy dla skutecznej komunikacji, aniżeli dla własnej satysfakcji, czego nie wykazały odpowiedzi studentów.

Wśród podanych do wyboru motywujących czynników do nauki wymowy języka francuskiego badani mieli wybrać maksymalnie trzy. Mogli też dodać swoje lub zaznaczyć, że nie mają motywacji przy podaniu przyczyny. Wskazano tu na:

- ➔ zdobywanie dobrych ocen/stypendium – 2 osoby;
- ➔ rozwój osobisty – 15 osób;
- ➔ atmosferę na zajęciach – 11 osób;

- ➔ podróżowanie do krajów francuskojęzycznych – 9 osób;
- ➔ chęć ładnego i poprawnego mówienia – 15 osób;
- ➔ rozumienie materiałów audiowizualnych – 11 osób;
- ➔ postawę prowadzącego zajęcia – 10 osób;
- ➔ chęć konwersacji z rodzimymi użytkownikami języka – 7 osób;
- ➔ wykorzystane na zajęciach dodatkowe materiały do nauki wymowy – 3 osoby;
- ➔ perspektywę pracy z wykorzystaniem języka francuskiego – 6 osób;
- ➔ inne wyzwania – 1 osoba;
- ➔ brak motywacji – 1 osoba („ponieważ ten język jest ciężki i mi się nie podoba”).

Wśród badanych 45% studentów planowało wcześniej naukę języka francuskiego ze względu na jego estetykę oraz chęć zrozumienia osób francuskojęzycznych, podczas gdy 36% nie miało takich planów z powodu trudności lub niechęci do języka, a 19% respondentów było niezdecydowanych. Narzucenie języka w programie studiów wpłynęło negatywnie na MW u 12 osób, przy czym głównymi powodami były trudności i brak możliwości wyboru. Negatywny wpływ na MZ wskazały tylko 4 osoby, co po raz pierwszy pokazuje dużą różnicę we wpływie czynnika na MW i MZ. Pojawiły się komentarze sugerujące zmianę nastawienia na bardziej pozytywne w trakcie nauki.

Osoby badane w zdecydowanej większości nie wskazały na mniejszą skuteczność materiałów głosowych przygotowanych przez lektora polskiego. Wśród uzasadnień znalazły się stwierdzenia, że nagrania polskiego lektora są bardziej zrozumiałe i łatwiejsze do powtórzenia. Wśród osób o odmiennym poglądzie pojawił się argument, że takie nagrania nie pozwalają na osłuchanie się z naturalnie brzmiącym językiem, co może skutkować niezrozumieniem osób francuskojęzycznych. Pozytywnie na oba rodzaje motywacji (w nieco większym stopniu na MW) wpłynęło słuchanie znajomego głosu, co uzasadniane było np. chęcią dążenia do wymawiania słów po francusku jak inna osoba polskiej narodowości, czy też chęcią do samodzielnego zaangażowania się w naukę ze względu na zaangażowanie prowadzącego. Badani zostali zapytani, czy rzeczywiście korzystali z nagrań i odsłuchiwali je w domu. Jedynie 4 osoby odpowiedziały negatywnie, a jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi. Prawie połowa osób, które odpowiedziały twierdząco, wskazała, że odtwarzała nagrania przynajmniej raz w tygodniu lub częściej.

Jak wspomniano wcześniej, około 70% badanych to osoby, które zdały maturę w 2023 r. Studenci wskazali, że używanie formy „ty” zamiast „pan/i” tworzy bezstresową atmosferę, sprawia, że czują się bardziej komfortowo oraz pozwala na swobodniejsze i otwarte relacje, czyni zajęcia przyjaźniejszymi i mniej „sztywnymi”. Niemniej kilka osób uznało, że nie robi to dla nich różnicy. Badani stwierdzili, że krótszy dystans wpływa pozytywnie na ich zaangażowanie. Nikt nie przyznał się do tego, aby skrócenie dystansu powodowało mniejsze zaangażowanie w naukę, a ponad połowa badanych stwierdziła, że czuje dzięki temu nawet większą motywację. Ponadto nauka z młodym nauczycielem może budzić zastrzeżenia co do jego kompetencji, natomiast badani zapytani o wpływ wieku prowadzącego na podejście do zajęć w połowie uznali, że ten czynnik wpływa na nich pozytywnie, a dla drugiej połowy był on bez znaczenia. Niektóre z uzasadnień pozytywnego wpływu wskazywały na potrzebę młodych ludzi do tworzenia relacji opartych na utożsamianiu się z drugą osobą oraz wzajemnym zrozumieniu, również w relacji wykładowca–student.

Studenci są przyzwyczajeni, że na ćwiczeniach i konwersatoriach prowadzący podają liczbę dopuszczalnych nieobecności. W ramach zajęć będących podstawą badania obecność była obowiązkowa tylko na kolokwium, a udział w zajęciach był dobrowolny. Pozytywny wpływ takiego rozwiązania zaznaczyło 21 osób, 8 osób zaznaczyło brak wpływu, a 2 osoby nie udzieliły odpowiedzi. Spośród badanych jedynie 4 osoby przekroczyły dwie nieobecności. W przypadku 2 osób są to trzy nieobecności, co potwierdza, że grupa była zmotywowana do przychodzenia na zajęcia. Kilka osób wskazało, że dzięki temu chętniej pojawiały się na zajęciach, ponieważ nie czuły stresu ani presji, a uczestniczyły w nich z chęcią, a nie narzuconego obowiązku, czy też odczuwały, że dzięki temu atmosfera na zajęciach jest przyjaźniejsza.

Spośród pozostałych elementów metody najbardziej pozytywnie na motywację studentów wpłynęło przesyłanie zadań z nagraniami, na których samodzielnie wymawiali słowa. Pojawiały się głosy dotyczące większej chęci samodzielnej nauki lub dumy z prawidłowego wypowiedzenia słów. Wprowadzenie terminów językoznawczych nie wpłynęło znacząco na motywację. Zwrócenie uwagi na pary minimalne przez część osób zostało odebrane jako przydatne ciekawostki, a przez część jako dokładanie większych trudności do nauki. Zastosowanie transkrypcji fonetycznej spotkało się z lepszym odbiorem, niż zakładano. Pojawiły się komentarze, że ułatwia to naukę osobom początkującym i wzmacnia szybsze przyswajanie wiedzy. Pojawił się jedynie jeden komentarz, zgodnie z którym niektóre symbole są „bez sensu” i „trudno zapamiętać, co jest do czego”. Najbardziej negatywny odbiór napotkano w przypadku zaliczenia końcowego z czytania, które wzbudziło stres i frustrację. Niecała połowa badanych uznała jednak, że ten czynnik wpłynął pozytywnie na motywację, ponieważ poszczególne osoby chciały dobrze wypaść bądź uznały, że może być to ciekawe doświadczenie. Negatywny wpływ na motywację został częściowo zrekomensowany ograniczeniem zakresu tematycznego do kilku tekstów, co wzbudziło uczucie bezpieczeństwa spowodowane tym, że na zaliczeniu nie pojawi się nic, co nie zostało wcześniej udostępnione przez prowadzącego.

Dyskusja

Badanie przeprowadzone wśród studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie pokazało, że czerpią oni motywację do nauki głównie z własnych aspiracji, zainteresowań i założonych planów życiowych, a korzyści materialne nie są aż tak istotne (por. Panek 2009: 142). Anna Panek zwraca uwagę na to, że nauczyciele akademicy powinni pracować m.in. nad relacjami ze studentami, przy czym postuluje, by ewaluacja była przeprowadzana w sposób minimalizujący obawy oraz stres studentów, jak również motywowała ich do zdobywania wiedzy (2009: 143). Powyższe stwierdzenie zdaje się znajdować odzwierciedlenie w potrzebach przebadanej grupy, na co wskazują wyniki badania. Studenci deklarowali pozytywny wpływ na ich motywację tych czynników, które skracają dystans w relacji wykładowca–student, czy też takich, które pozwalały na większą wolność lub prawo do samodzielnego decydowania i podejmowania decyzji. Jednocześnie najsilniejszy negatywny wpływ na motywację miało wrzucenie studentów „na głęboką wodę” podczas końcowego zaliczenia z czytania. Stres związany z byciem ocenianym z czegoś, co jest dla studenta wciąż nowe, wśród części badanych wywołało frustrację i zniechęciło do rozwijania kompetencji fonetycznej, dla innych jednak był to czynnik stymulujący.

Jak wskazuje Mieczysław Gajos (2021: 10), dydaktyka fonetyki nie jest specjalnie popularnym obszarem badań wśród glottodydaktyków. Można postawić tezę, iż jest to jeden z problemów, który przyczynia się do kryzysu języka francuskiego na rzecz innych języków, np. języka hiszpańskiego. Badanie na uczniach sekcji dwujęzycznej jednego z warszawskich liceów pokazuje, że język francuski jako zjawisko estetyczne jest postrzegany bardzo pozytywnie i kojarzy się on z elegancją, romantycznością, wyjątkowością, prestiżem oraz ładnym brzmieniem (Kucharczyk, Czerniakiewicz i Sawicka 2021: 86). Doświadczenie pokazuje jednak, iż bariera fonetyczna, która powstrzymuje uczących się przed szybkim komunikowaniem się w języku na poziomie początkującym, skutkuje tym, że chętniej podejmują się nauki języków, w których skuteczna komunikacja jest łatwiej i szybciej osiągalna. Co więcej, w ankiecie jedna z osób badanych stwierdziła, że nauka języka francuskiego nie ma sensu bez nauczenia się wymowy.

Poświęcenie części zajęć na kurs fonetyczny w tzw. okresie bezpodręcznikowym (zob. Gajos 2020: 52), stworzenie przestrzeni do samodzielnej pracy i otrzymywania informacji zwrotnej dotyczącej jej efektów doprowadziło do wzrostu MW i MZ do nauki wymowy oraz obniżyło poziom jej trudności w percepcji uczących się. W przekazywaniu uczniowi informacji zwrotnej należy pamiętać o tym, by oprócz wskazywania aspektów do poprawy, życzliwie

mówić o mocnych stronach, co doprowadzi do tego, że uczeń pogodzi się ze słabszymi stronami i chętniej będzie nad nimi pracować (Komorowska 2020: 9).

Zaproponowane rozwiązanie wymaga jednak od nauczyciela poświęcenia wielu dodatkowych godzin i ma swoje słabe strony. Ocenianie poprawności artykulacyjnej odbywało się przy pomocy analizy percepcyjno-słuchowej, podczas gdy dysponujemy narzędziami, które pozwalają na dokonywanie precyzyjniejszej analizy akustycznej mowy. Ponadto badani w momencie przyswajania zasad wymowy i artykulacji korzystali jedynie z nagrań mowy osoby, która opanowała obcy system językowy głównie w warunkach szkolnych i akademickich, przez co nagrania były obciążone pewnym marginesem błędu wynikającym z różnicy w funkcjonowaniu aparatu mowy polskiego nauczyciela i natywnego użytkownika języka francuskiego. Niemniej niniejszy artykuł jest swojego rodzaju apelem do poszukiwania coraz skuteczniejszych sposobów nauczania wymowy języka francuskiego, które obalą mit języka o niemożliwej do opanowania wymowy, ułatwią pracę nauczycielom języka francuskiego oraz będą motywować uczniów do jego częstszego wybierania i odczuwania satysfakcji z uczenia się go.

Podsumowanie

Efektywne nauczanie fonetyki (nie tylko francuskiej) musi zawierać w sobie elementy stymulujące motywację uczących się z uwzględnieniem zarówno aspektu kognitywnego, jak i społeczno-afektywnego. Przyjazna atmosfera na zajęciach, zaangażowanie nauczyciela i odpowiednio przygotowany kurs wpływają pozytywnie na podejście ucznia do nauki zarówno języka francuskiego jako całości, jak i jego podsystemu fonicznego. Badani zwiększyli swoją motywację do nauki, a także zaczęli postrzegać wymowę języka francuskiego jako nieco prostszą. Taki rezultat został osiągnięty dzięki czynnikom, które można podzielić na metodologiczne i psychospołeczne. Do czynników metodologicznych, które wpłynęły pozytywnie na motywację studentów, zaliczyć możemy większe skupienie na wymowie jako niezależnej od pracy z podręcznikiem części zajęć, udostępnianie nagrań stworzonych przez prowadzącego, wykonywanie przez studentów zadań polegających na samodzielnym wymawianiu słów oraz zastosowanie transkrypcji fonetycznej dla precyzyjniejszego zapisu wymowy, w szczególności dźwięków niewystępujących w języku polskim. Za stymulujące czynniki psychospołeczne można uznać skrócenie dystansu w relacji wykładowca–student, wprowadzenie bezpiecznej atmosfery na zajęciach, pozwolenie studentom na samodzielną decyzję, czy będą uczęszczać regularnie na zajęcia, a dla części badanych również niewielka różnica wieku między wykładowcą a studentami. Jest to jednak jedynie przyczynek do dyskusji nad skuteczną metodą, a kwestia efektywnego nauczania wymowy powinna być częściej podnoszona przez nauczycieli i glottodydaktyków w celu wypracowania metod, które podniosą jakość nauczania tego podsystemu.

BIBLIOGRAFIA

- Aksamit, D. (2021), *Wspieranie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w przedszkolu specjalnym – ujęcie praktyczne*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 297–313.
- Dańko, M. (2016), *Doskonalenie percepcji i wymowy dźwięków języka francuskiego w perspektywie werbo-tonalnej na poziomie wczesnoszkolnej edukacji językowej (samogłoski [y] i [o])*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 53–60.
- Dyrda, B. (2006), *Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela*, „Chowanna”, nr 1(26), s. 121–132.
- Gajderowicz, T., Jakubowski, M. (2021), *Motywacja, ocenianie i nauka języków obcych – popularne przekonania a dowody z badań naukowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 125–128.
- Gajos, M. (2020), *Fonetyka i ortografia dźwięku języka francuskiego. Od teorii językoznawczych do praktyki glottodydaktycznej*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.

- Gajos, M. (2021), *Fonetyka języka ojczystego a kształtowanie kompetencji fonetycznej w języku obcym na przykładzie języka francuskiego*, „Neofilolog”, nr 57(1), s. 9–23.
- Głowska-Sołdatow, M. (2010), *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, s. 422–431.
- Jarosz, A. (2016), *O tutoring akademickim, czyli o nowej formie nauczania języka francuskiego jako trzeciego języka obcego w ramach lektoratu języka nowożytnego*, „Linguodidactica”, nr 20, s. 119–132.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- 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.
- Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. (2018), *Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do innowacyjnych działań dydaktycznych. W stronę dydaktyki wielojęzyczności w początkowym kształceniu nauczycieli*, „Neofilolog”, nr 51(1), s. 89–108.
- Kucharczyk, R., Czerniakiewicz, A., Sawicka, S. (2021), *Profil uczniów klas wstępnych. Na przykładzie XV LO im. N. Żmichowskiej w Warszawie*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 81–92.
- Łącka-Badura, J. (2020), *Bliskość interpersonalna a motywacja: refleksja nad rolą relacji student – wykładowca w kształceniu językowym na poziomie uniwersyteckim*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 65–73.
- Panek, A. (2009), *Ewaluacja, kontrola i ocena w procesie kształcenia studentów Uniwersytetu Pedagogicznego*, [w:] A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 118–144.
- Turczak, A. (2018), *Popularność poszczególnych kierunków studiów wśród mężczyzn i kobiet w krajach Unii Europejskiej*, „Progress in Economic Sciences”, nr 5, s. 43–64.
- Zając, J. (2013), *O motywacji kompetencyjnej w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 59–66.

KAROL NIEWIADOMSKI Doktorant Szkoły Doktorskiej KUL w dyscyplinie językoznawstwo, asystent dydaktyczny w Katedrze Akwizycji i Dydaktyki Języków tej uczelni. Lektor w Centrum Języka Włoskiego „Tarraro” w Lublinie. W 2023 r. ukończył studia magisterskie na kierunku filologia romańska z podwójną specjalizacją nauczycielską z języka francuskiego i włoskiego na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Jego zainteresowania naukowe dotyczą rozwijania kompetencji gramatycznej i fonetycznej, zastosowania językoznawstwa kontrastywnego w dydaktyce, nauczania dwujęzycznego oraz pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej.

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

Na rozdrożu kultur

O rozwijaniu kompetencji międzykulturowej na lekcji języka szwedzkiego

DOI: 10.47050/jows.2024.3.35-42

Porozumiewanie się w języku obcym to wymiana komunikatów między przedstawicielami różnych grup językowo-kulturowych.

Aby to robić sprawnie, potrzebujemy kompetencji międzykulturowej, dzięki której łatwiej nam opanować język i zrozumieć specyfikę wybranego kraju. Przyjrzyjmy się tematom proponowanym w podręczniku do nauki szwedzkiego *Språkporten* i sprawdźmy możliwości treningu komunikacji międzykulturowej – sposobu na poznanie kultury Szwecji, tak odmiennej od naszej, choć geograficznie tak bliskiej.

Skuteczna komunikacja międzykulturowa wymaga wykształcenia u komunikujących się osób takich umiejętności, postaw i zachowań, które pozwolą im czerpać maksymalne korzyści z doświadczenia kultury docelowej przy jednoczesnej gotowości do przemyśleń nad własnym tłem kulturowym. Do pobudzania uczniów do refleksji interkulturowej oraz do przemyślanego wyboru materiałów dydaktycznych wspomagających rozwój kompetencji międzykulturowej mogą zachęcić nauczycieli przedstawione w artykule wnioski z przeprowadzonej przeze mnie jakościowej analizy podręcznika *Språkporten. Svenska som andraspråk 1,2,3* autorstwa Moniki Åström¹. Zwracam uwagę na to, jakie treści kulturowe na gruncie dydaktyki języka szwedzkiego zostały wybrane do nauczania osób na poziomie zaawansowanym i średnio-zaawansowanym jako najważniejsze lub najbardziej reprezentatywne dla szwedzkiego kręgu kulturowego, a więc na to, jaki obraz szwedzkiego społeczeństwa został uchwycony w podręczniku. Uwzględniłem przy tym nie tylko treści zawężone do szwedzkich realiów, ale wszystkie tematy powiązane z przestrzenią międzykulturową i heterogenicznością kulturową. Może to pomóc nauczycielom języka szwedzkiego określić, w jaką wiedzę powinni wyposażyć swoich uczniów, zanim ci wejdą w bezpośredni kontakt z nieznaną kulturą, zwłaszcza z kulturą szwedzką.

W szkolnych warunkach przewodni podręcznik jest bazowym narzędziem do nauczania języka obcego. Dlatego, aby zaplanować interesujące i efektywne zajęcia, dobrze jest bliżej przyjrzeć się zawartym w nim treściom dotyczącym kultury pod kątem ich wpływu na doskonalenie kompetencji międzykulturowej uczniów (Piwowarczyk 2018: 69). Z niektórych badań wynika, że na przykład w podręcznikach do nauki języka niemieckiego nie przykłada się do tego należytej wagi, nie promuje pożądanых postaw wobec odmienności kulturowej (Mihułka 2012: 343; Adamczak-Krysztofowicz i Mihułka 2019: 288–292). Z kolei Tomasz Róg wskazuje, że w rozwoju sprawności międzykulturowej różne podręczniki pomagają w różnym stopniu, a najlepiej oceniane są pod tym względem te do języka angielskiego (2016: 146).

Zetknięcie się kultur centralnym tematem

Kulturę możemy rozumieć jako system znaczeń, który jest nieodczynny do orientowania się w otaczającej nas społecznej rzeczywistości, wnioskowania na jej temat i wartościowania jej (Alexander i Thompson 2008: 64–66). Kultura tworzy nam określone ramy znaczeniowe, które wpływają na sposoby myślenia i działania jednostki. Wraz z rozwojem optyki właściwej dla lingwistyki kulturowej, etnolingwistyki oraz pragmatyki

¹ Autor odnosi się do wydania podręcznika z 2013 r., które ukazało się nakładem wydawnictwa Studentlitteratur w Lund.

następuje i w dydaktyce języków obcych opuszczenie tradycyjnego modelu zawężającego kulturę do sztuki i literatury na rzecz perspektywy obejmującej „różne sposoby życia danej wspólnoty językowej w obrębie granic narodowych lub ponad nimi” (Nawracka 2016: 77). Celem nauki języków obcych staje się nie tyle pogoń za poziomem językowym zbliżonym do rodzimego użytkownika języka, ile raczej podejście zorientowane na skuteczną komunikację mimo błędów, połączone z otwartością na wariantywność kulturową (Andersen, Lund i Risager 2006 za: Nawracka 2016: 77). Kulturę postrzegam zatem jako szeroko zakrojone wzorce zachowania językowego i pozajęzykowego regulujące społeczne aspekty życia człowieka.

Precyzyjne zdefiniowanie kultury komplikuje się wtedy, gdy dwie kultury – lub więcej – zaczynają ze sobą interagować. Wokół takiego właśnie zjawiska snują tu refleksję, z której wnioski mogą zarówno nauczycielom, jak i uczniom pomóc w wielokierunkowym przekazywaniu i odbieraniu treści kulturowych. W procesie tym powinno się stosować pozytywne wzorce komunikacji społecznej, szanować odmienność oraz przyjmować postawę wyrażającą się w chęci zrozumienia i uczestnictwa zarówno w kulturze własnej, jak i innej. Świadome poruszanie się na styku kultur rozbudza w nas pewną niezgodę wobec zjawisk dyskryminacyjnych i stygmatyzujących oraz kształci empatię kulturową (Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz 2021: 26). Odchodzi się od postrzegania kultury jako monolitycznego konstruktu na rzecz podkreślania przestrzeni międzykulturowej, w której dochodzi do negocjowania znaczeń. W centrum uwagi pojawiają się identyfikacje, które są plastyczne, zmienne i niejednokrotnie sprzeczne, a jednak zespalają to, co indywidualne, z tym, co zostaje wymuszone grupowo. Wytwarzająca się międzykulturowość wiąże się z kompetencją komunikacyjną, która rozwija się wokół subiektywnych odczuć osoby odkrywającej język obcy i która – stając się dwujęzyczna – doświadcza trudności wynikających z nieuchronnego przebudowywania własnej tożsamości (Kramersch 2006: 14–17). Nasuwa się więc konkluzja, że warto podejmować tę problematykę na zajęciach oraz pokazywać uczniom, że nie są osamotnieni w swoich staraniach, rozdarciu i frustracjach.

Społeczeństwa wielokulturowe, będące w stanie permanentnego rozwoju, wymagają od swoich członków umiejętności, które ułatwią im funkcjonowanie i uczenie się w takich warunkach. Odpowiedzią na ich potrzeby może być trening ukierunkowany na kształcenie kompetencji do komunikacji międzykulturowej, o której Korporowicz pisze, że: „wymaga wchodzenia w interakcje, które nie mogą odwołać się do ustalonego kodu, wiadomym wszystkim zasad i konwencji. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć reakcji naszych partnerów, ale i swoich własnych” (Korporowicz 2008: 224). Kompetencją międzykulturową jest zatem zestaw umiejętności, które służą multiperspektywicznemu rozważaniu sytuacji powiązanych z obcą kulturą przy zachowaniu empatii i krytycznej tolerancji wobec niej. Do sposobów na osiągnięcie celów prowadzących do kształtowania kompetencji międzykulturowej należą m.in. (Róg 2016: 139–140):

- a. ćwiczenie rozpoznawania symboli kulturowych,
- b. analiza codziennych zachowań,
- c. trening rozpoznawania stylów komunikowania się i rejestrów językowych w danej kulturze,
- d. wykorzystywanie materiałów humorystycznych,
- e. zachęcenie do obserwacji, spekulacji, dyskusji oraz odgrywania ról (technika dramy),
- f. analiza stereotypów, skojarzeń, przesądów, zapożyczeń językowych i przysłów,
- g. ćwiczenia tłumaczeniowe i mediacyjne,
- h. praca na podstawie filmu z referencjami kulturowymi,
- i. trening identyfikowania standardów kulturowych połączony z poszukiwaniem językowych markerów dla własnych i obcych standardów (językowy obraz świata i elementy aksjologiczne zdeponowane w języku, a więc sposoby językowego wyrażania oceny w odniesieniu do osób, rzeczy i zjawisk),
- j. wykorzystanie oryginalnych materiałów wizualnych, takich jak ilustracje, fragmenty programów telewizyjnych i reklam,

- k. debaty i rozmowy czerpiące z porównywania kultur, wskazywania na podobieństwa przy niestronieniu od tematów trudnych i kontrowersyjnych, odwoływanie się do emocji uczniów,
- l. wprowadzanie studiów przypadku i analizy tzw. sytuacji krytycznych.

Diagram Hofstede w funkcji ramy metodologicznej

Analizę podręcznika *Språkporten* przeprowadziłem, wykorzystując model kultury Geerta Hofstede (2007: 20). To tak zwany diagram cebuli, który pokazuje kluczowe warstwy kulturowe, obrazując również ich hierarchię – pokłady leżące głębiej warunkują specyfikę tych, które narastają wokół nich. Różnice pomiędzy kulturami ujawniają się na różnych poziomach, do których należą, poczynając od najbardziej wewnętrznego:

- A. wartości (często nieuświadomione skłonności do podejmowania danego wyboru);
- B. rytuały (działania zbiorowe, którym powszechnie przypisuje się duże znaczenie);
- C. bohaterowie (postaci historyczne lub współczesne; fikcyjne lub rzeczywiste);
- D. symbole (słowa, gesty, obrazy, artefakty materialne).

Wynikające z wartości rytuały, bohaterowie oraz symbole znajdują swoje odbicie w praktykach, które – postrzegane przez obserwatora z zewnątrz – bez znajomości innych poziomów danej kultury mogą zostać niepoprawnie zinterpretowane. Zastanówmy się zatem, jak w praktyce można zastosować ten model w nauczaniu języka obcego i jakie treści zostały wybrane jako reprezentatywne dla każdej z kategorii dla kultury szwedzkiej w analizowanym podręczniku. Jeśli w obrębie którejś warstwy stwierdzimy braki, podręcznik można uznać za niewłaściwy do rozwoju kompetencji międzykulturowej – w konsekwencji można wymienić go na inny lub uzupełnić braki materiałami pomocniczymi.

Poszczególne tematy w podręczniku *Språkporten* zawierają łączące się ze sobą różne poziomy diagramu Hofstede. Nawet jeśli więc dany temat zostaje zaklasyfikowany do kategorii Bohaterowie, to za nimi kryje się m.in. system wartości realizowany odpowiednimi praktykami. Podobnie symbole mogą być wyrazicielami konkretnych wartości i promowanych postaw, a rytuały praktycznie nie istnieją bez zakorzenienia w wartościach, bez obecności przedstawień symbolicznych oraz ustalonych kulturowo sekwencji zachowań werbalnych i pozajęzykowych. Kategoria Praktyki ma dość specyficzny status, praktyki bowiem występują *de facto* na każdym poziomie opisanym w diagramie i są nierozdzielnie związane przynajmniej z jedną z kolejnych warstw. Niektóre zjawiska znalezione w podręczniku zostały jednak wyodrębnione i zgrupowane w obrębie kategorii Praktyki ze względu na ich wewnętrzną złożoność oraz charakter, który należy rozumieć jako dynamiczną sieć działań o naturze jednak mniej zrytualizowanej.

Ze względu na ograniczenia formalne artykuł nie uwzględnia typów i specyfiki zadań towarzyszących tekstom. Przyjrzenie się im może być przedmiotem dalszych pogłębionych analiz, które umożliwią zrozumienie, w jaki sposób uczniom pomaga się przetwarzać wyselekcjonowane dla nich treści, na czym się koncentrują i jak pobudzana jest u nich refleksyjność, ciekawość, umiejętności porównawcze i interpretacyjne.

Tematy podręcznikowe i ich użyteczność dla treningu międzykulturowego

Podczas analizy *Språkporten* wyróżniłem tematy i wątki, na których bazują poszczególne jednostki podręcznika, uporządkowane według modelu Hofstede.

1. Symbole

str. 69–70 – *Talande gester* (mówiące gesty) – tekst kieruje naszą uwagę na niewerbalny aspekt komunikacji, a dokładniej na ten realizowany za pomocą gestów. Przedstawiane są ogólne informacje dotyczące wagi i powszechności komunikacji niewerbalnej, która często – ze względu na nieznaną znaczeń danych gestów lub ich sekwencji prowadzi do nieporozumień i sytuacji konfliktowych;

str. 76 – leksyka wchodząca w skład socjolektu wykorzystywanego przez młodszych przedstawicieli środowisk emigranckich w Szwecji;

str. 85 – przekleństwa będące konkretnymi jednostkami leksykalnymi, dla których wskazano konotacje i osadzenie kulturowe. Najpopularniejsze przekleństwa zostają skategoryzowane jako motywowane religijnie, ze wskazaniem zarówno na stronę diabelską (m.in. *helvete, jävlar*), jak i niebiańską (np. *herregud*). Autorzy nie ograniczają się tylko do wskazania konkretnych słów i ich motywacji semantycznych, ale uzupełniają informacje o wskazówki syntaktyczne, zaznaczając, że słowa powiązane z grzesznością i wyobrażeniem szatana wprowadzane są przy użyciu wykrzyknienia *fy!* W skład związków frazeologicznych opartych na odniesieniach niebiańskich pojawia się natomiast *å* (*å herregud va kallt!*). Stylistyka przekleństw zostaje zniuansowana przez podanie eufemizmów (np. *fy katten!*). Tematyka zostaje przybliżona przez zamieszczony w podrozdziale krótki tekst przesycony przekleństwami (*den perfekte vännen*);

str. 108–109 – *Lagom i landet Jante* – słowo *lagom* oznaczające ‘w sam raz, akurat’ i jest przykładem kulturowemu, a więc słowa o znaczeniu rozumianym w pełni tylko w kontekście kultury danego obszaru językowego. Nastęrcza trudności przy chęci precyzyjnego tłumaczenia na inne języki;

str. 110 – słowo *Nja* stanowiące hybrydę słów *nej* oraz *ja*;

str. 164–169 – słownictwo związane z polem leksykalnym Rodzina, w skład którego wchodzi pojęcia takie jak m.in.: *kärnfamilj* (rodzina nuklearna), *bonusfamilj/ombildad familj* (dosł. rodzina bonusowa/przebudowana), *plastpappa* (przyszywany tata), *sambo* (partner, z którym mieszkamy), *iblandbo* (partner, z którym mieszkamy okazjonalnie), *pingpongbarn* (dzieci naprzemiennie mieszkające u rodziców). Symbole, do których zalicza się słownictwo, deponują w sobie normy i wartości ważne dla analizowanej grupy kulturowej. Zastanowienie się nad nimi wspólnie z uczniami pokazuje, jakie zjawiska mają miejsce w danej grupie, słownictwo bowiem pozwala nam etykietować rzeczywistość, nazywać i oswajać kognitywnie to, z czym się spotykamy oraz przeprowadzać wartościowanie tych zjawisk. Przytoczone słownictwo jest zatem punktem wejścia do przestrzeni praktyk i zrozumienia, jakie są dominujące cechy oraz porządek życia rodzinnego w Szwecji, co pozwala zmniejszyć poczucie wyobcowania czy szoku kulturowego;

str. 209–210 – *Hej, var är du?* (Cześć, gdzie jesteś?) – tekst stanowiący część segmentu poświęconego komunikacji, skupia się na komunikacji SMS-owej w języku szwedzkim, na stylu pisania wiadomości, charakterystycznych skrótach i innych niż słowa powszechnie używanych symbolach graficznych;

str. 299 – *Svenska språket idag* (Język szwedzki dzisiaj) – podrozdział przybliża informacje dotyczące rozpowszechnienia, zastosowania i kondycji współczesnego języka szwedzkiego. Wspomniane zostają instytucje i działania mające na celu ochronę oraz kontrolowanie rozwoju języka szwedzkiego. Wskazuje się na ograniczenie wpływu języka szwedzkiego w przestrzeni medialnej, wielu obszarach specjalistycznych oraz w badaniach naukowych;

str. 314 – *Region, klass, ålder – märks det i språket?* (Region, klasa społeczna, wiek – czy to widać w języku?) – ta jednostka lekcyjna kieruje uwagę na niejednorodność języka wynikającą z różnorodności posługującego się nim społeczeństwa. Komunikacja w obrębie kultury docelowej zakłada otwartość na kontakt z różnymi wariantami języka, a więc funkcjonującymi w jego obrębie dialektami (różnica w miejscu pochodzenia), socjolektami (grupa społeczna) czy chronolektami (różnice pokoleniowe).

2. Bohaterowie

str. 31–34 – *„Kung” Kristina – mystisk och modig* („Król” Krystyna – mityczna i odważna) – krótka biografia królowej Krystyny, córki Gustawa II Adolfa, który poległ w obronie protestantyzmu. Jego córka natomiast konwertowała na katolicyzm, wyróżniała się też

zachowaniem i wyglądem odbiegającymi od tradycyjnego kobiecego sposobu bycia, co zostaje wyraźnie zaznaczone w tekście;

str. 41–44 – *Alfred Nobel – uppfinnare, idealist och vagabond* (Alfred Nobel – wynalazca, idealista, obieżyświat) – opis życia zawodowego oraz prywatnego Alfreda Nobla;

str. 50 – *Här kommer Astrid och Pippi* (Nadchodzi Astrid i Pippi) – losy autorki i informacje o najbardziej znanej ze stworzonych przez nią postaci;

str. 58–59 – *Att bli en Annan* (By zostać kimś innym) – wykorzystany zostaje fragment autobiograficznej książki Theodora Kallifatidesa zatytułowanej *Den dubbla längtan* (Podwójna tęsknota), dotyczący decyzji greckiego pisarza o rezygnacji z języka ojczystego na rzecz szwedzkiego. Nie przekazując greckiego dzieciom, naraził się na zarzuty zaniedbania czy nawet ich etnicznego wykorzenia. Rozterki pisarza przekazane w narracji pierwszoosobowej mogą służyć za punkt odniesienia dla imigrantów, w szczególności pracujących w obszarze językowym; mogą być przyczynkiem do dyskusji o zakresie adaptacji językowej do otaczającej obcojęzycznej rzeczywistości oraz o roli języka ojczystego postrzeganego jako instrument do odczuwania i wyrażania emocji, budowania relacji oraz jako spuścizna kulturowa, której ciągłość międzypokoleniowa może wskutek emigracji zostać zaburzona;

str. 130–131 – *IKEA Svenskhet på export* (IKEA szwedzkość na eksport) – tekst nawiązuje do znanej sieci sklepów meblowych;

str. 268 – August Strindberg – jeden z najbardziej znaczących szwedzkich pisarzy, autor licznych powieści, nowel i sztuk teatralnych;

str. 273–275 – *Samuel August från Sevedstorp och Hanna i Hult* – praca odbywa się na fragmencie książki Astrid Lindgren, która opisała historię miłości swoich rodziców.

3. Rytuały

str. 71–72 – *Språk är också beteendemönster* (Język to też wzorce zachowania) – tematem przewodnim tej jednostki lekcyjnej jest uświadomienie uczniom, że posługiwanie się językiem nie ogranicza się do opanowania zasobów leksykalno-gramatycznych, ale wymaga przyswojenia wzorców zachowania językowego i stosowania ich adekwatnie do kontekstu społecznego. Przytaczane są przykłady oczekiwanych w danych społeczeństwach scenariuszy reagowania i postępowania, realizowanych w określonych formach mowy (*kulturens normer styr vårt språk och uppförande* – normy kultury regulują nasz język i zachowanie). Tekst wskazuje też na różnicowanie w przekazywaniu i odczuwaniu emocji podczas używania różnych języków oraz na kontekstowe różnice w stopniu ich opanowania i w sposobie wykorzystania. Znajomość niepisanych reguł i kodów kulturowych jest warunkiem koniecznym do udanej integracji w nowym społeczeństwie (...och vill man integreras i det svenska samhället gäller det bara att lära sig alla dessa outtalade regler – ...aby dobrze zintegrować się ze szwedzkim społeczeństwem, należy nauczyć się tych niewypowiedzianych reguł);

str. 143–145 – *Tvättstugan, en konflikthärd* (Pralnia, punkt zapalny) – z tej części dowiadujemy się o zasadach składających się na zrytualizowanie wizyty w pralni, która, jak opisuje autor tekstu, *har ersatt det heliga templet* (zastąpiła świątynię). W oczach piszącego, który jest tureckim imigrantem, przebywanie w pralni *har ju sin egen ceremonier² och sina egna ritualer och sitt mycket inrutade schema* (ma przecież własny ceremoniał, rytuały i schematy zachowania). Na *savoir-vivre* korzystania z pralni składa się m.in. nieprzekraczanie czasu korzystania z dostępnych urządzeń przy jednoczesnym pielęgnowaniu relacji z sąsiadami i znajomymi;

str. 117 – *Dua eller nia* – czasowniki nazywające działania komunikacyjne w ramach specyfiki adresatywności w języku szwedzkim, które należy rozumieć w kontekście lingwistyczno-społecznym. Podrozdział jest refleksją odnośnie do grzeczności językowej realizowanej przez właściwe używanie zaimków osobowych *du* oraz *ni*, co diagnozowane jest jako obszar problematyczny dla obcokrajowców. Zaimki osobowe pozwalają na określenie charakteru

² Rzeczownik ceremonier jest rodzaju nijakiego, co wprawdzie zostało poprawnie odnotowane w znajdującym się na brzegu strony słowniczku, ale w oryginalnym tekście wkradł się błąd i rzeczownikowi przypisano rodzaj wspólny utrum.

relacji tj. zwiększenie dystansu i formalizowanie kontaktu lub większą familiarność. Wartością dodaną tych objaśnień jest pokazanie zmiany aspektu wartościującego tych zaimków na przestrzeni lat – oficjalna tendencja prowadząca do promowania *du* nawet w kontaktach oficjalnych (kontakty urzędowe, biznesowe, publiczne wystąpienia) uprościła skrypt kulturowy, likwidując konieczność nawigowania przez proces prowadzący od stosowania formy *ni* do formy *du*. Może to być powiązane z zaznaczaną przez Szwedów oficjalną narracją podkreślającą równość obywateli i wartość każdego członka społeczeństwa. Zaznaczona zostaje jednak okazjonalna chęć do zintensyfikowanego użycia zaimka *ni* przez młodszych natywnych użytkowników szwedzkiego, wynikająca z chęci wyrażenia szacunku wobec rozmówcy. Dla młodszego pokolenia zaimek ten stracił wydźwięk negatywny, zatracając lekceważący, klasystowski komponent znaczeniowy.

4. Wartości

str. 108–109 – *Lagom i landet Jante* – podrozdział przynosi wyjaśnienia odnośnie do sfery wartości obecnych w społeczeństwie szwedzkim wyrażających się w zachowaniu skromności, unikaniu zwracania na siebie nadmiernej uwagi i wywyższania się ponad innych (np. *du skall inte tro att du är klokare än vi* – nie wierz w to, że jesteś mądrzejszy od nas). Do promowanych wzorców myślenia i postępowania należy postawa wszechstronnej pokory, unikania sytuacji rywalizująco-konfrontacyjnych, a nawet wręcz ukorzenia się oraz uległości (*du skall inte tro att du duger till något* – nie wierz w to, że się do czegoś nadajesz). Poruszony zostaje wartościujący charakter wyrażenia *osvensk* – nieszwedzki, oznaczający kogoś spontanicznego i ekscytującego w kontakcie. Z jednej strony widoczne jest rzekome dążenie Szwedów do zrzucenia gorsetu skromności (*Vi fick lära oss att framhålla oss själva, att sälla oss i vår CV* – nauczyliśmy się zaznaczać naszą obecność i sprzedawać się w CV) i odżegnywania się od kultury *lagom* zalecającej ostrożny kolektywizm, z drugiej strony być może tak chętnie dystansowanie się od tego, co szwedzkie, może być przejawem szwedzkiej skromności... Tekst jest krytycznym spojrzeniem na istotne kody kulturowe, których nieznamość może prowadzić do naruszenia dyplomatycznego spokoju w kontaktach ze Szwedami;

str. 188 – *40 procent av papporna tar ut ledighet* (40 procent ojców wybiera tacierzyński) – rosnąca popularność urlopu tacierzyńskiego w Szwecji jest również jednym z symptomów dążenia do równości pomiędzy płciami, jak i w relacjach rodzinnych;

str. 191 – *Singelmamma* – tekst podejmuje temat inseminacji przeprowadzanej na życzenie dla kobiet niepozostających w związkach. Inseminacja, nazywana też *assisterad befruktning* (prokreacja wspomagana medycznie), obecna w dyskusjach politycznych może być uznana za wątek dość kontrowersyjny, który zachęci kursantów do wymiany poglądów i argumentów;

str. 366–368 – *Konsten att resa utan fördomar* (Sztuka podróżowania bez uprzedzeń) – jako sposób na rozwiązanie problemów interkulturowych podaje się często regularne podróżowanie. Tymczasem w tekście wyraźnie adresuje się zagadnienie komunikacji międzykulturowej i nieporozumień na tle kulturowym – brak odpowiedniego przygotowania powoduje, że podróże paradoksalnie mogą prowadzić do przekonania o słuszności stereotypów, szybciej bowiem zauważamy to, co zdaje się popierać nasze poglądy. Jest to przykład materiału, który nie zajmuje się konkretnymi przykładami różnic kulturowych (pojawiają się jako zobrazowanie tematu przewodniego), ale ma na celu promowanie ogólnej świadomości dla rozbieżności motywowanych kulturowo. *Förståelsen av andra kulturer börjar med att man skaffar sig insikt om hur formad man är av sin egen svenska kultur* (rozumienie innych kultur zaczyna się w momencie, kiedy lepiej się pojmuje, jak jesteśmy ukształtowani przez rodzimą szwedzką kulturę) – pożyteczne dla uczącego się jest zachęcenie do odwrócenia perspektywy polegającej na rozpoczynaniu odkrywania nowej kultury od zrozumienia, w jak wysokim stopniu rodzimy bagaż kulturowy wpływa na naszą optykę. Pozwala to przeciwdziałać poczuciu wyższości w stosunku do innych, czyli kulturowemu egocentryzmowi.

5. Praktyki

str. 22 – *Mytomspunna* (Owiane mitem) – mit, jak piszą autorzy podręcznika, jest na pograniczu prawdy i kłamstwa, stając się pożywką dla naszej wyobraźni i symboli, do których interpretacyjnie przykładamy naszą rzeczywistość. Podobnie jak stereotypy są one wzorcami ostrzeżenia i oceniania zauważonych elementów otoczenia;

str. 74–76 – *Ungdomsspråket* (Język młodzieży) podręcznik nie pozostaje obojętny wobec socjolektów i rozwija wcześniej zarysowany wątek zaznaczania przynależności do danej grupy społecznej. Dzieje się to w tekście przekazującym informacje o języku młodzieży. Wprowadzone zostaje też pojęcie *rinkebysvenska* (*förortsvenska*), a więc określenie na dialekt języka szwedzkiego stosowany przez młodsze osoby zamieszkujące przedmieścia dużych szwedzkich miast. Jest on przejawem transkulturowości, czyli przenikania się kultur i tworzenia nowych jakości. Trzon stanowi język szwedzki poddany silnym wpływom języków używanych przez społeczność imigrancką, a konkretnie młodszych wiekowo jej przedstawicieli. Rozdział zamyka słowniczek konkretnych słów i zwrotów charakterystycznych dla tego socjolektu;

str. 118–119 – *Vi är så in i Norden typiska* (Tacy typowi jesteśmy na Północy) – tekst przywołuje temat stereotypów, czyli zagadnienie, od którego nie sposób uciec podczas kontaktów międzykulturowych. Wyrażenia stereotypowe możemy traktować jako klisze mentalne, ustalone kulturowo schematy rozumowania, które przykładamy wartościująco do rzeczywistości międzykulturowej. Zachowania Szwedów zostają opisane w zestawieniu z ich sąsiadami – Norwegami i Finami. I tak wszystkie narody nordyckie zostają przedstawione jako pozytywnie zapatrujące się na małomówność, ale Szwedzi w porównaniu z Finami mają być prawdziwymi gadułami, które jednak nie są w stanie znieść bycia odmiennym, a opinie inne i krytyczne wyrażają w nadmiernie zawoalowany sposób;

str. 120 – *Kliché eller sanning?* (Stereotyp czy prawda?) – podrozdział ten jest z jednej strony kompilacją stereotypowych wyobrażeń o mieszkańcach Szwecji (m.in. *lång*, *blonda*, *effektiva*, *tystlåtna*, *kyliga*; *undviker spontana möten med andra*; *verkar snälla på ytan*; *är sexuellt frigjorda*; *står ut med höga skatter och ett dystert klimat* – wysocy, blondyni, wydajni, cisi, chłodni; unikają spontanicznych spotkań z innymi; wydają się mili; nieskrępowani seksualnie, wytrzymują wysokie podatki i brak światła słonecznego), z drugiej strony prowokuje do dyskusji na temat autostereotypów i heterostereotypów – uznania ich przydatności, próby zrozumienia ich źródeł oraz krytycznego się z nimi obchodzenia. Tekst jest zatem jedną z wielu zawartych w podręczniku okazji do podnoszenia świadomości kulturowo-językowej;

str. 132 – *När vi ses långt hemifrån* (Jak się odnajdujemy daleko od domu) – w tym rozdziale zostaje zauważone, że chociaż *svenskhet* (szwedzkość) rzadko przez Szwedów uznawana jest w samej Szwecji za powód do dumy i zadowolenia, to podczas przebywania za granicą staje się dla nich godnym uwagi punktem odniesienia (*får vi chansen berättar vi gärna för andra om svenska företeelser som surströmming, Lucia, midsommarfirande, Systembolaget och kungafamiljen* – kiedy mamy okazję, opowiadamy sobie wzajemnie o kiszonym śledziu, świętej Łucji, zabawach podczas przesilenia letniego, rodzimych sklepach z alkoholami i rodzinie królewskiej). Otoczeni odmiennością łgniemy do członków kultury rodzimej, a ona sama jest dla nas przestrzenią oferującą bezpieczeństwo. Warto przy tej okazji porozmawiać z uczniami np. o obrazie rodaków za granicą.

Wnioski

Tematyka podręcznika *Språkporten* oferuje wszechstronną bazę do wzbogacania wiedzy uczniów na temat historii i kultury Szwecji, w tym przede wszystkim z niepisаныmi regułami codziennego odnajdywania się w szwedzkim społeczeństwie. Prezentowane są konkretne wartości i sposoby zachowania, które spotykają się z aprobatą lub odrzuceniem lokalnej społeczności. Społeczeństwo szwedzkie zostaje jednak przedstawione jako mocno niemonolityczne, co przejawia się m.in. w wewnętrznej różnorodności języka szwedzkiego – w jego licznych dialektach

oraz socjolektach. Ukazane zostaje też dość liberalne oblicze Szwecji, przede wszystkim w rozdziałach poświęconych mnogości form życia rodzinnego i prokreacji. Z drugiej strony Szwedzi jawią się w zebranych tekstach jako naród ceniący sobie spokój i prywatność oraz dążący do równości, co może jednak prowadzić do tłamszenia indywidualności i poczucia własnej odrębności.

Co jednak ważniejsze, odnajdujemy w publikacji jednostki lekcyjne bezpośrednio podnoszące kwestie poruszania się w obszarze międzykulturowym, promujące cierpliwość i wyrozumiałość ciekawość wobec innego oraz pokazujące wybrane obszary kultury, w których mogą występować znaczące różnice (np. kwestie skromności, równości, podejścia do wykonywania pracy zawodowej, wychowania dzieci itd.). Spora część tematu poświęcona jest komunikacji w kontekście szwedzkojęzycznym, w tym tej niewerbalnej i prowadzonej przy wykorzystaniu najnowszych mediów. Stosunkowo nieduża część lekcji tematyzuje konkretne rytuały pielęgnowane przez Szwedów, ale możemy się spodziewać, że zagadnienia te (np. sposoby celebrowania różnych świąt) nie są już w takim stopniu omawiane w podręczniku przeznaczonym dla uczniów o wysokim poziomie zaawansowania, którzy z takimi informacjami prawdopodobnie zapoznali się już wcześniej. Pokazany w części analitycznej wybór tematów poruszanych w tekstach umożliwia dwutorowy rozwój najważniejszych części składowych kompetencji międzykulturowej – przyczynia się do poszerzenia wiedzy uczniów na temat kultury docelowej, jak i wskazuje na potencjalne problemy i newralgiczne punkty w obszarze kontaktów międzykulturowych.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczak-Krysztofowicz, S., Miłułka, K. (2019), *Kształcenie interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów. Analiza porównawcza wybranych dokumentów i materiałów glottodydaktycznych*, „Neofilolog”, nr 52/2, s. 281–297.
- Alexander, J., Thompson, K. (2008), *A Contemporary Introduction to: Sociology, Culture, and Society in Transition*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M. (2021), *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym*, „Edukacja międzykulturowa”, nr 2(15), s. 23–36.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. (2007), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa: PWE.
- Korporowicz, L. (2008), *Zarządzanie międzykulturowe: od przystosowania do rozwoju*, [w:] W. Kowalczewski (red.), *Współczesne paradygmaty nauk o zarządzaniu*, Warszawa: Difin, s. 213–229.
- Kramsch, C. (2006), *Culture in Language Teaching*, [w:] H.L. Andersen, K. Lund, K. Risager (red.), *Culture in Language Learning*, Aarhus: Aarhus University Press, s. 11–27.
- Miłułka, K. (2012), *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Nawracka, M. (2016), *Międzykulturowość w refleksyjnym nauczaniu języków na przykładzie polskiego jako obcego. Perspektywa antropologiczna*, „Lingwistyka stosowana”, nr 16, s. 73–86.
- Piwowarczyk, A.J. (2018), *Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Neofilolog”, nr 47/1, s. 67–80.
- Róg, T. (2018), *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową*, „Neofilolog” nr 47/2, s. 133–152.

KAMIL IWANIAK Pracuje jako lektor języka niemieckiego i szwedzkiego.

Na Uniwersytecie Śląskim pełnił funkcję pracownika dydaktycznego, obecnie jest doktorantem, a temat jego rozprawy doktorskiej stanowi kontrastywne studium humoru niemieckiego i brytyjskiego.

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

Techniki nauczania literatury obcej w kształceniu akademickim

Na przykładzie dzieł rosyjskojęzycznych

DOI: 10.47050/jows.2024.3.43-48

Nie od dziś wiadomo, że w nauczaniu języków obcych warto wykorzystywać literaturę piękną. Analiza i interpretowanie oryginalnych tekstów literackich rozwija i wzbogaca, ale przede wszystkim pomaga kształtować kompetencje komunikacyjne, interkulturowe i społeczne. Dobrze zatem wiedzieć, jakich technik użyć i jakimi ćwiczeniami się posłużyć, by naszych uczniów bądź studentów skutecznie zachęcić do sięgania po dzieła literackie w procesie uczenia się języka.

Rola literatury i tekstów literackich w nauczaniu języka obcego oraz kształtowaniu kompetencji poznawczych, komunikacyjnych, społecznych i interkulturowych jest nieoceniona. Jak zauważył Aleksander Kozłowski (1999: 49), tekst literacki jako materiał nauczania może pełnić funkcję: (a) kontekstowego instrumentu przekazywania wiadomości leksykalnych lub gramatycznych, (b) podstawy dla systematycznego rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu i czytania zarówno cichego, jak i głośnego, (c) modelu dla rozwoju sprawności mówienia i pisania, oraz (d) materiału, na którym można ćwiczyć i doskonalić umiejętności translatorskie. Istotną funkcją literatury jest funkcja samokształceniowa, która dla systematycznego procesu opanowania języka obcego ma szczególne znaczenie. I to właśnie zaakcentowanie roli literatury pięknej oraz znaczenia analizy i interpretacji oryginalnych tekstów literackich w nauczaniu języków obcych jest celem niniejszego artykułu. Zaprezentowane w nim techniki oraz ćwiczenia zostały opracowane z myślą o studentach wydziału filologicznego w ramach kursu literatury rosyjskiej, nie są jednak skierowane jedynie do wąskiej grupy filologów – mogą być z powodzeniem wykorzystane podczas tradycyjnych zajęć lektoratowych w grupach neofilologicznych oraz na dowolnym kursie języka rosyjskiego.

Według obiegowej opinii współczesna młodzież nie lubi czytać i nie wykazuje zainteresowania literaturą, zwłaszcza klasyczną. Jeśliby nawet uznać tę opinię za trafną, to należałoby się zastanowić, co może być źródłem owej niechęci. W przypadku uczestników zajęć z literatury obcej problem może stanowić np. niewłaściwy dobór lektur (teksty archaiczne, trudna problematyka) lub zbyt niski stopień znajomości języka obcego, który uniemożliwia zrozumienie często niełatwego i skomplikowanego pod względem leksykalno-gramatycznym tekstu literackiego w języku oryginału. Przyczyną braku motywacji uczących się do aktywnego uczestnictwa w zajęciach mogą być także mało atrakcyjne oraz słabo urozmaicone formy i metody pracy.

Warto jednak podjąć wysiłek, by pokonać te trudności, ponieważ student na zajęciach z literatury uczy się nie tylko trudnej sztuki percepcji, interpretacji i analizy dzieła literackiego – tekst literacki w języku oryginału stanowi również, a może przede wszystkim, niezastąpiony materiał do nauki języka obcego. Podczas czytania oryginalnego

materiału uczący się zaznajamia się z nowym słownictwem, utrwała wcześniej poznaną leksykę, uczy się gramatyki, przyswaja przysłowia i idiomy. Różnorakie gatunki literackie są skarbnicą środków językowych i stylistycznych, które wzbogacają język o wyrażenia i konstrukcje języka literackiego. Odpowiednio dobrany tekst powinien być źródłem ciekawych problemów i tematów, które skłaniają do refleksji i wywołują naturalną chęć do dyskusji, konwersacji w języku obcym na forum grupy. Udział w grupowej debacie uczy poprawnego konstruowania wypowiedzi ustnych: właściwego użycia argumentacji, wyrażenia zgody lub sprzeciwu itd.

W procesie interpretacji tekstu literackiego trudno uniknąć wartościowania. Dotyczy to chociażby charakterystyki bohaterów, oceny ich postępowania, porównywania poszczególnych postaci. Zadania te wpływają na rozwój wspomnianych już kompetencji komunikacyjnych i społecznych. Dzięki obcojęzycznej literaturze pięknej uczący się poznają także zwyczaje i realia innego obszaru kulturowego, nabywają zatem kompetencje z zakresu komunikacji międzykulturowej, tak ważne w procesie przyswajania języka obcego. Student aktywnie uczestniczący w zajęciach z literatury obcej uczy się również właściwego doboru i umiejętnej selekcji materiałów krytycznoliterackich (głównie w języku obcym).

Metoda projektu

Bardzo efektywną metodą edukacyjną, ułatwiającą studentom rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, interkulturowych i społecznych, jest metoda projektu. Według Karla Freya, autora jednej z najbardziej znanych jej koncepcji, projekt jest rozumiany jako droga ku kształceniu, jako „forma uczącej czynności” (Niemiec-Knaś 2011: 20). Uczenie się poprzez działanie i wykonywanie zróżnicowanych zadań przynosi bardzo dobre rezultaty. Praca metodą projektu na zajęciach z literatury obcej ma na celu m.in. zaktywizowanie uczącego się do samodzielnego zdobywania wiedzy oraz kształtowania umiejętności, takich jak: wybór tematu badawczego i jego poprawne sformułowanie, właściwe, selektywne korzystanie z materiału źródłowego, umiejętność kreatywnego i krytycznego myślenia, planowanie i formułowanie celów, zdolność łączenia wiedzy z różnych dyscyplin, organizacja własnej pracy, praca w zespole, prezentowanie wyników swojej pracy w różnych formach. Wśród dodatkowych korzyści wynikających ze stosowania metody projektu na zajęciach z literatury obcej należy wymienić zwiększenie motywacji studentów do czytania i analizy obcojęzycznej literatury pięknej oraz odkrycie indywidualnych uzdolnień i inklinacji, które ujawniły się podczas pracy projektowej. Dzięki wspomnianej metodzie uczący się stają się bardziej samodzielnymi, kreatywnymi, odpowiedzialnymi i zintegrowanymi.

Na prowadzonych przeze mnie zajęciach z literatury rosyjskiej studenci uczestniczyli w projekcie badawczym zatytułowanym „Najwybitniejsi przedstawiciele tzw. trzeciej fali rosyjskiej emigracji”. Istotne jest tu to, że sami wybrali temat projektu, uznając go za interesujący, ponieważ problematyka twórczości rosyjskich pisarzy-dysydentów jest nadal aktualna, a życiorysy wielu z nich mogłyby posłużyć za scenariusz do filmu. Celem projektu, w którym wszystkie zadania były realizowane w języku rosyjskim, było pogłębienie wiedzy studentów na temat zjawiska wspomnianej trzeciej fali emigracji w literaturze rosyjskiej oraz działalności literackiej i dysydenckiej jej najwybitniejszych przedstawicieli (także noblistów): Aleksandra Sołżenicyna, Iosifa Brodskiego i Natalii Gorbaniewskiej. Wspólnie określiliśmy zadania projektowe – przygotowanie najważniejszych, najciekawszych faktów dotyczących biografii i twórczości pisarzy-dysydentów z ilustracjami, zaprezentowanie fragmentów ich utworów połączone z krótką analizą, przygotowanie mini słowniczka z terminami związanymi z literaturą emigracyjną (m.in. samizdat, tamizdat, dysydent) i podsumowującej audioprezentacji.

Cel projektu został osiągnięty, a postawiona na początku teza, że przedstawiciele trzeciej fali mieli znaczący wkład w historię literatury rosyjskiej i światowej, została potwierdzona. Praca przy tym przedsięwzięciu była wieloetapowa, studenci podzieleni na grupy

wykonali ogromne zadanie, które wymagało od nich wielu umiejętności: wyszukiwania, selekcji i analizy materiałów w języku obcym, właściwego doboru fragmentów utworów najbardziej reprezentatywnych dla danych twórców, analizy i przekładu utworów literackich, wyodrębnienia najważniejszych pojęć związanych z literaturą emigracyjną, ale też zastosowania nowych technologii.

Wybór tematu, postawienie hipotezy badawczej i określenie celu projektu nie sprawiło studentom większych problemów. Niewielkie trudności, wymagające ingerencji wykładowcy, pojawiły się później: podczas planowania działań projektowych i pracy *stricte* badawczej. Wynikały one z różnych koncepcji studentów dotyczących organizacji pracy nad projektem. Pozytywnie oceniam ich zdolność do indywidualnego, samodzielnego i kreatywnego myślenia. W trakcie pracy badawczej uczący się potrzebowali wykładowcy jako koordynatora swoich działań, zwracali się do mnie o pomoc w kwestiach merytorycznych. Prezentacja zrealizowanych zadań projektowych, pomimo pewnych niedociągnięć, okazała się sukcesem. Za bardzo konstruktywny etap uważam samoocenę studentów oraz ich refleksje na temat ewentualnych zmian, jakie wprowadziliby do swojej pracy przy kolejnym projekcie. Dzięki zaangażowaniu w powyższe działania uczący się rozwinęli swoje kompetencje lingwistyczne, literackie, kulturowe, nauczyli się z większym szacunkiem odnosić do opinii i poglądów innych uczestników grupy.

Miniprojekty

Bardzo lubianą przez studentów formą zajęć z literatury obcej są miniprojekty realizowane w stosunkowo krótkim czasie i niewymagające dużego nakładu pracy. Podobnie jak długotrwałe projekty, mają one na celu m.in. uatrakcyjnienie zajęć z literatury obcej, inspirowanie uczących się do samodzielnego i nieszablonowego myślenia, odkrywanie i rozwijanie u nich uzdolnień literackich, a także podwyższenie ich samooceny.

Miniprojekt, który zrealizowaliśmy na zajęciach z literatury rosyjskiej, był zatytułowany: „List Tatiany – możliwe wersje”. Zadanie polegało na napisaniu przez uczestników pracujących indywidualnie swojego autorskiego wariantu listu bohaterki utworu Aleksandra Puszkina *Eugeniusz Oniegin*. Listy miały być napisane w języku rosyjskim i z założenia ich przekaz mógł znacznie odbiegać od oryginału. Studenci wykazali się dużą pomysłowością, powstały listy, które zmieniały dalsze losy bohaterów. W ramach projektu każdy z uczestników miał za zadanie przeczytać swój list. Cel projektu został osiągnięty: studenci przeczytali *Eugeniusza Oniegina*, zapoznali się z problematyką utworu, dokonali jego szczegółowej analizy, ćwiczyli sprawność pisania i czytania w języku rosyjskim. Co więcej, projekt zmotywował ich do zapoznania się z innymi utworami Aleksandra Puszkina.

Odmianą miniprojektu jest inna atrakcyjna forma zajęć – teatralizacja. Przygotowanie przedstawienia na podstawie wybranego utworu literackiego jest w warunkach akademickich trudne i czasochłonne. Dlatego realizowałam ze studentami miniprojekty polegające na przygotowaniu krótkiej scenki do fragmentu utworu literackiego. W ramach zajęć poświęconych motywowi tzw. zbędnego człowieka w literaturze rosyjskiej na przykładzie powieści Michała Lermontowa *Bohater naszych czasów* studenci wcielili się w role głównych bohaterów: Pieczorina, Maksyma Maksymowicza, Grusznicznego, Belę, księżniczkę Mary i Wierę. Scenkę odegrali po rosyjsku, ilość rekwizytów ograniczyliśmy do niezbędnego minimum. Treść stanowił dialog pomiędzy Pieczorinem a pozostałymi postaciami utworu, prowadzony tak, aby udowodnić, że Pieczorin jest sztandarowym przykładem zbędnego człowieka. Osiągnęliśmy cel: studenci przeczytali i przeanalizowali utwór, zapoznali się z dyskutowanym motywem i potwierdzili tezę. Dialogi zostały przygotowane wcześniej, ale podczas odgrywania scenki zdarzały się momenty improwizacji. „Aktorzy” świetnie się bawili i pomimo błędów (leksykalnych, gramatycznych, akcentuacyjnych), które zdarzało im się popełnić, odegrali swoje role wiarygodnie i z dużym zaangażowaniem. Zaobserwowałam, że wzrosła ich pewność siebie i motywacja do realizacji kolejnych działań projektowych.

Czytanie z przerwami

Zdarza się, że studenci rozpoczynający naukę na pierwszym stopniu filologii rosyjskiej mają problemy z analizą i interpretacją utworów literackich. Sprawdzonej techniką, która pomaga im w opanowaniu niełatwej sztuki interpretacji, jest tzw. czytanie z przerwami. Polega ona na cichym czytaniu fragmentów niezbyt długiego tekstu narracyjnego w języku oryginału.

Materiał powinien być podzielony tak, aby każdy fragment stanowił kompletną i logicznie spójną całość. Studenci spotykają się z tekstem po raz pierwszy; znają jedynie nazwisko autora i tytuł utworu, na podstawie czego formułują hipotezy dotyczące jego treści i problematyki. Po przeczytaniu każdej części następuje przerwa, podczas której prowadzący zajęcia zadaje pytania, mające na celu skłonienie uczących się do krytycznego, analitycznego myślenia. Pytania powinny być zróżnicowane pod względem stopnia trudności i zadawane studentom według zasady: od najłatwiejszego do najtrudniejszego. Ostatnie pytanie każdej serii w technice czytania z przerwami dotyczy prognozowania dalszego rozwoju fabuły („Co się wydarzy dalej i dlaczego?"). Uczący się, których wersje rozwoju fabuły nie pokryły się z wersją autora (dowiadują się o tym po przeczytaniu kolejnego fragmentu), są zmuszeni do zweryfikowania swojego punktu widzenia. Po przeczytaniu wszystkich części, dysponując znajomością całego tekstu, studenci mogą przeanalizować swoje początkowe założenia. Etapem zamykającym czytanie z przerwami może być praca pisemna, np. esej, list napisany do jednego z bohaterów utworu, twórcza kontynuacja analizowanego tekstu.

Technika czytania z przerwami rozwija wyobraźnię, twórcze myślenie, zachęca studentów do wyrażania swojego punktu widzenia i stawiania hipotez, rozwija kompetencje językowe i komunikacyjne (analizowany tekst w języku oryginału, studenci udzielają odpowiedzi w języku rosyjskim, praca pisemna w języku rosyjskim).

Dyskusja/debata

Bardzo istotne w procesie aktywizacji studentów na zajęciach z literatury obcej jest ich uczestnictwo w debacie problemowej. Dyskusja to uporządkowana wymiana poglądów na dany temat. Zajęcia z literatury prowadzone w tej formie rozwijają umiejętności badawcze, organizacyjne, uczą krytycznego myślenia i argumentacji, uważnego słuchania, robienia notatek, pracy w zespole. Debatując, uczący się rozwijają sprawności słuchania, mówienia, pisanie i czytania w języku obcym.

Dyskusja na zajęciach z literatury obcej powinna przebiegać etapowo. Pierwszy etap to wprowadzenie, w którym następuje sformułowanie problemów i celów debaty, określenie znaczenia problemu, jego polemicznego charakteru i nierozwiązywalności, ustalenie zasad i etapów. Bardzo istotne jest sprecyzowanie i przestrzeganie takich zasad jak szanowanie odmiennych poglądów innych uczestników debaty, słuchanie, skupianie się na temacie dyskusji i nieodbieganie od niego, dążenie do rozwiązania problemu i dotarcia do prawdy, jasny i precyzyjny sposób wyrażania myśli. Na drugim etapie następuje omówienie problemu. Uczestnicy dyskusji mogą być podzieleni na grupy reprezentujące określone stanowisko lub mogą występować indywidualnie. Na swoich zajęciach preferują pracę zespołową. Grupy można podzielić według zadań, np.: grupa ekspercka, prowadząca debatę, grupa zwolenników, broniąca jakiejś idei, i grupa przeciwników, pozostająca w opozycji do stanowiska grupy zwolenników. Studentom biorącym udział w dyskusji można przypisać różne role: Sędziego, który organizuje pracę grupy, Protokolanta, który „wyłapuje” i notuje wszystko, co przybliży rozwiązanie problemu, Obserwatora, oceniającego każdego uczestnika debaty, oraz Analityka, podającego w wątpliwość prezentowane punkty widzenia i zadającego pytania. Podział na role jest dobrym pomysłem, ponieważ porządkuje to debatę, uczestnicy bardzo wczuwają się w swoje role, biorą większą odpowiedzialność za przebieg dyskusji. Role i przypisane do nich zadania mogą być różne, wszystko zależy od wyobraźni i pomysłowości prowadzącego zajęcia oraz uczących się. Celem drugiego etapu jest zgromadzenie jak największej liczby poglądów, opinii i pomysłów oraz próba ich konfrontacji.

Kolejny etap to podsumowanie dyskusji. Analityk i Protokolant dokonują syntezy przeprowadzonej dyskusji. Na tym etapie wypracowuje się kompromis i podejmuje próbę rozwiązania omawianego problemu. Dobrze byłoby zakończyć debatę refleksją: jakie jej elementy należałoby poprawić, które argumenty były najbardziej racjonalne i przekonujące oraz czy któryś z uczestników zweryfikował swoje stanowisko pod ich wpływem. Przedstawiony schemat prowadzenia debaty na zajęciach z literatury obcej można dowolnie modyfikować, zależnie od zaplanowanych celów zajęć i aktywności konkretnej grupy. Moi studenci na zajęciach z literatury obcej wzięli udział w debacie pt. „Prawda Soni Marmieladowej (prawda serca) czy prawda Rodiona Raskolnikowa (prawda rozumu)” na podstawie *Zbrodni i kary* Fiodora Dostojewskiego. Wszystkie założone przeze mnie cele zajęć zostały osiągnięte: studenci udowodnili niesłuszność teorii Raskolnikowa poprzez przeciwstawienie dwóch odmiennych filozofii i postaw (filozofia życia Soni i filozofia życia Raskolnikowa), zainteresowali się „uniwersalnymi problemami”, rozwinęli umiejętność prowadzenia dialogu w języku obcym i wymiany poglądów, zdolności argumentacji oraz tolerancję dla odmiennych poglądów i postaw.

Gra i zabawa dydaktyczna

Technikę gry i zabawy dydaktycznej na zajęciach z literatury stosuje się nie tylko na pierwszym i drugim etapie edukacji (w szkole podstawowej i średniej), lecz także w kształceniu akademickim. Proponuję poświęcić technice gry fragment zajęć, potraktować ją jako wstęp, rozgrzewkę albo atrakcję w trakcie. Z pewnością każdy nauczyciel i wykładowca chciałby, aby jego uczniowie czy studenci prawdziwie polubili prowadzony przez niego przedmiot, zdobywali wiedzę i umiejętności nie z przymusu, ale dobrowolnie, świadomie i z zaangażowaniem. Dlatego warto uatrakcyjnić swoje zajęcia za pomocą gry i zabawy dydaktycznej.

Prawie każdy lubi krzyżówki, rebusy, zagadki, konkursy i quizy. Powinno się je przygotować, uwzględniając tematykę zajęć np. *Życie i twórczość Antoniego Czechowa*. W ich opracowanie, a także opracowanie pytań i zadań konkursowych (m.in. pytania dot. biografii Czechowa, bohaterów jego najważniejszych utworów, zadania: rozpoznanie Czechowa na fotografiach i portretach, dokończenie najbardziej znanych fraz z dramatów pisarza) – można włączyć studentów. Następnie należy podzielić uczących się na kilka grup, które w ramach konkursu wiedzy o życiu i twórczości A. Czechowa, będą rywalizować ze sobą i walczyć o zwycięstwo. Studenci pracują według zasady: jedna grupa przygotowuje polecenia dla grupy, z którą będzie konkurować. Zależnie od czasu, jakim dysponujemy, możemy na zajęciach przeprowadzić tylko jeden krótki konkurs polegający np. na przyporządkowaniu imion i nazwisk bohaterów Czechowa do utworów, z których pochodzą lub rozwiązać jedną zagadkę, jeden rebus, dokończyć dwa cytaty z *Wiśniowego sadu*.

Podczas zabawy studenci zapominają o poprawności językowej (wszystkie gry, zabawy realizowane są po rosyjsku) i – paradoksalnie – popełniają mniej błędów. Technika gier wpływa na podniesienie samooceny i motywacji uczących się, pogłębia kompetencje komunikacyjne, społeczne, stanowi atrakcyjny przerywnik podczas zajęć. Gry, konkursy, zabawy mogą być bardzo różnorodne, nowatorskie, ciekawe i zaskakujące. Najlepiej, by studenci przygotowali je samodzielnie (jedna grupa dla drugiej), ponieważ podczas ich opracowywania poszerzają swoją wiedzę i rozwijają kreatywne myślenie.

Czytanie na głos utworów literackich

Głośne czytanie na głos krótkich fragmentów prozy, recytacja wierszy na zajęciach z literatury obcej są formą pracy z tekstem literackim. Właściwe przeczytanie fragmentu prozy lub utworu poetyckiego, czyli oddające ukryty sens i przekaz, musi poprzedzić wnikliwa analiza i interpretacja. Kolokwialnie rzecz ujmując, student, aby przeczytać fragment tekstu z właściwą intonacją i zawrzeć w nim odpowiedni ładunek emocji, musi wiedzieć, o co w tym tekście chodzi. Przynajmniej jedno zajęcia z literatury obcej w roku akademickim warto

przeznaczyć na głośne czytanie utworów literackich w oryginale. Z mojego doświadczenia wynika, że najtrudniejszy dla studentów jest sam wybór tekstu, który mają zaprezentować na forum. Zazwyczaj przygotowuję listę fragmentów utworów literackich (objętych programem zajęć) i pozostawiam im swobodę wyboru. Zwracam uwagę, aby zastanowili się, jaka tematyka najbardziej ich interesuje i postarali się odnaleźć osobiste związki z danym tekstem (zbieżność przeżyć, doświadczeń). Kolejną trudnością dla studentów jest wystąpienie przed kolegami, powstrzymuje ich trema oraz skrępowanie przed uzewnętrznieniem emocji, wyrażeniem siebie. Pomimo tych problemów także i w tym przypadku osiągamy cel ćwiczenia: studenci pogłębiają umiejętność analizy i interpretacji tekstu literackiego, rozwijają umiejętność czytania w języku obcym z właściwym akcentem i intonacją, opanowują lęk przed publicznym wystąpieniem. Niektórzy z nich przyznają, że dzięki zrealizowanemu zadaniu polubili poezję.

Podsumowanie

Prowadzenie zajęć z literatury, szczególnie z literatury obcej, nie jest dla nauczyciela czy wykładowcy zadaniem łatwym. Nie wszyscy uczący się chętnie czytają, a zrozumienie tekstu w języku oryginału sprawia im wiele trudności ze względu na zbyt słabą znajomość języka obcego. Na początku mają problemy z analizą i interpretacją utworów literackich, wyrażaniem własnych poglądów i opinii, niechętnie współpracują w grupie. Studiowanie literatury obcej wymaga od uczących się wielu różnych umiejętności i kompetencji, co może zniechęcić ich do nauki. W tej sytuacji największym wyzwaniem, jakie stoi przed prowadzącym, jest zaktywizowanie studentów, zwiększenie ich motywacji do pracy z tekstami literackimi i krytycznoliterackimi, podniesienie ich samooceny. W artykule przedstawiłam wybrane techniki i formy pracy zastosowane przeze mnie na zajęciach z literatury rosyjskiej, które okazały się efektywne i pomocne w osiągnięciu założonych przeze mnie celów dydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Kozłowski, A. (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemiec-Knaś, M. (2011), *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

DR IZABELLA SIEMIANOWSKA *Adiunkt w Katedrze Literatury i Języka Rosyjskiego na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Zainteresowania badawcze: literatura rosyjska, przekładoznawstwo, polsko-rosyjskie związki kulturalne i literackie.*

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

Efektywne nauczanie języka polskiego osób ukraińskojęzycznych – trudniejsze, niż myślimy?

DOI: 10.47050/jows.2024.3.49-59

Uchodźcy z Ukrainy nadal potrzebują nauki języka polskiego, zwłaszcza w zakresie doskonalenia na wyższych poziomach.

Obowiązkiem szkolnym objęto właśnie ukraińskie dzieci, potrzeby w zakresie nauczania JPJO Ukraińców w każdym wieku będą zatem rosnąć. Dynamicznie, jak nigdy wcześniej, rozwija się metodyka szczegółowa nauczania JPJO, powstają nowe podręczniki i pomoce przeznaczone dla odbiorcy ukraińskojęzycznego. Jaka jest specyfika tej grupy i jakie zjawiska należy uwzględnić, by skutecznie realizować jej potrzeby językowe?

Według agencji Selectivv w lutym 2023 r. w Polsce przebywały ponad trzy miliony obywateli Ukrainy – to niemal dwukrotność stanu sprzed wybuchu wojny w tym kraju rok wcześniej. Grupa ta jest ruchliwa, co utrudnia dokładne określenie liczby osób pozostających w Polsce, wiemy jednak, że w ciągu pierwszych tygodni konfliktu do naszego kraju z terenu Ukrainy przybyły 1 899 364 osoby¹. W lipcu 2024 r. Ukraińców, którym przydzielono numer PESEL, było 968 360², z kolei Statystyki Straży Granicznej pokazują, że w pierwszym półroczu 2024 r. do Polski wjechało 4 102 275 Ukraińców (o 5% mniej niż w 1. poł. 2023 r.), z Polski zaś wyjechały 3 895 783 osoby z Ukrainy (o 8% mniej niż rok wcześniej)³. Ruch na granicy polsko-ukraińskiej osłabł nieznacznie w stosunku do pierwszego półrocza 2023 r., wciąż jednak więcej Ukraińców do Polski przyjeżdża, niż z niej wyjeżdża.

Zatem Ukraińcy w Polsce – w trudnej do sprecyzowania, ale bezprecedensowej liczbie – są, i długo jeszcze będą. Mimo licznych powrotów do ojczyzny czas działa na korzyść pełniejszej integracji z polskim społeczeństwem, a tym samym chęci do pozostania w kraju, w którym zbudowało się nowe życie od podstaw. Musi to być brane pod uwagę przez polskie społeczeństwo, w tym przez osoby, które uczyły, uczą i będą uczyć osoby ukraińskojęzyczne języka polskiego jako obcego, ponieważ zapotrzebowanie w tym zakresie nie będzie na razie maleć. Warto więc zebrać to, co wiemy o nauczaniu języka polskiego jako obcego (JPJO) w środowisku ukraińskojęzycznym, tak by wiedzieć, czego w pracy z Ukraińcami można się spodziewać oraz jak uczyć ich maksymalnie efektywnie. Temu właśnie zagadnieniu poświęcony jest niniejszy tekst.

Nauczanie JPJO Ukraińców w Polsce – najnowsze dane

Znajomość języka kraju przyjmującego jest kluczowa dla integracji przybysza i dla możliwości podjęcia przez niego nauki i/lub pracy. Warunkuje szanse na zbudowanie nowego życia na emigracji. Przybyszący do Polski uchodźcy wojenni⁴ dobrze to rozumieją. W jednym z badań przeprowadzonym w 2023 r. na prawie półtysięcznej grupie ukraińskich uchodźców, na pytanie o to, czy po przyjeździe do Polski (po wybuchu wojny) uczyły się języka polskiego, aż 81% badanych⁵

1 Ukraińcy w Polsce – dynamika populacji w latach 2022–2023; selectivv.com/ukraincy-w-polsce-dynamika-populacji [dostęp: 1.08.2024].

2 Najprawdopodobniej mniej niż połowa Ukraińców przebywających w Polsce ma numer PESEL (a tym samym zezwolenie na podjęcie tu pracy), m.in. dlatego że nie wszyscy składają wniosek o jego nadanie – na podst. danych z rządowej strony Otwarte Dane; shorturl.at/6gfzC [dostęp: 5.08.2024].

3 Statystyki Straży Granicznej; www.strazgraniczna.pl/pl/granica/statystyki-sg/2206,statystyki-sg.html [dostęp: 5.08.2024].

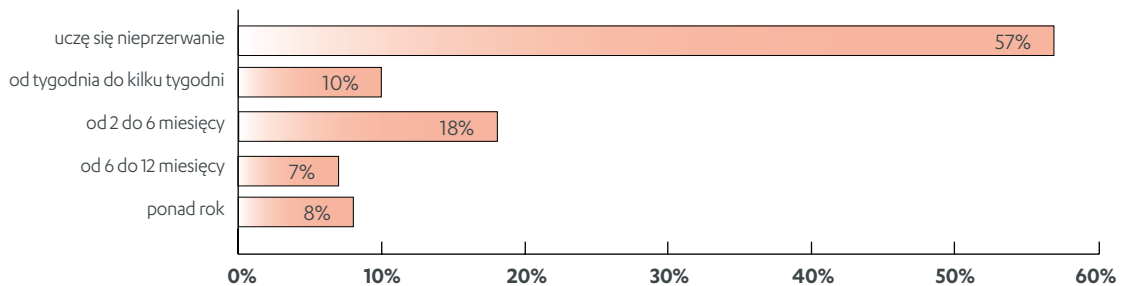
4 Choć przed rokiem 2022 Ukraińcy także uczyli się języka polskiego, to dane socjolingwistyczne w niniejszym tekście odnoszą się głównie do sytuacji uchodźców jako tej najbardziej aktualnej i w wielu aspektach palącej.

odpowiedziało twierdząco (Długosz i Izdebska-Długosz 2024: 45). Istotne okazały się także dane związane z długością nauki JPJO, co obrazuje poniższy wykres (rys. 1).

Ponad połowa badanych uchodźczyń uczy się języka polskiego nieprzerwanie od przyjazdu (57%), co należy uznać za korzystne zjawisko, bo osiągnięcie poziomu językowego pozwalającego na podjęcie nauki i/lub pracy wymaga czasu. Ponad rok na naukę przeznaczyło 8% respondentek, od 6 do 12 miesięcy – 7%, od 2 do 6 miesięcy uczyło się polskiego 18% badanych, najkrócej zaś – od tygodnia do kilku tygodni – 10% (Długosz i Izdebska-

5 Próba badawcza wyniosła 466 kobiet – uchodźczyń z Ukrainy, legitymujących się w większości wyższym wykształceniem, przybyłych głównie z dużych miast Ukrainy, ze średnią wiekiem 44 lata (najmłodsza respondentka miała 15 lat, a najstarsza 73; dominanta w badanej grupie wynosiła 43 lata, odchylenie standardowe 10,4).

Rys. 1. Okres nauki języka polskiego

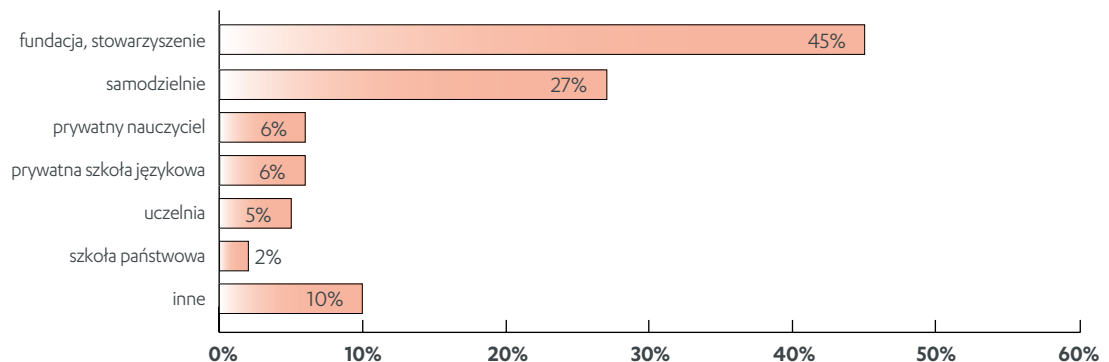


Źródło: opracowanie własne.

-Długosz 2024: 49). Ważne dla zobrazowania najchętniej podejmowanych (i dostępnych) form kształcenia językowego dla Ukraińców jest pokazanie, w jaki sposób, gdzie i z kim badane uchodźczynie uczyły się języka polskiego (rys. 2).

Największy odsetek badanych (45%) skorzystał z kursów języka polskiego organizowanych (z reguły nieodpłatnie) przez różnego rodzaju fundacje i stowarzyszenia. Wiele uczyło się polskiego samodzielnie – 27%. Zajęcia indywidualne z lektorem, jak i w prywatnej szkole językowej wybrało 6% respondentek. Można przypuszczać, że tego typu zajęcia trzeba było opłacić samodzielnie. Na kursach organizowanych przez wyższe uczelnie języka polskiego uczyło się 5% badanych, z kolei w szkołach państwowych 2% osób (Długosz i Izdebska-Długosz 2024: 47).

Rys. 2. Forma nauki języka polskiego



Źródło: opracowanie własne.

Te, spośród uchodźczyń, które nie podjęły się nauki języka polskiego (19%), jako główne przyczyny podawały brak czasu, a także konieczność opieki nad dziećmi i szybkiego podjęcia pracy zarobkowej. Zasygnalizowano w badaniu także brak motywacji do nauki związanej z przekonaniem i wiarą w to, że wojna zaraz się skończy, a skoro nie planuje się mieszkać

w Polsce, to nie ma także sensu inwestowania czasu, środków finansowych i sił w naukę języka. Wskazywano ponadto na trudności w dostępie do bezpłatnych kursów pozwalających uczyć się polskiego dłużej i na wyższych poziomach. Bezpłatne zajęcia dla uchodźców organizowane przez wiele uczelni, szkół, organizacji pomocowych, stowarzyszeń i fundacji stanowiły z reguły trwające krótko, intensywne kursy na poziomie A, mające nauczyć czytania oraz dać elementarne podstawy pozwalające odnaleźć się w nowym miejscu. Po roku czy dwóch pojawiła się jednak potrzeba nauki języka na wyższych poziomach, ale dostęp do bezpłatnych kursów tego typu jest jednak, jak twierdzą badane, ograniczony (Długosz i Izdebska-Długosz 2024: 51).

Powyższe dane dotyczą tylko ograniczonej grupy dorosłych kobiet z Ukrainy, tymczasem – wg szacunków – wśród ponad trzech milionów osób przybyłych do Polski w pierwszych trzech miesiącach wojny aż 43% stanowiły dzieci i młodzież do 17 roku życia⁶. Jedynie część z nich zapisano do polskich szkół – rodzice liczyli bowiem na szybki powrót do Ukrainy – a zatem po ponad dwóch latach te dzieci nadal pozostają poza polskim systemem edukacji. W związku z tym Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało nowelizację ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy, zgodnie z którą od 1 września 2024 r. dzieci uchodźcze z Ukrainy zostały objęte obowiązkiem rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem nauki (szkoły ponadpodstawowe) w polskim systemie oświaty – tak jak uczniowie polscy. Naukę online będą mogli realizować wyłącznie uczniowie, którzy w roku szkolnym 2024/2025 uczą się w klasie programowo najwyższej w szkole funkcjonującej w ukraińskim systemie oświaty. „Dzieci z Ukrainy nadal będą miały możliwość nauki języka polskiego dodatkowo – minimum cztery godziny w tygodniu. Okres dodatkowej bezpłatnej nauki zostanie wydłużony do 36 miesięcy. Dla nauczycieli przewidziane są dodatkowe szkolenia, wsparcie psychologiczne i pedagogiczne. Dzieci będą miały możliwość korzystania z pomocy asystenta międzykulturowego. Przewidywane jest wsparcie finansowe dla organów prowadzących szkoły” – czytamy na stronie rządowej⁷.

Przytoczone fakty pozwalają uzmysłowić sobie sytuację, z którą będą musieli zmierzyć się nie tylko wykwalifikowani lektorzy JPJO, ale także nauczyciele szkolni (nie tylko poloniści, również „przedmiotowcy”) nieposiadający specjalistycznego przygotowania w zakresie nauczania JPJO. Wzrosną zatem potrzeby szkoleniowe. Dorośli uchodźcy z Ukrainy nadal będą uczyć się polskiego, poszukując głównie bezpłatnych kursów języka na wyższych poziomach; będą potrzebować doskonalenia językowego, by móc wykonywać pracę w wyuczonych zawodach i realizować swoje ambicje. To wszystko razem oznacza, że głównym odbiorcą kursów JPJO w Polsce nadal pozostaną Ukraińcy, a ich liczba najprawdopodobniej się zwiększy.

Między interferencją a interkomprehensją – kompetencja językowa Ukraińców w języku polskim

Chcąc uczyć języka polskiego osoby ukraińskojęzyczne⁸, musimy zdawać sobie sprawę ze specyfiki tej grupy uczących się JPJO względem choćby Rosjan czy Białorusinów⁹. Krótkiego omówienia wymagają dwa zjawiska aktywnie kształtujące kompetencję językową w polszczyźnie Ukraińców. Z jednej strony mamy bowiem do czynienia z interkomprehensją napędzającą progres językowy w zakresie sprawności receptywnych (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego), z drugiej – z interferencją hamującą rozwój sprawności produktywnych (mówienie, pisanie) w zakresie ich poprawności językowej.

Języki, które uczący się już zna (J1 – język pierwszy oraz języki obce), wchodzą w kontakt z elementami nowego języka, którego aktualnie się uczy lub który przyswaja (J2), i interferują między sobą – następuje przeniesienie elementów z J1 do J2 (także w odwrotnym kierunku). Hanna Komorowska (1975: 91) definiuje to pojęcie w duchu behawioryzmu jako przenoszenie opanowanej poprzednio umiejętności na opanowywanie innej, nowej. Transfer negatywny, czyli interferencja, występuje wówczas, gdy wpływ uprzednich umiejętności

6 www.gov.pl/web/edukacja/uczniowie-z-ukrainy-w-polskich-szkolach-wazne-informacje-dla-rodzicow [dostęp: 5.08.2024].

7 www.gov.pl/web/edukacja/uczniowie-z-ukrainy-w-polskich-szkolach-wazne-informacje-dla-rodzicow [dostęp: 5.08.2024].

8 Ukraińcy są bilingwalni w zakresie języka ukraińskiego i rosyjskiego. Ze względów politycznych wielu z nich nie chce obecnie używać tego drugiego. Jest to zrozumiałe, ale nie zmienia faktu, że ich kompetencja językowa pozostaje dwujęzyczna, a to ma niebagatelny wpływ na przyswajanie przez nich języka polskiego.

9 W przeciwieństwie do Ukraińców Rosjanie i Białorusini są z reguły monolingwalni. Ukraińcy szybciej opanowują sprawności receptywne, ze względu na bliskość leksykalną języka ukraińskiego i polskiego, co nie występuje w tym stopniu w parze języków: polski i rosyjski. Na podobną bliskość leksykalną mogą liczyć ci Białorusini, którzy znają język białoruski, jednak z reguły znajomość ta jest słaba i bierna. Białorusini pozostają zasadniczo rosyjskojęzyczni.

na nowe jest negatywny: utrudnia akwizycję, powoduje powstawanie błędów językowych. Siłę interferencji warunkuje wiele czynników. W przypadku osób ukraińskojęzycznych uczących się polskiego dominujące są aspekty językowe, spośród których najważniejszy wydaje się strukturalny czynnik dotyczący stopnia podobieństwa między J1 a J2 (Arabski 1980: 13). Genetyczne i typologiczne podobieństwo języków warunkuje w znacznym stopniu interferencję interlingwalną (międzyjęzykową). Udowodniono bowiem, że to nie różnice, a właśnie podobieństwa między językami są przyczyną popełniania przez uczących się największej liczby błędów. Uczenie się języka podobnego do ojczystego zarówno ułatwia naukę, jak i znacznie ją utrudnia. Jak stwierdza Ewa Lipińska: „Prawdą jest, że języków zbliżonych genetycznie uczy się łatwiej, ale nie zawsze efektywniej [...]” (2003: 84).

Chociaż język polski i ukraiński należą do odmiennych grup językowych: polski do zachodniosłowiańskiej, natomiast ukraiński do wschodniosłowiańskiej, to wykazują one wysokie podobieństwo strukturalne, a przede wszystkim leksykalne – dzieląc ok. 70% wspólnej leksyki o podobnym brzmieniu i znaczeniu¹⁰. W przypadku tak wysokiej zbieżności łatwo o generalizację podobieństw na obszar różnic, stąd przenoszenie elementów z J1 do J2, „bo to na pewno to samo, co u nas”. Oprócz wspomnianych zbieżności leksykalnych pomiędzy omawianymi językami należy wymienić przede wszystkim (Izdebska-Długosz 2021a: 134–135):

1. w obszarze morfologii:
 - ➔ fleksyjność;
 - ➔ takie same kategorie gramatyczne: rodzaj, liczba, przypadek, osoba, czas etc.;
 - ➔ takie same odmienne i nieodmienne części mowy;
 - ➔ występowanie alternacji samogłoskowych i spółgłoskowych w odmianie rzeczowników;
 - ➔ podobna budowa i funkcja aspektu, podobne prefiksy;
2. w obszarze składni:
 - ➔ identyczne części zdania, związki wyrazowe, typy budowy zdań.

Wśród różnic trzeba wymienić:

1. w obszarze morfologii:
 - ➔ odmienna realizacja identycznych kategorii gramatycznych (np. męsko- i niemeńskoosobowość w języku polskim, której brak w ukraińskim; w ukraińskim szerzej rozbudowana kategoria żywotności);
 - ➔ brak rodzaju w liczbie mnogiej w języku ukraińskim tych części mowy, które się przez rodzaj odmieniają lub go mają;
 - ➔ brak w języku ukraińskim enklitycznych form zaimków (krótkich, jak np. „tobie” – „ci”; „ciebie” – „cię”);
 - ➔ w języku ukraińskim wykładnikiem osoby w czasie przeszłym oraz trybie warunkowym czasowników jest zaimek osobowy, nie zaś końcówka osobowa jak w polskim;
 - ➔ brak w języku ukraińskim czasu przyszłego złożonego opartego na formach czasowników w czasie przeszłym („będziesz robił”), jedynie na bezokolicznikach („będziesz robić”);
2. w obszarze składni:
 - ➔ odmienna budowa wielu ekwiwalentów zdaniowych;
 - ➔ częstsze w języku ukraińskim niż w polskim konstrukcje bezokolicznikowe, bierne i bezpodmiotowe;
 - ➔ różna budowa związków wyrazowych – ekwiwalentne związki rzędu różnią się zarówno budową, jak i przypadkiem dopełnienia. Różne są także w obu językach związki przynależności;
 - ➔ odmienny szyk zdaniowy.

¹⁰ Які європейські мови найближчі між собою; gazeta.ua/articles/istoriya-movi/_aki-yevropejski-movi-naj-blizhchi-mizh-soboyu/701681 [dostęp: 1.10.2024].

Jak widać, wiele podobieństw łączy opisywane języki, wiele jednak jest także różnic. To właśnie warunki językowe odpowiadają za występowanie dużej liczby błędów interlingwalnych w polszczyźnie Ukraińców, które mają wybitnie interferencyjne podłoże. Trudno byłoby jednak wszystkie je tu zaprezentować. Dostępne są korpusy błędów (Kowalewski 2017; Zielińska 2018; Izdebska-Długosz 2021a), a także wiele publikacji szczegółowych z przykładami tych najczęściej występujących (np. Krawczuk 2007; 2008a; 2011; Korol 2007; 2008). Warto jednak przedstawić samo działanie transferu negatywnego, któremu podlegają wszelkiego typu elementy językowe, struktury i konstrukcje. Za przykłady transferowania gramatycznego mogą posłużyć:

- ➔ **przeniesienie rodzaju:** **nowej programy graficznej* (ukr. *програма* – r. ż.); **wielki ryzyk* (ukr. *ризик* – r. m.); **językowy barrier* (ukr. *бар'єр* – r. m.);
- ➔ **przeniesienie liczby:** **Węgryja* (ukr. *Угорщина*); **Studia w Polsce kosztuje*;
- ➔ **zaniechanie alternacji:** **kelnery*; **pracownicy*; **kosmity*; **mojej matkie*; **o Luwrze*; **w zespole*; **o wymajmu*; **nerwowe klienci*;
- ➔ **zaniechanie odmiany:** **Droga sąsiadka!*; **Kochana koleżanka!* (pol. *ściano!* – ukr. *стіно!*, pol. *dębie!* – ukr. *дубе!*, pol. *nauczycielu!* – ukr. *учителю!*);
- ➔ **przeniesienie końcówki, formantu, sufiksu, prefiksu:** **Nie lubię seru*; **następnego ranku*; **Idę do filharmonij*; **każdemu obywatelu*; **Mam miła kotku*; **jechać na Ukrainu*; **w jednej chwili*; **w pracy*; **wiele aplikacji*; **Mówię klientom*; **ładni ubrania*; **niezależno*; **ciekawo*; **Bartek jest sympatyczniejszym* (pol.-ejsz- ukr. *-iush-*); **Oszczęśliwi nas* (ukr. *ощасливити*); **splanować* (ukr. *спланувати*);
- ➔ **transfer schematu, reguły, konstrukcji, szyku:** **My byli*; **Wy robili*; **Widzę wysokich żyraf*; **Jeśli by ja był, ja by zrobił*; **Jesteśmy z nim bardzo różni*; **Im było tak ciekawo rozmawiać*; **Szukają nową pracę*; **wysokie ceny na owoce*; **stworzone ludźmi*; **Pozytywnego jest tutaj bardzo dużo*; **Prosi bohatera pójść z nim*; **gimnastyczna sala*; **Jeszcze ma długą szyję*; **Bardzo mi tutaj spodobało się*; **Mają różne statusy, poziom których jest przedstawiony*;
- ➔ **kalki leksykalno-składniowe:** **U nich było dziecko*; **Robią moje życie niezapomnianym*; **Można otrzymać bardzo dużo wrażeń*; **wybór za tobą*; **na mój pogląd*; **Jemu 3 miesiące*; **Już rok jak mieszkam w Polsce*; **Każdy dzień, kiedy jadę na uczelnię*.

To właśnie interferencja międzyjęzykowa utrudnia osobom ukraińskojęzycznym doskonalenie językowe oraz osiągnięcie poprawności językowej. Chociaż transfer negatywny nie dotyczy wyłącznie produkcji, ale i recepcji (Marton 1979: 618–625), jednak to właśnie w rezultatach sprawności produktywnych uwidacznia się najmocniej – Ukraińcy mówią i piszą niepoprawnie, choć sprawnie przekazują sedno swoich wypowiedzi.

Za łatwość komunikacyjną osób ukraińskojęzycznych w polszczyźnie odpowiada drugie wspomniane zjawisko, działające na ich kompetencję językową w języku polskim, i – tak samo zresztą jak interferencja – związane z podobieństwem J1 i J2. Jacopo Saturno i Przemysław Gębal (2022) definiują interkomprehensję jako możliwość używania języka (głównie rozumienia, choć nie tylko), którego nie uczono się intencjonalnie, podobnego pod względem leksykalnym i gramatycznym do „języka pomostowego”, którym może, lecz nie musi być język ojczysty (J1). Zjawisko to zrozumieć możemy dobrze, gdy pomyślimy o Polakach odwiedzających Słowację, którzy nie tylko nie mają problemu ze zrozumieniem prezentowanych w języku słowackim treści, ale sprawnie się komunikują, nawet używając wyłącznie języka polskiego. Należy przy tym jednak uważać. Szczególnie na homonimy międzyjęzykowe (popularnie nazywane „fałszywymi przyjaciółmi tłumacza”), czyli wyrazy z obu języków o identycznym lub bardzo podobnym brzmieniu, jednak odmiennym znaczeniu. Podobnie w zakresie interkomprehensji może być z Ukraińcami uczącymi się polszczyzny, jednak tutaj transferowi pozytywnemu trzeba pomóc. Ze względu na różnicę alfabetów Ukraińcy w pierwszej kolejności muszą nauczyć się czytać po polsku, by uzyskać obraz akustyczny

czytanych wyrazów i móc je zidentyfikować jako zbieżne lub podobne do tych występujących w szeroko rozumianym J1. Interkomprehensja, powodująca szybsze (niż przez użytkowników innych języków, w tym rosyjskiego) opanowywanie przez osoby ukraińskojęzyczne sprawności receptywnych, pozwala im na sprawne komunikowanie się nawet na niskich poziomach językowych.

Kompetencję językową w polszczyźnie Ukraińców kształtuje zatem z jednej strony zjawisko hamujące doskonalenie językowe (interferencja), z drugiej zaś interkomprehensja, w której wyniku Ukraińcy komunikują się sprawnie i chętnie, jednak z dużą dozą niepoprawności. W ten sposób powstaje charakterystyczna przepaść w poziomie ich sprawności językowych: receptywne mogą być na wyższym poziomie niż produktywne. Na poziomie A sprawności receptywne nigdy nie zaczynają się „od zera”, jak w przypadku osób posługujących się innymi językami. O ile zatem Ukraińcy są w stanie bardzo szybko sprawnie komunikować się w języku polskim w sensie przekazania intencji nadawczej, o tyle ich polszczyzna wymaga intensywnego doskonalenia, szczególnie jeśli mają oni zamiar podjąć naukę i/lub pracę w Polsce.

Jak uczyć polskiego Ukraińców

Skoro to zatem nie komunikatywność jest problemem Ukraińców, a poprawność językowa, za chybione uznać należy nauczanie tej grupy odbiorców JPJO w podejściu komunikacyjnym, najważniejszym dla grup mieszanych. Wybór metody (metod) oraz technik nauczania musi uwzględniać specyfikę językową grup ukraińskojęzycznych, czyli oba kształtujące ich kompetencję językową zjawiska – z jednej strony interferencję, z drugiej zaś interkomprehensję.

Za szczególnie efektywne narzędzie walki z błędami transferu uważam nauczanie polskiego w kontraście z J1 Słowian wschodnich. Metoda ta, określana niekiedy jako nowa metoda gramatyczno-tłumaczeniowa z komponentem kognitywnym, polega na stałym porównywaniu form i elementów językowych J2 z J1. Celem jest uświadomienie sobie przez uczących się źródeł potencjalnych błędów językowych oraz przerwanie swoistego automatyzmu transferu poprzez namysł nad formą językową (mów/pisz mniej, ale z namysłem; mniej, ale poprawnie). Z metody audiolingwalnej warto stosować w nauczaniu Ukraińców JPJO intensywny dryl – szczególnie gramatyczny, który pozwala na automatyzację poprawnych form językowych – jednak pierwszym krokiem jest uświadomienie sobie ich potencjalnej lapsogeniczności.

Idea kontrastowania w nauczaniu polszczyzny Słowian wschodnich nie jest w żadnym razie nowa. W dydaktyce JPJO postulat kontrastywności w nauczaniu pojawił się wraz z napływem Polaków ze Wschodu (repatriacja po 1989 r.) i koniecznością uczenia ich polszczyzny, np. w celu przygotowania do studiów w Polsce. Szybko zauważono siłę interferencji i specyficzne problemy tej grupy uczących się (zob. Mazur 1992, 1993, 1995, 1996). Akcentowano wówczas konieczność nauczania języka polskiego osób ze Wschodu w kontraście ze znanymi im językami słowiańskimi. Jan Mazur pisał: „w odniesieniu do Polaków ze Wschodu podstawowym błędem metodycznym jest brak konfrontatywnego przedstawiania materiału gramatycznego, ułatwiającego wyjaśnienie istoty i przyczyn najczęstszych błędów językowych” (1995: 33).

Nauczanie J2 w kontraście z J1 było od zawsze oczywiste dla polskich rusycystów (zob. np. Doros i Łużny 1965; Harczuk 1972; Siatkowski 1976; Skrundowa 1985), a także dla nauczycieli wysyłanych do pracy na Wschodzie przez polski MSZ (kiedyś CODN, obecnie ORPEG). Dlaczego zatem Ukraińców w Polsce uczono polskiego w podejściu komunikacyjnym? Fakt ten wytłumaczyć można brakiem przepływu informacji i dzielenia się doświadczeniami między środowiskami lektorów w Polsce oraz poza jej granicami. Podobnego kontaktu nie mieli lektorzy w Polsce ze środowiskiem polonistów ukraińskich (np. z uniwersytetu im. I. Franki we Lwowie), na którym od zawsze uczy się polskiego kontrastywnie, do czego przygotowano wiele podręczników oraz pomocy dydaktycznych (np. Krawczuk 2008b, 2015, 2016; Krawczuk i Kowalewski 2019).

Po wybuchu wojny w 2022 r. rozwój metodyki nauczania JPJO Ukraińców wyraźnie przyspieszył: poszukiwano podręczników i pomocy do nauczania głównie uchodźców, w internecie zaczęły mnożyć się przeznaczone dla nich materiały. Niebagatelną rolę w udostępnianiu przydatnych pomocy pełnił i nadal pełni Facebook, a zwłaszcza grupy skupiające uczących się polskiego Ukraińców oraz lektorów JPJO. Warto wspomnieć tutaj nazwy kilku z takich grup: Język polski dla Słowian wschodnich, Nauczyciele języka polskiego jako obcego, Język polski materiały i in. Uruchomienie wielu programów pomocowych dla Ukraińców zaowocowało powstawaniem podręczników projektowych (np. Bąk-Korzeniowska i in. 2023), z reguły dostępnych bezpłatnie w internecie, np. na stronie gov.pl; stronie Stowarzyszenia Wspólnota Polska. Wciąż powstają nowe podręczniki dla Ukraińców¹¹, zacieśnił się także kontakt pomiędzy polonistami lwowskimi a polskimi. Te działania owocują dynamicznym rozwojem metodyki szczegółowej nauczania JPJO Ukraińców.

Piszcząca te słowa jest także autorką podręczników dla Ukraińców i innych Słowian wschodnich, realizujących założenia nauczania JPJO w kontraście z J1. W autorskim podręczniku *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1-B1)* (Izdubska-Długosz 2017a) uwzględniono – na podstawie doświadczeń lektorskich – zagadnienia gramatyczne, w których wyjątkowo mocno działa transfer negatywny u uczących się z Ukrainy. Każdy rozdział rozpoczyna się od przedstawienia podobieństw i różnic pomiędzy formami w języku polskim i ukraińskim, będącymi głównym zagadnieniem rozdziału. Przedstawia się także najczęstsze błędy wynikające z mylenia form. Po uświadomieniu uczącym się, że zagadnienie to jest lapsogenne i wymaga wytężonej pracy, łatwiej jest przejść do intensywnego drylu gramatycznego, który służy automatyzacji poprawnych form językowych. Przedostatnim etapem pracy są tłumaczenia w obu kierunkach oraz tłumaczenie odwrotne wraz z koniecznością przepracowania własnych błędów transferowych (Izdubska-Długosz 2017b). Warto zaznaczyć, że lektor korzystający z tej publikacji nie musi znać języka ukraińskiego. Analizę porównawczą form językowych, którą otwiera każdy rozdział, uczący się przeprowadzają samodzielnie. Dryl gramatyczny jest zaś w książce zorganizowany tak, by ćwiczyć te formy, które będą najczęściej mylone i najtrudniejsze dla Ukraińców.

Założenia nauczania gramatyki JPJO w kontraście z J1 uczących się są także realizowane w innej autorskiej książce *Polski dla nas 1: Польський для нас 1. Deklinacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich (A2-B2)* (Izdubska-Długosz 2021b) o nieco wyższym poziomie trudności. W tej publikacji ćwiczone są głównie najtrudniejsze połączenia wyrazowe, zatem zagadnienia składniowe. Zakłada się, że system odmiany (fleksja imienna) jest już opanowany i jedynie się go przypomina. W publikacji znajdziemy wysoce lapsogenne dla Słowian wschodnich zagadnienia gramatyczne, jak różnice w liczbie i rodzaju rzeczowników polskich, odmianę rzeczowników trudniejszych (o odmiennym lub rozszerzonym temacie w liczbie mnogiej; ze zmianami w temacie), rzeczowniki często mylone: *ksiądz, książę, księżyc* i ich odmianę wraz z ćwiczeniami leksykalnymi; rekcję rzeczowników, przymiotników i przysłówków, stopniowanie przymiotników i przysłówków; moduł powtórzeniowy zbierający wszystkie ćwiczone wcześniej dopełnienia. Podobnie jak w poprzedniej publikacji, tak i tutaj lektor nie musi znać języków wschodniosłowiańskich. Sprawdza jedynie poprawność wniosków i tłumaczeń w języku polskim uczących się. Zreferowane krótko publikacje realizują nauczanie w kontraście jako metodę walki z błędami transferu, czyli rezultatami działania interferencji międzyjęzykowej z J1 Ukraińców na ich polszczyznę za pomocą (Izdubska-Długosz 2023):

- ➔ doboru zagadnień gramatycznych wymagających szczególnego nakładu pracy jako lapsogennych (podstawą doboru są korpusowe badania nad błędami Ukraińców w polszczyźnie),
- ➔ umożliwienia uczącym się dokonywania analizy międzyjęzykowej J1 i J2: omówienia jej wraz z lektorem bądź samodzielnego jej dokonania i zreferowania wyników,

¹¹ Warto śledzić dział dla osób ukraińskojęzycznych księgarni internetowej Poltax.

- ➔ zawarcia wielu ćwiczeń o charakterze automatyzującym,
- ➔ zawarcia wielu tłumaczeń w obu kierunkach oraz ewentualnie tłumaczeń odwrotnych,
- ➔ umożliwienia pracy nad błędami własnymi uczących się bądź poprawy błędów cudzych (z korpusu błędów Ukraińców w polszczyźnie).

Lektorzy i nauczyciele mogą walczyć z interferencją sami. Przede wszystkim powinni poprawiać błędy językowe uczących się i kłaść nacisk na poprawność produkcji językowej, a nie jej płynność – w przypadku mowy. Nie bójmy się przerywać naszym uczniom tak, aby myśleli nad formą i dokonywali autokorekty popełnianych błędów. Podobnie w tekstach pisanych – zaznaczajmy błędy, ale poprawnej formy niech uczący się szukają sami. Praca nad własnymi błędami powinna być stałym elementem zajęć z Ukraińcami. Pozwólmy im także szukać źródeł własnych błędów – niech się zastanowią, skąd błąd pochodzi, jakie ma podłoże w ich języku i niech nas o tym informują, niezależnie od tego, czy znamy ich język. Pomaga to wykształcić nawyk stałego namysłu nad formą językową. Przydatne w walce z błędami transferu jest zbieranie ich, zapisywanie przez lektorów i układanie ćwiczeń pod te konkretne problemy. Dysponujemy także, jak wspomniałam, gotowymi korpusami błędów, które są doskonałym materiałem do tworzenia ćwiczeń.

Niezwykłą pomocą, która przeprowadza nauczającego przez problemy językowe grup ze Wschodu oraz pokazuje, jak tworzyć własne ćwiczenia, jest dostępny bezpłatnie w internecie poradnik Anny Dąbrowskiej, Urszuli Dobesz i Małgorzaty Pasięki pt. *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*. Stworzono go z myślą o nauczycielach uczących języka ojczystego w polskich diasporach na Wschodzie. Jest to pierwsza pomoc dla tych osób, które dopiero rozpoczynają nauczanie JPJO w środowiskach z J1 wschodniosłowiańskim.

O ile kwestia interferencji w nauczaniu JPJO jest zagadnieniem dobrze już znanym i opisanym, o tyle interkomprensja jest wciąż mniej rozpoznana (zob. Zawadzka 2012; Jasińska 2013; Gębał 2016; Saturno i Gębał 2022), przez to rzadziej uwzględniana w nauczaniu JPJO Ukraińców. Dlaczego wiedza o tym powinna być jednak szeroko wykorzystywana, dobrze argumentują autorzy pierwszych badań empirycznych dokonanych nad zjawiskiem interkomprensji u uczących się JPJO Słowian wschodnich – Gębał i Saturno (2022: 220): „[...] kompetencje w języku blisko spokrewnionym z językiem docelowym dają Słowianom znaczną przewagę w porównaniu z uczącymi się innego pochodzenia. Nawet w odniesieniu do struktur gramatycznych, które analiza kontrastywna sugerowała jako potencjalnie problematyczne, zalety z faktu transferu z języka rodzimego znacznie przewyższają jego ryzyko interferencji”.

Trzeba zatem umiejętnie aktywizować potencjał interkomprensji w nauczaniu polszczyzny wschodnich grup słowiańskich, zwłaszcza że podejście interkomprensyjne do nauczania języka obcego nie jest tematem nowym (Gębał 2016; Izdebska-Długosz 2021a: 143–148) – koncentruje się na stronie językowej i wynika z przekonania, że „języki wchodzi w interakcję ze sobą i często się pokrywają” (Candelier i Schröder-Sura 2012: 5). Nauczając JPJO Ukraińców, mamy do czynienia z triadą języków słowiańskich (polski, ukraiński, rosyjski), które w procesie nauczania wchodzi z sobą w nieustanny kontakt. Nie można tego ignorować, a trzeba efektywnie wyzyskiwać. Jak pisze Agnieszka Zawadzka (2012:17), „zamiast [...] piętnować negatywny wpływ innego języka słowiańskiego, warto na kursie JPJO koncentrować się na korzyściach płynących z takiej sytuacji”.

W nauczaniu interkomprensyjnym uwaga ucznia ma się skupiać głównie na zbieżnościach pomiędzy językami: wskazywanie podobieństw systemowych, słownictwa międzynarodowego (a w przypadku Słowian – pansłowiańskiego), podobieństwa głosek, grafii, paralelnych struktur syntaktycznych i paradygmatów odmian. Ważny jest także aspekt psychologiczny: wskazując zbieżności, dowodzimy, że nieznanne elementy nowego języka nie są dla ucznia takie obce, a więc stają się mu bliższe. Jak pisze Agnieszka Jasińska (2013: 69–70):

Dzięki pokrewieństwu i przenikaniu się języków są one wzajemnie dla siebie mniej lub bardziej zrozumiałe, co powoduje zwiększenie zainteresowania nauką, zmniejsza dystans i poczucie egzotyczności danego systemu oraz wpływa na zwiększenie autonomii uczącego się. Podobieństwa między poszczególnymi językami mogą być bowiem bodźcem do samodzielnej pracy w celu dekodowania znaczeń i reguł funkcjonowania danego systemu. Uczący się dokonuje porównań i odniesień wstecz, co ma niezwykle wpływ na jego językowy rozwój i zainteresowanie kontaktami językowymi oraz kulturowymi między poszczególnymi krajami.

Niestety na razie brak jakichkolwiek podręczników, platform internetowych i innych pomocy, które wykorzystywałyby systemowo zjawisko interkomprehensji w nauczaniu JPJO. Działać jednak mogą sami lektorzy. Oprócz akcentowania zbieżności (mogą to robić sami uczący się) wykorzystujemy interkomprehensję wtedy, gdy zanurzamy od początku Ukraińców głęboko w języku, dając im niespreparowane, nieuproszczone dane językowe. Nie bójmy się już od poziomów A korzystać z filmików z internetu czy autentycznych artykułów. Uczący się na poziomie A1 od pierwszych zajęć są w stanie wynotować najważniejsze informacje (w swoim języku) z wysłuchanych, niezmodyfikowanych filmów np. o Polsce, polskich zwyczajach, geografii czy społeczeństwie. Używajmy też naturalnego tempa mowy. Uczący się przywykają szybko i z każdym dniem rozumieją coraz więcej.

Podsumowanie

Znajdujemy się dziś w sytuacji, w której – ze względu na trwającą w Ukrainie wojnę i obecność w naszym kraju bezprecedensowej liczby wschodnich sąsiadów – będziemy nadal i najprawdopodobniej na szerszą jeszcze skalę uczyć Ukraińców języka polskiego. Można się spodziewać, że dorośli uchodźcy, głównie kobiety, będą potrzebować kursów języka polskiego na poziomach wyższych oraz kursów specjalistycznych przygotowujących do pracy. Dzieci i młodzież, do tej chwili pozostający poza polskim systemem edukacji, od września 2024 r. ruszyły do polskich szkół. Wymaga to wzięcia na swoje barki przez nauczycieli wysiłku nauczania ich języka polskiego. Aby ta nauka była maksymalnie efektywna, warto skorzystać z tego, co już wiemy o specyfice nauczania JPJO Ukraińców, a wiemy już немало, gdyż Ukraińcy uczą się polskiego od wielu dekad. Mam zatem nadzieję, że i niniejszy tekst przyczyni się w jakimś stopniu do rozwiania wątpliwości z tym związanych i rozpoczęcia pracy z Ukraińcami z pewnym już zapasem informacji o nich, ich potrzebach językowych oraz zjawiskach, które aktywnie oddziałują na ich kompetencję językową i komunikacyjną. Powracając do tytułowego pytania: czy nauczanie JPJO jest trudniejsze, niż myślimy? Nie, jeśli mamy świadomość specyficznych potrzeb naszych uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. (1980), *Warunki i sposoby występowania interferencji*, [w:] J. Arabski (red.), *Wybrane metody glottodydaktyki*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 9–19.
- Bąk-Korzeniowska, M., Januszkiewicz, B., Kopacka, A., Kupiszewska, A., Stakhniuk, N. (2023), *Język polski – blisko, coraz bliżej. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie B1*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Candelier, M., Schröder-Sura, A. (2012), *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 4–11.
- Dąbrowska, A., Dobesz, U., Pasieka, M., (2010), *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Długosz, P., Izdebska-Długosz, D. (2024), *Uchodźczynie wojenne z Ukrainy. Dwa lata od inwazji*, Kraków: Wydawnictwo Academicon.

- Doros, A., Łużny, S. (1965), *Zapobieganie błędom syntaktycznym i stylistycznym przy nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Gębal, P. E. (2016), *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym nauczaniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 77–93.
- Gębal, P.E., Saturno, J. (2022), *Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (JPJO) Słowian wschodnich*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 29, s. 213–229.
- Harczuk, Z. (1972), *Interferencja języka polskiego w procesie nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Izdebska-Długosz, D. (2017a), *Po polsku bez błędu, Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1-B1)*, Rzeszów: Stowarzyszenie Społeczno-Ekonomiczne „Absolwent”.
- Izdebska-Długosz, D. (2017b), *Konfrontatywność, dryl i tłumaczenie – koncepcja książki „Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1-B1)”*, [w:] A. Krawczuk, I. Bundza (red.), *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów, s. 379–392.
- Izdebska-Długosz, D. (2021a), *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Izdebska-Długosz, D. (2021b), *Polski dla nas 1: Польский для нас 1. Deklinacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich (A2-B2)*, Kraków: Progressja.
- Izdebska-Długosz, D. (2023), *O kontrastywnym nauczaniu polskiej gramatyki w grupach wschodniosłowiańskich na materiale wybranych podręczników*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia”, 13(359), s. 44–56.
- Jasińska, A. (2013), *O interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, 1, s. 68–75.
- Komorowska, H. (1975), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Korol, Ł. (2007), *Kłopoty Ukraińców z polską etykietą językową*, [w:] M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciński (red.), *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 874–878.
- Korol, Ł. (2008), *Odstępstwa od normy gramatycznej w polszczyźnie młodzieży polskich szkół Lwowa i studentów polonistyki lwowskiej*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 199–204.
- Kowalewski, J. (2017), *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków.
- Krawczuk, A. (2007), *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej powodowane polsko-ukraińską interferencją*, [w:] M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciński (red.), *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 809–823.
- Krawczuk, A. (2008a), *Kłopoty z opanowaniem polskiej rekcji w procesie nauczania Ukraińców sprawności pisania*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków: TAIWPN Universitas, s. 129–140.
- Krawczuk, A. (2008b), *Польська мова – українцям. Іменна словозміна з елементами синтаксису*, Lwów.
- Krawczuk, A. (2011), *Błędy językowe w polszczyźnie Ukraińców powodujące zakłócenia komunikacji z Polakami*, [w:] I. Masojć, H. Sokołowska (red.), *Tożsamość na styku kultur*, Vilnius: Edukologija, s. 480–494.

- Krawczuk, A. (2015), *Польська вимова з елементами правопису для українців, що вивчають польську мову*, Kijów.
- Krawczuk, A. (2016), *Польська мова. Граматика з вправами*, Kijów.
- Krawczuk, A., Kowalewski, J. (2019), *Jestem stąd. Підручник з польської мови*, wyd. 2., Lwów.
- Lipińska, E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Marton, W. (1979), *Analiza kontrastywna w klasie*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 618–625.
- Mazur, J. (1995), *Językowe i kulturowe uwarunkowania kształcenia sprawności komunikacyjnej*, [w:] Mazur J. (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, s. 27–37.
- Mazur, J. (red.) (1992), *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców.
- Mazur, J. (red.) (1993), *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców.
- Mazur, J. (red.) (1995), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców.
- Mazur, J. (red.) (1996), *Kształcenie rodaków ze Wschodu w Polsce (1989–1995)*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców.
- Siatkowski, S. (1976), *Językoznawstwo a problemy nauczania języków obcych*, [w:] Siatkowski S. (red.), *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 16–27.
- Skrundowa, Z. (1985), *Nauczanie gramatyki języka rosyjskiego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zawadzka, A. (2012), *Jak nauczać języka polskiego jako kolejnego języka obcego?* [w:] B. Skowronek (red.), *(Nie) swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 9–20.
- Зелінська, М. (2018), *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України*, Дрогобич: ПП «ПОСВІТ». [M. Zielińska, *Kompetencja komunikacyjna młodych użytkowników języka polskiego zachodnich obwodów Ukrainy*, Drohobycz: PP „POSWIT”].

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

DR DOMINIKA IZDEBSKA-DŁUGOSZ Adiunkt w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Specjalistka od nauczania języka polskiego jako obcego Słowian wschodnich, badaczka polsko-ukraińskiego interjęzyka, autorka i współautorka czterech monografii naukowych, około 50 artykułów oraz trzech podręczników do nauczania polskiej gramatyki Ukraińców; zaangażowana w działalność szkoleniową i popularyzatorską – koordynatorka Sieci współpracy i samokształcenia w SPPDDZNE w Krakowie dla nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji, wielokulturowości i nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego.

Uczniowie z doświadczeniem migracji na egzaminie ósmoklasisty

DOI: 10.47050/jows.2024.3.61-73

Szkoła kojarzy się nie tylko ze zdobywaniem wiedzy, ale także ze sprawdzaniem, jak uczniowie opanowali treści dydaktyczne. Do kontroli ich bieżących postępów w nauce nauczyciele wykorzystują różne narzędzia, od kartkówek po obszerne prace klasowe. Pierwszym zewnętrznym sprawdzianem wiedzy i umiejętności, do którego przystępuje każdy uczeń w polskiej szkole podstawowej, jest egzamin ósmoklasisty. Co roku w kwietniu lub w maju także uczniowie z doświadczeniem migracji rozwiązują arkusze z języka polskiego, matematyki oraz języka nowożytnego.

Wśród aktów prawnych sankcjonujących status uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach znajdują się zarówno krajowe regulacje, jak i międzynarodowe dokumenty podkreślające prawo każdego dziecka do edukacji oraz poszanowania jego odrębności kulturowej. Do najważniejszych należą: *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (Paryż, 10 grudnia 1948) – art. 26, *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych* (Nowy Jork, 19 grudnia 1966) – art. 14, *Protokół Dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* (Rzym, 4 listopada 1950) – art. 2, *Konwencja o Prawach Dziecka* (20 listopada 1989) – art. 28 i 29. Dokumenty te ustanawiają fundamentalne prawa dzieci, w tym cudzoziemskich, do nauki oraz do ochrony ich tożsamości kulturowej. Także Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku, a dokładnie jej art. 70 ust. 1 i 2, mówi, że każdy ma prawo do nauki, przy czym nauka jest obowiązkowa do 18. roku życia i można ją pobierać bezpłatnie w szkołach publicznych, czyli w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych – technikach oraz liceach (Jędryka 2014, 2021: 8). Wobec tego uczniowie z doświadczeniem migracji, którzy nie są obywatelami polskimi, mają obowiązek nauki i podlegają takim samym zasadom związanym z edukacją jak polscy obywatele. Muszą uczęszczać do placówek oświatowych, a na koniec szkoły podstawowej przystępować do egzaminu ósmoklasisty, uwzględniającego przeszkody natury językowej, tak jak było to wcześniej w przypadku egzaminów gimnazjalnych.

Artykuł dotyka problematyki egzaminów ósmoklasisty uczniów z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji w latach 2019–2024. Celowo pomijam wątek uczniów uchodźczych z Ukrainy, którzy przybyli do Polski po 24 lutego 2022 r., ponieważ dla nich Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) przygotowuje i organizuje egzamin na innych zasadach dostosowania, a w roku szkolnym 2024/2025 grupa ta może nie przystępować do egzaminu z języka polskiego (Dz.U. 2024).

W pierwszej części artykułu opisuję, kim są uczniowie z doświadczeniem migracji oraz prezentuję dane statystyczne dotyczące ich obecności w polskim systemie edukacji, w tym przystępowania do egzaminów ósmoklasisty. Kolejną sekcję poświęcam próbie klasyfikacji tychże uczniów w polskich placówkach oświatowych, uwzględniając przede wszystkim poziom ich znajomości języka

BEATA JĘDRYKA
Uniwersytet Warszawski

polskiego jako drugiego (JPJ2) oraz języka edukacji szkolnej (JES). Ostatnia część dotyczy aspektu dostosowywania egzaminów zewnętrznych – egzaminu ósmoklasisty do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji, a także prezentacji ich wyników z języka polskiego i matematyki.

Uczniowie z doświadczeniem migracji – kim są i ilu ich jest?

Uczeń z doświadczeniem migracji jest bardzo szerokim pojęciem, które funkcjonuje nie tylko w glottodydaktyce, lecz także w pedagogice oraz kulturoznawstwie (np.: Gębal 2018; Jędryka 2021: 7–8; Krasuska-Betiuk 2022; Jędryka 2023; Lisowska i Leszczyńska-Rejcher 2023; Smoter 2023; Seretny 2024). Na potrzeby niniejszego tekstu, który dotyczy sfery edukacyjnej, ale przede wszystkim egzaminacyjnej, przez uczniów z doświadczeniem migracji rozumiem cudzoziemców, którzy nie są obywatelami polskimi, ale mieszkają na terenie naszego państwa, a przy tym podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki. Najczęściej uczeń cudzoziemski na początku pobytu w Polsce nie zna języka albo zna go w stopniu, który nie wystarcza do tego, by swobodnie korzystać z nauki w polskiej szkole (Łakoma-Sabat 2020: 27). Za kluczowy element definicji w takim ujęciu należy uznać aspekt stopnia znajomości polszczyzny, o którym więcej zostało napisane w dalszej części tekstu.

Według danych z Raportu Najwyższej Izby Kontroli (NIK) *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*, opublikowanego w grudniu 2023 r., odnotowano znaczny wzrost liczby uczniów niebędących obywatelami polskimi. W roku szkolnym 2020/2021 do publicznych i niepublicznych szkół uczęszczało łącznie 73 201 cudzoziemców, a w kolejnym było ich już 117 498. W zajęciach edukacyjnych w roku szkolnym 2022/2023 uczestniczyło 287 190 uczniów z doświadczeniem migracji, którzy nie mieli pochodzenia polskiego. Dane pozyskane przez NIK z Systemu Informacji Oświatowej pokazują, że w ciągu dwóch lat szkolnych liczba uczniów cudzoziemców pobierających naukę w polskich szkołach wzrosła niemal czterokrotnie (NIK 2023: 5)¹. Zmiany te można także zaobserwować w liczbie uczniów cudzoziemskich, którzy przystępują co roku do egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego oraz matematyki (tab. 1). Z zebranych przeze mnie danych widać, że obecnie zaczynamy odnotowywać tendencję malejącą wśród liczby ósmoklasistów z doświadczeniem migracji. Rok szkolny 2024/2025 pozwoli nam na precyzyjniejsze prognozy dydaktyczno-egzaminacyjne, ponieważ istnieje ryzyko, że nie wszyscy uczniowie otrzymają promocję do kolejnej klasy, co oznacza, że obecni siódmoklasiści niekoniecznie w roku 2025/2026 rozpoczną naukę w klasie ósmej. Oczywiście liczba osób przystępujących do egzaminów kończących szkołę podstawową nie jest najważniejszym wskaźnikiem, jest jednak istotna, gdyż pokazuje skalę zjawiska omawianego w niniejszym artykule.

¹ Dynamikę wzrostu uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach można zauważyć, porównując obecne dane z danymi sprzed 14 lat, kiedy w 2010 r. w placówkach oświatowych uczyło się ich 6 068, w 2011 r. – 4 879, w 2012 r. – 5 295, a w 2013 r. – 6 002. Byli to uczniowie reprezentujący zarówno kraje Unii Europejskiej, jak i tzw. państwa trzecie (Jędryka 2014).

Tab. 1. Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi, przystępujących do egzaminu ósmoklasisty w latach 2019–2024

PRZEDMIOT \ ROK	2019	2020	2021	2022	2023	2024
JĘZYK POLSKI	1684	2444	3200	4669	5377	5057
MATEMATYKA	1682	2444	3202	4666	5451	5207

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Za ciekawe można uznać to, że w roku szkolnym 2021/2022 większość cudzoziemców uczęszczała do szkół ponadpodstawowych (60,5%), w szkołach podstawowych uczyło się 38,8%, a w artystycznych jedynie 0,7%. W kolejnym roku szkolnym proporcje te uległy odwróceniu – do szkół podstawowych uczęszczało 61,4% dzieci, a do ponadpodstawowych i artystycznych odpowiednio 37,8% i 0,8%. Prawdopodobnie za dwa lub trzy lata

wyższy odsetek odnotuje się ponownie w szkołach ponadpodstawowych. Jak będą wyglądały statystyki dotyczące szkół podstawowych, trudno jednak przewidzieć – zależy to od wielkości napływu nowych migrantów.

Najwięcej uczniów z doświadczeniem migracji w roku szkolnym 2022/23 zamieszkiwało pięć województw: mazowieckie (57 963), dolnośląskie (38 659), wielkopolskie (28 931), śląskie (25 378) i pomorskie (23 679); (NIK 2023: 5)². Przekłada się to na liczbę uczniów, którzy przystąpili do egzaminu ósmoklasisty w 2023 r. (tab. 2 i 3), jedynie w przypadku województwa pomorskiego i śląskiego kolejność była odwrotna. Najbardziej wiążące są statystyki dotyczące uczniów biorących udział w egzaminie z języka polskiego, ponieważ zawsze jest ich więcej niż tych, którzy wypełniają arkusz dostosowany z matematyki³.

2 Szkolne dane demograficzne pokrywają się z danymi związanymi z miejscem zamieszkania migrantów ekonomicznych, którzy także chętnie wybierają województwo małopolskie. Według GUS w 2023 r. najwięcej cudzoziemców mieszkało i pracowało w woj. mazowieckim, dolnośląskim, wielkopolskim, śląskim oraz małopolskim. Najmniej osób jako miejsce stałego pobytu wybrało województwo świętokrzyskie (GUS 2024).

3 Zasady przystępowania dzieci cudzoziemskich do egzaminu opisałam w dalszej części artykułu.

Tab. 2. Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi, przystępujących do egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego w latach 2019–2023, w podziale na województwa

WOJEWÓDZTWO \ ROK	2019	2020	2021	2022	2023
KUJAWSKO-POMORSKIE	42	70	83	151	158
POMORSKIE	122	222	280	418	517
PODLASKIE	47	60	76	155	183
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	30	44	46	57	56
LUBUSKIE	53	96	124	181	198
WIELKOPOLSKIE	137	228	295	491	543
ZACHODNIOPOMORSKIE	89	145	231	317	309
DOLNOŚLĄSKIE	220	367	408	655	785
OPOLSKIE	39	48	75	95	111
MAZOWIECKIE	451	578	786	1081	1347
ŁÓDZKIE	94	113	185	229	270
ŚWIĘTOKRZYSKIE	12	14	17	229	283
LUBELSKIE	62	60	68	76	67
MAŁOPOLSKIE	132	162	232	345	415
PODKARPACKIE	24	29	34	49	47
ŚLĄSKIE	132	209	259	339	360

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Pod względem narodowościowym wśród uczniów z innym niż polskie obywatelstwem najwięcej jest osób z Ukrainy, Białorusi, Rosji, Wietnamu, Bułgarii, Gruzji, Indii, Kazachstanu, Niemiec i Mołdawii. Na szkolnych korytarzach można także spotkać dzieci pochodzące z Afganistanu, Turcji oraz Chin. W zdecydowanej większości uczą się one w klasach wraz z polskimi rówieśnikami. Jeżeli nie znają polskiego albo znają go słabo, mają prawo do dodatkowej nauki języka w wymiarze minimum dwóch godzin tygodniowo oraz do przedmiotowych zajęć wyrównawczych, jeśli ich potrzebują. Uczniowie z doświadczeniem migracji mogą korzystać łącznie z pięciu takich lekcji w tygodniu. Podnoszenie kompetencji w zakresie polszczyzny przysługuje im przez okres 12 miesięcy⁴.

4 Inne rozwiązania prawno-dydaktyczne zostały przygotowane dla uchodźców wojennych z Ukrainy w 2022 roku.

Tab. 3. Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi, przystępujących do egzaminu ósmoklasisty z matematyki w latach 2019–2023, w podziale na województwa

WOJEWÓDZTWO \ ROK	2019	2020	2021	2022	2023
KUJAWSKO-POMORSKIE	42	70	83	150	163
POMORSKIE	122	224	279	416	529
PODLASKIE	47	61	76	155	183
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	30	44	45	57	56
LUBUSKIE	53	94	124	181	198
WIELKOPOLSKIE	135	228	296	491	544
ZACHODNIOPOMORSKIE	87	145	232	318	309
DOLNOŚLĄSKIE	225	367	406	652	788
OPOLSKIE	38	48	78	95	111
MAZOWIECKIE	456	577	790	1079	1387
ŁÓDZKIE	94	114	185	229	283
ŚWIĘTOKRZYSKIE	12	14	17	30	28
LUBELSKIE	62	60	68	76	64
MAŁOPOLSKIE	132	162	232	345	417
PODKARPACKIE	22	29	34	49	45
ŚLĄSKIE	132	208	260	343	357

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Typy uczniów migrujących w polskiej szkole – próba klasyfikacji

Polszczyzna w przestrzeni szkolnej występuje w różnych odmianach, zależnie od kontekstu komunikacyjnego. Jak zauważa Anna Seretny, uczniowie i nauczyciele komunikują się inaczej na korytarzu czy w sali lekcyjnej, a inaczej w gabinecie dyrektora szkoły. Język używany w szkole służy jako środek komunikacji w sferze administracyjnej, w relacjach między uczniami, w kontaktach pozalekcyjnych między uczniami a nauczycielami, a przede wszystkim podczas zajęć lekcyjnych. Polszczyzna pełni funkcję narzędzia poznawczego, umożliwiając uczniom zdobywanie wiedzy o świecie. Jest również kluczowym narzędziem ich rozwoju indywidualnego i społecznego (zob. Jędryka 2014; Seretny 2018; 2024).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa główne typy języka stosowanego w szkole: język codziennej komunikacji (JCK) oraz język edukacji szkolnej (JES); (Seretny 2018). JCK, którym posługują się uczniowie w sytuacjach szkolnych, różni się jednak od kodu JCK, którym posługujemy w codziennych kontaktach językowych, charakteryzujących się prostą leksyką i składnią. W środowisku edukacyjnym można zatem mówić o języku szkolnym (JSZ), który jest odmianą JCK uczniowskiego i charakteryzuje się przede wszystkim odmienną warstwą leksykalną. Pojawia się on w kontaktach między samymi uczniami, uczniami a nauczycielami, uczniami a przedstawicielami administracji szkolnej, a także między uczniami a rodzicami. Specyfikę JSZ dobrze obrazuje publikacja *W labiryncie polskiej edukacji. Poradnik asystenta szkolnego w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji* (Jędryka 2020), skupiająca się na językowych aspektach komunikacji szkolnej nie dotyczących bezpośrednio zdobywania wiedzy, ale organizacji samego procesu nauki, pracy szkoły oraz środowiska pozaszkolnego. JSZ jest głównie używany w mowie i może przybierać formę oficjalną lub nieoficjalną, w zależności od sytuacji i rozmówcy. Obszary, w których się pojawia, zazwyczaj obejmują: organizację nauki (semestr, wakacje, ferie, wycieczka), monitorowanie procesu nauczania – nazwy form sprawdzania wiedzy (test, sprawdzian, klasówka, kartkówka, punktacja) oraz organizację

zajęć pozalekcyjnych (koło zainteresowań, szkolny klub sportowy, olimpiada przedmiotowa). Język szkolny dominuje również w kontaktach rówieśniczych oraz jest używany przez osoby udzielające wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniom, by nawiązać z nimi lepszą relację.

W opozycji do języka szkolnego (JSZ) stoi język edukacji szkolnej (JES), którym uczniowie posługują się podczas lekcji w procesie zdobywania wiedzy i rozwijania konkretnych umiejętności. JES jest odmianą języka ogólnego, która wspiera uczniów w myśleniu krytycznym oraz umożliwia im pogłębianie wiedzy przy użyciu różnych środków przekazu, zarówno mówionych, jak i pisanych. Ponieważ JES pojawia się głównie w kontekście lekcji, można go postrzegać jako połączenie języka specjalistycznego, właściwego danej dyscyplinie naukowej (warstwa leksykalna), z elementami języka ogólnego (warstwa gramatyczna), co bardzo dobrze widać na przykładzie kształcenia przyrodniczego w klasie IV (Jędryka 2022a). Anna Seretny zwraca uwagę, że JES charakteryzuje się różnym stopniem wyspecjalizowania, który zależy od dwóch kryteriów: przedmiotowego oraz rozwojowo-edukacyjnego. Przeglądając materiały dydaktyczne, można zauważyć, że poziom szczegółowości JES w ramach poszczególnych przedmiotów wzrasta z wiekiem ucznia (Seretny 2024). Uczniowie z doświadczeniem migracji mają do czynienia z językiem edukacji szkolnej w dwóch formach: mówionej i pisanej. Forma pisana występuje nie tylko w podręcznikach, ćwiczeniach i zbiorach zadań, ale także w testach, sprawdzianach i egzaminach zewnętrznych. Z kolei forma mówiona jest używana przez nauczycieli podczas przekazywania treści edukacyjnych na lekcjach oraz w prezentacjach audiowizualnych. JES nie jest ograniczony wyłącznie do przestrzeni szkolnej – uczniowie spotykają się z nim również na zajęciach pozalekcyjnych organizowanych przez domy kultury, fundacje i stowarzyszenia. Jest to także język, który dominuje w programach i kanałach telewizyjnych o charakterze popularnonaukowym (Jędryka 2022a). Uczniowie cudzoziemscy częściej są odbiorcami tego typu produkcji na zajęciach lekcyjnych, podczas których nauczyciele odtwarzają filmy będące jednym z komponentów dydaktycznych dołączanych do podręczników szkolnych. Zazwyczaj dotyczy to przedmiotów przyrodniczych, historii oraz języka polskiego – kształcenia literackiego.

Funkcja polszczyzny w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji się zmienia i zależy od czasu ich pobytu w Polsce oraz poziomu znajomości języka polskiego. Stopniowo staje się on dla nich drugim kodem komunikacyjnym, zaczynającym dominować w ich codziennym życiu, ponieważ używają go nie tylko w szkole, ale także poza nią. Ich język ojczysty zyskuje status domowego, używanego głównie w kontaktach z najbliższą rodziną i członkami diaspory etnicznej lub narodowej. Zanim uczniowie z doświadczeniem migracji zaczną poznawać język edukacji szkolnej, najpierw uczą się ogólnej odmiany języka polskiego jako drugiego. W kontaktach z polskimi kolegami poznają język szkolny. Zarówno JES, jak i JSZ pod względem leksykalnym i gramatycznym wykraczają poza ramy języka polskiego nauczanego jako język drugi, z którym glottodydaktycy mają do czynienia w swojej pracy⁵.

Na podstawie długoletniego doświadczenia dydaktycznego oraz badawczego z zakresu pedagogiki i nauczania JPJD oraz JES zauważyłam, że uczniowie z doświadczeniem migracji obecni w polskich szkołach reprezentują jeden z pięciu typów uczniów (rys. 1). Głównym wyznacznikiem przynależności do danego typu jest poziom znajomości języka polskiego, zarówno w odmianie ogólnopolskiej, jak i szkolnej⁶. Trzeba tu zaznaczyć, że w Polsce nie opracowano do tej pory żadnych narzędzi, za pomocą których bada się przyrost umiejętności językowych uczniów z doświadczeniem migracji w zakresie polszczyzny w codziennych kontaktach formalnych i nieformalnych oraz jej odmian specjalistycznych w ramach poszczególnych przedmiotów szkolnych. Pierwszą próbę podjęto, opracowując test diagnozujący znajomość podstawowych elementów języka przyrodniczego dla uczniów, którzy już znają polski (Jędryka 2020a; 2022a). Nauczyciele

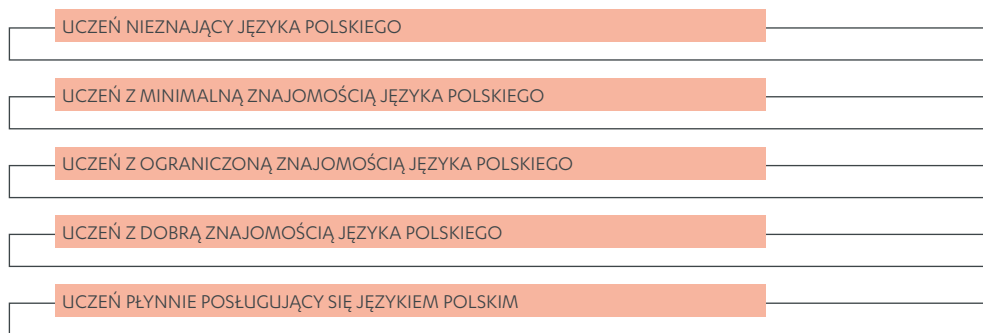
5 Anna Seretny przedstawia sylwetki uczniów z doświadczeniem migracji, którzy potrzebują wsparcia w zakresie JES dotyczącego kształcenia przedmiotowego. W swojej klasyfikacji bierze pod uwagę wiek uczniów oraz długość ich pobytu w polskiej szkole (Seretny 2024: 71).

6 Kryterium znajomości języka polskiego w jego różnych odmianach w sferze szkolnej uważam za najważniejsze, ponieważ to przede wszystkim ono decyduje o sukcesie edukacyjnym uczniów z doświadczeniem migracji. Na tempo wzrostu ich kompetencji językowej ma oczywiście wpływ długość pobytu w Polsce, intensywność kontaktów z polszczyzną, język wyjściowy ucznia, motywacja oraz kwalifikacje i umiejętności nauczyciela w zakresie nauczania polszczyzny. Jednak należy pamiętać, że rzeczywistość szkolna nie do końca pozwala na indywidualizowanie procesu nauczania JPJD. Na jednych zajęciach spotykają się uczniowie różnych narodowości i to od dobrego przygotowania prowadzącego, stosowanych metod i technik zależy, jak szybko opanują język polski umożliwiając im uczestnictwo w lekcjach przedmiotowych.

deklarują, że zazwyczaj do oceny postępów językowych uczniów migrujących używają testów opracowanych przez Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego Jako Obcego albo testów przygotowanych przez The European Language Certificates (TELC). Narzędzia te jednak nie do końca nadają się do stosowania w środowisku szkolnym. Polski system certyfikacji udostępnił wyłącznie dwa próbne testy dla poziomu B1 oraz jeden dla poziomu B2. Z kolei test dualny TELC *Język polski B1–B2 Szkoła* – mimo nazwy – w niewielkim stopniu uwzględnia słownictwo z zakresu języka edukacji szkolnej. Bardziej skupiono się tu na języku służącym szkolnej komunikacji. W teście pominięto początkowe poziomy A1 i A2, które w przypadku uczniów niesłowiańskojęzycznych są bardzo ważne. Często zdarza się, że to właśnie uczniowie na tych poziomach przystępują do egzaminów zewnętrznych i są w stanie wykonać samodzielnie niektóre zadania z języka polskiego oraz matematyki na egzaminie ósmoklasisty.

Prezentacja wspomnianego testu z przyrody na licznych szkoleniach kadry dydaktycznej, prowadzonych przeze mnie w ramach współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji (ORE), zawsze wzbudzała duże zainteresowanie. Przy okazji pozwala odkryć, że nauczyciele mają problem z określaniem biegłości znajomości języka polskiego swoich uczniów. Nie wiedzą, jakimi umiejętnościami w środowisku szkolnym powinni oni dysponować na danych etapach edukacji. Poniżej zaproponowana klasyfikacja to jedynie zarys poszczególnych sylwetek UDM, który wymaga w przyszłości szczegółowego opisu na wzór skali opracowanej przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003).

Rys. 1. Klasyfikacja uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole



Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym typem ucznia cudzoziemskiego w polskim systemie edukacji jest **uczeń nieznający języka polskiego**, który zazwyczaj jest nowoprzybyłym migrantem, pozbawionym wiedzy o realiach polskiej edukacji, dopiero rozpoczynającym naukę oraz niekomunikującym się w języku polskim w ogóle. W tej grupie uczniów zdarzają się także uczniowie, którzy potrafią zrozumieć intuicyjnie elementy komunikatów nadawanych w języku polskim, jeżeli wykazują się znajomością innego języka słowiańskiego. Niestety nie mają oni zdolności do produkowania samodzielnych komunikatów. Są to zazwyczaj dzieci pochodzące z rodzin ukraińskojęzycznych, białoruskojęzycznych oraz rosyjskojęzycznych. Ich nauka polszczyzny przebiega szybciej, ale zależy to przede wszystkim od motywacji samych uczących się (Jędryka 2022b).

Drugą grupę reprezentują **uczniowie z minimalną znajomością języka polskiego**. Tu także jest mowa o nowoprzybyłych migrantach, którzy znają elementarne podstawy polszczyzny, ponieważ albo uczyli się języka przed wyjazdem do Polski, albo mają polskie pochodzenie. To także ci, którzy przebywali do tej pory na terenie naszego kraju, ale naukę pobierali poza polskim systemem edukacji. W tej grupie znajdują się również uczniowie będący w placówce od dwóch do sześciu miesięcy. Poznają oni stopniowo

realia polskiego systemu szkolnego, nadają i rozumieją podstawowe komunikaty z życia codziennego w języku ogólnym, nadają i rozumieją elementarne komunikaty z zakresu języka edukacji szkolnej, dysponują skromnym zasobem słownictwa i struktur gramatycznych oraz odkodowują bardzo proste teksty użytkowe o długości od 80 do 160 słów. Ich komunikację pisemną można określić jako śladową. Dobrze sobie radzą z przepisywaniem tekstów, ale samodzielne tworzenie zdań rozwiniętych oraz wypowiedzi kilkudzaniowych jest dużym wyzwaniem.

Do kolejnej grupy należą **uczniowie z ograniczoną znajomością języka polskiego**, którzy są obecni w polskim systemie edukacji przynajmniej rok i już orientują się w realiach polskiej edukacji, wspierani w tym zakresie przez asystenta międzykulturowego lub organizacje pozarządowe, jeśli jest taka możliwość. Uczniowie z tej grupy mają ograniczony leksykon języka ogólnego. Ich zasób słownictwa w zakresie języka edukacji szkolnej używanego w kształceniu przedmiotowym jest nadal niski, ale stale rozbudowywany. Komunikaty, które nadają, charakteryzują się jeszcze licznymi interferencjami gramatyczno-składniowymi z języka ojczystego. Potrafią odczytać ze zrozumieniem teksty specjalistyczne nie dłuższe niż 200 słów, które zbudowane są z leksyki dobrze im znanej w 85%. Niestety ich komunikacja pisemna jest nadal ograniczona. Podejmują próby samodzielnego pisania. Zazwyczaj są to wypowiedzi kilkudzaniowe, budowane na bazie podanych elementów, tzn. gotowych wyrażen. Potrafią napisać ogłoszenie, zaproszenie czy wpis na blogu lub forum egzaminacyjnym z użyciem dwóch, a nawet trzech argumentów.

Uczniowie dobrze znający język polski to czwarta grupa. Świetnie orientują się oni w realiach polskiej edukacji. Ich zasób leksykalny w zakresie języka codziennej komunikacji jest bardzo bogaty, natomiast w obszarze kształcenia przedmiotowego dostateczny. Pozwala im na aktywne uczestniczenie w zajęciach lekcyjnych oraz pracy z materiałami dydaktycznymi. Bez większych problemów radzą sobie z tekstami o długości od 200 do 250 słów, które podejmują tematykę ogólną. W pracy z tekstami specjalistycznymi nadal potrzebują wsparcia w postaci słownika dwujęzycznego lub jednojęzycznego. Ich wypowiedzi zarówno ustne oraz pisemne zawierają błędy gramatyczne, które nie zakłócają jednak komunikacji oraz rozumienia przekazu. W zakresie sprawności pisania radzą sobie dość dobrze z komponowaniem tekstów użytkowych, tak krótszych, jak i dłuższych. Nie mają problemów z poprawnym stosowaniem wyznaczników formy oraz ze stylistyką. Uczniowie ci podejmują próby przygotowywania prac pisemnych ze wszystkich przedmiotów.

Ostatnią grupą w zaproponowanej klasyfikacji są **uczniowie płynnie posługujący się językiem polskim**, którzy uczą się w polskich szkołach kilka, a nawet kilkanaście lat i świetnie znają specyfikę polskiego systemu edukacji. Ich język polski ogólny jest bardzo bogaty, często można porównywać jego zasób do rodzimego użytkownika języka. Mają także rozbudowany leksykon specjalistyczny z zakresu poszczególnych przedmiotów, który pozwala im na aktywny udział w zajęciach, również pozalekcyjnych. Popełniają sporadycznie błędy o charakterze usterek językowych wynikających z doskonalenia się w polszczyźnie, ale niewpływających na jakość komunikatów (zazwyczaj dochodzi do nich w obszarze frazeologii). Błędy gramatyczne, które pojawiają się w ich wypowiedziach, z reguły dotyczą konstrukcji i małej frekwencji. Uczniowie na tym poziomie znajomości języka swobodnie radzą sobie z długimi tekstami użytkowymi oraz literacjami, pod warunkiem że zostały napisane współczesną polszczyzną. Jeżeli chodzi o teksty specjalistyczne, również nie mają z nimi większych problemów. Potrafią pracować z wypowiedzią liczącą minimum 250–350 słów. Oczywiście uczniowie o dłuższym pobycie w polskim systemie edukacji swobodnie pracują z tekstami zbudowanymi z większej liczby słów, a do takich należą rozdziały w podręcznikach szkolnych z poszczególnych przedmiotów. Ich komunikacja pisemna jest dobra. Poprawnie posługują się wszystkimi

gatunkami występującymi w zakresie edukacji, w tym tekstem argumentacyjnym, przemówieniem, opowiadaniem oraz krótkimi formami. Trzeba podkreślić, że znajomość polszczyzny na wysokim poziomie pozwala im też na twórcze kreowanie rzeczywistości, co przydatne jest w komponowaniu opowiadań.

Członkowie wszystkich grup scharakteryzowanych powyżej na koniec szkoły podstawowej mają obowiązek przystąpić do egzaminu ósmoklasisty z trzech przedmiotów: języka polskiego, matematyki oraz nowożytnego języka obcego. Oznacza to, że te same arkusze są wypełniane przez uczniów reprezentujących tak zróżnicowany stopień znajomości języka polskiego, także jako języka edukacji szkolnej.

Uczniowie z doświadczeniem migracji na egzaminie ósmoklasisty

Każdy uczeń, który pobiera naukę w Polsce, już na etapie szkoły podstawowej przechodzi weryfikację swojej wiedzy i umiejętności podczas egzaminów zewnętrznych, za które odpowiada CKE. Wraz z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi (OKE) przygotowuje ona i organizuje egzaminy: ósmoklasisty (E8), maturalny oraz potwierdzający kwalifikacje w zawodzie (Łakoma-Sabat 2020: 33–35). Uczniowie z doświadczeniem migracji mają prawo do przystąpienia do egzaminu na zakończenie klasy ósmej na szczególnych warunkach, które co roku są przedstawiane na dany rok szkolny w *Komunikacie dyrektora CKE w sprawie szczegółowych sposobów dostosowywania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty* (KDCKE E8). Dostosowaniami arkuszy egzaminacyjnych nie są objęte egzaminy maturalne ani zawodowe.

Dostosowanie egzaminu dotyczy dwóch aspektów: warunków i formy. Uczeń z doświadczeniem migracji, o którym mowa w art. 165 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, ma prawo skorzystać z tych udogodnień. Trzeba podkreślić, że specjalne arkusze przygotowuje się tylko dla cudzoziemców z ograniczoną znajomością języka polskiego, którzy mają trudności w zrozumieniu czytanego tekstu. Do egzaminu na odmiennych zasadach nie mogą więc przystąpić uczniowie z polskim obywatelstwem, mimo że wcześniej uczyli się poza granicami kraju, a ich kompetencje w zakresie polszczyzny są niskie.

Zanim uczeń zostanie zakwalifikowany do egzaminu na odmiennych warunkach niż jego polscy koledzy, musi uzyskać pozytywną opinię rady pedagogicznej placówki, w której się uczy. Jest ona wydawana na wniosek nauczyciela lub specjalisty wykonującego w szkole zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, prowadzących zajęcia z uczniem w szkole, po uzyskaniu zgody rodziców. O taką opinię mogą też wystąpić sami rodzice ósmoklasisty. Rada pedagogiczna spośród możliwych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty wskazuje te, które będą odpowiednie dla egzaminowanego (KDCKE 2023). Decyzja ucznia i jego opiekunów jest dobrowolna⁷. Może on zgłosić chęć skorzystania z dostosowań w ramach jednego przedmiotu lub obu⁸. Uczniowie z doświadczeniem migracji, jeżeli czują się na siłach, mogą być egzaminowani tak samo, jak ich polscy koledzy, z użyciem arkuszy standardowych. Do niedawna niepolscy uczniowie mogli wybrać mieszaną formę egzaminu, przez co należy rozumieć, że jeden z przedmiotów zdawany był przez nich w formie dostosowanej, a drugi w standardowej.

Formy i warunki dostosowania dla UDM dotyczą arkuszy egzaminacyjnych oraz przebiegu samego egzaminu. Arkusze z języka polskiego i matematyki mają inne oznaczenia O*CO0 i dostosowane są pod względem językowym do potrzeb zdających. W przypadku języka polskiego obejmuje to również zasady oceniania rozwiązań. Tu należy jednak podkreślić, że „dostosowany” nie oznacza łatwiejszy – a takie bywa oczekiwanie nauczycieli i samych zdających, co wybrzmiewa na wszelkich szkoleniach i konferencjach. Zgodnie z *Wielkim Słownikiem Języka Polskiego PWN* przymiotnik ‘dostosowany’ jest derywatem od czasownika ‘dostosować – dostosowywać’, który oznacza zmieniać coś tak, aby było odpowiednie do czegoś (WSJP 2018; t. I). W przypadku arkuszy

7 Wyjaśnia to, dlaczego w przypadku egzaminu przeprowadzonego w 2023 r. liczba uczniów rozwiązujących arkusz z matematyki różni się od tej dot. języka polskiego w woj. kujawsko-pomorskim, pomorskim, wielkopolskim, dolnośląskim, mazowieckim, łódzkim, lubelskim, małopolskim, podkarpackim i śląskim (patrz tab. 2 i 3).

8 Mowa o arkuszach z języka polskiego i matematyki. Dla omawianej grupy uczniów nie przygotowuje się odrębnych arkuszy egzaminacyjnych z języka obcego nowożytnego – przyp. red.

egzaminacyjnych dostosowanie polega na dopasowaniu warstwy językowej do możliwości jej odkodowywania przez uczniów z doświadczeniem migracji. Nie oznacza to opracowywania odmiennego arkusza, lecz polega na dokonywaniu uproszczeń gramatyczno-leksykalnych na tzw. arkuszu standardowym, aby uczeń zdający egzamin z języka polskiego lub z matematyki miał szansę zrozumieć treść poleceń i prawidłowo rozwiązać zadania. Dodatkowo w arkuszu z języka polskiego minimalny limit słów w wypracowaniu wynosi 150 leksemów, a nie 200, jak to ma miejsce w arkuszu standardowym. Uczniowie z doświadczeniem migracji mają też do 180 minut na wykonanie zadań z języka polskiego oraz do 150 minut na rozwiązanie zadań z matematyki⁹.

⁹ Wypełniający arkusz standardowy mają odpowiednio 120 min i 100 min – przyp. red.

Dostosowanie warunków przebiegu egzaminu dotyczy z kolei trzech aspektów. Pierwszy z nich to pomoc nauczyciela (członka zespołu nadzorującego), który przed rozpoczęciem wypełniania arkusza przez ucznia, odczytuje z arkusza rezerwowego jeden raz głośno po kolei wszystkie teksty liczące po 250 wyrazów lub więcej, stanowiące podstawę zadań egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego. Warunkiem, który musi zostać spełniony, aby uczeń otrzymał taką pomoc, są jego poważne trudności z samodzielnym czytaniem i rozumieniem dłuższego tekstu, co zostało wskazane w opinii rady pedagogicznej. Jest to dobre rozwiązanie, ponieważ zdarza się, że uczniowie znają niektóre słowa ze słyszenia, nigdy natomiast nie widzieli ich w formie pisanej. Takie postępowanie jest zatem pomocne dla mniej zaawansowanych. Po drugie, uczniowie przystępują do egzaminu w oddzielnej sali (nie dotyczy to jedynie egzaminu z języka obcego, który piszą wspólnie z polskimi kolegami). Mają także możliwość korzystania ze słownika dwujęzycznego w wersji papierowej lub elektronicznej (język polski – język rodzimy zdającego i język rodzimy zdającego – język polski), jednak w przypadku egzaminu z języka obcego nie może być to słownik języka, z którego uczeń zdaje egzamin. Tę formę pomocy powinna zapewnić szkoła lub sam uczeń.

Duże emocje wśród nauczycieli i uczniów wzbudza sam arkusz C00, zarówno z języka polskiego, jak i z matematyki. Obserwując fora internetowe nauczycieli przedmiotowych oraz tych, którzy uczą języka polskiego jako drugiego w ramach dodatkowych godzin, wielokrotnie spotykałam się z opiniami, że pomimo różnic między zestawami dostosowanymi a standardowymi arkuszami, nadal są one zbyt trudne dla osób przystępujących do egzaminu. I tu otwiera się pole do dyskusji, ponieważ uczniowie piszący egzamin ósmoklasisty reprezentują różne typy, o których była mowa wcześniej. Każdy z nich ma inną biografię językową i różny okres nauki w polskim systemie edukacji. Wśród zdających są tacy, którzy uczą się w Polsce od dwóch lat czy od roku, a nawet kilku miesięcy i dla nich, mimo wprowadzonych dostosowań, zadania nadal będą zbyt trudne, przede wszystkim ze względu na stopień opanowania języka polskiego, ale także ze względu na różnice programowe między polską podstawą programową a treściami edukacyjnymi z kraju pochodzenia ucznia. Ale są również tacy, którzy kształcą się w naszym systemie dłużej niż trzy lub cztery lata i dla nich arkusze nie są już tak trudne, jak dla tej pierwszej grupy. Należy też pamiętać, że egzamin ósmoklasisty sprawdza wiedzę zdobytą podczas kształcenia w klasach IV–VIII, a do tego, by się nią wykazać, poziom znajomości języka polskiego na A1 lub A2, a nawet B1 jest niewystarczający.

Przyglądając się średnim wynikom uczniów z doświadczeniem migracji na egzaminie z języka polskiego (tab. 4), widać, że mimo uwag ze strony nauczycieli, uzyskali oni dobre wyniki, szczególnie jeśli zestawimy je z wynikami polskich uczniów, których średnia w poszczególnych latach wyglądała następująco: 2019 – 63%, 2020 – 59%, 2021 i 2022 – 60% oraz 2023 – 66%. Należy zwrócić uwagę, że w 2020 r. uczniowie z województwa dolnośląskiego uzyskali taki sam średni wynik jak ich polscy koledzy. Podobna sytuacja miała miejsce w 2023 r. w województwie podkarpackim. Na szczególną uwagę zasługuje wynik osiągnięty przez uczniów z małopolski w 2022 r., który był wyższy od średniej krajowej.

Tab. 4. Średnie wyniki egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego uczniów niebędących obywatelami polskimi w latach 2019–2023, w podziale na województwa (w proc.)

WOJEWÓDZTWO	ROK	2019	2020	2021	2022	2023
KUJAWSKO-POMORSKIE		39	50	43	55	55
POMORSKIE		48	51	51	57	61
PODLASKIE		32	48	32	49	49
WARMIŃSKO-MAZURSKIE		46	51	44	54	52
LUBUSKIE		45	51	52	54	58
WIELKOPOLSKIE		46	52	46	48	53
ZACHODNIOPOMORSKIE		47	52	46	50	49
DOLNOŚLĄSKIE		50	59	50	53	52
OPOLSKIE		39	56	45	54	51
MAZOWIECKIE		50	52	51	56	57
ŁÓDZKIE		33	46	38	49	46
ŚWIĘTOKRZYSKIE		51	43	37	43	41
LUBELSKIE		26	39	46	48	52
MAŁOPOLSKIE		55	56	55	62	60
PODKARPACKIE		*	*	53	58	66
ŚLĄSKIE		50	54	44	54	56

Źródło: opracowanie własne.

*Średnie wyniki są publikowane dla grupy uczniów powyżej 30. W latach 2019–2020 w woj. podkarpackim liczba uczniów cudzoziemskich przystępujących do egzaminu E8 wynosiła < 30.

Zebrane dane pokazują, że uczniowie z doświadczeniem migracji radzą sobie na egzaminie z języka polskiego dość dobrze. Ich niższe wyniki prawdopodobnie dotyczą dwóch elementów: pracy z tekstem popularnonaukowym oraz przygotowaniem wypowiedzi pisemnych.

Treści kształcenia języka polskiego jako drugiego a egzamin ósmoklasisty

Na potrzeby niniejszego artykułu zwrócę jeszcze uwagę na kilka ważnych kwestii związanych z potencjałem wykorzystania treści kształcenia z zakresu JPJD na egzaminie E8 w zakresie sprawności pisania kreatywnego oraz pracy z tekstem nieliterackim¹⁰. Jednym z celów egzaminu z języka polskiego jest sprawdzenie, czy uczeń kończący szkołę podstawową potrafi posługiwać się pięcioma gatunkami wypowiedzi pisemnych reprezentujących krótkie i długie formy. W ramach form krótkich jest to zaproszenie, ogłoszenie oraz wypowiedź na forum dyskusyjnym, natomiast formy długie są reprezentowane przez opowiadanie oraz tekst argumentacyjny, tzw. rozprawkę (w nadchodzącym roku szkolnym pojawi się dodatkowo przemówienie). W arkuszu zwyczajowo są umieszczone dwa zadania dotyczące krótkich form oraz zadanie poza częścią testową, w którym uczeń ma do wyboru napisanie jednej dłuższej wypowiedzi. Podczas oceny krótkich form brane są pod uwagę wyznaczniki formy, poprawność językowa oraz ortograficzno-interpunkcyjna. Ocena rozprawki obejmuje zaś następujące elementy: realizację tematu wypowiedzi, elementy retoryczne, kompetencje literackie i kulturowe, kompozycję tekstu, styl, język, ortografię i interpunkcję. Oceniając opowiadanie, egzaminator bierze pod uwagę: realizację tematu wypowiedzi, elementy twórcze, kompetencje literackie i kulturowe, kompozycję tekstu, styl, język, ortografię oraz interpunkcję. Tu należy podkreślić, że kryteria oceny prac pisemnych stosowane w egzaminach państwowych z języka polskiego jako obcego różnią się od tych z E8. Pierwsza różnica polega na tym, że zdający przygotowuje dwie prace (krótką i długą). Druga zaś na tym, że obie prace są oceniane kompleksowo w następujących obszarach: wykonanie zadania – treść, forma, objętość, środki językowe – leksyka i frazeologia, składnia, styl, poprawność

10 Arkusz z języka polskiego dostosowany do możliwości językowych uczniów migrujących można obejrzeć na stronie CKE w zakładce Egzamin ósmoklasisty.

językowa – gramatyka, ortografia i interpunkcja (Lipińska 2023). Tak więc nauczyciele zajmujący się nauczaniem JPJD w pracy z uczniami migrującymi muszą już na etapie nauki polszczyzny na zajęciach dodatkowych kierować się kryteriami szkolnymi, a nie certyfikatowymi.

W arkuszu egzaminacyjnym uczeń pracuje z dwoma tekstami – fragmentem lektury obowiązkowej oraz tekstem popularnonaukowym. Oba zawsze są wyposażone w specjalne słowniczki, które wyjaśniają znaczenia trudniejszych wyrazów lub zawierają informacje dotyczące miejsc, osób bądź wydarzeń pojawiających się w tekście. Tekst z wiązki drugiej – nieliteracki – podlega dostosowaniu pod względem językowym. Zmiany dotyczą składni, leksyki i długości zdań. Typy zadań przygotowane do tekstów są takie same w arkuszu standardowym oraz dla uczniów z doświadczeniem migracji, jednak różnią się pod względem językowym. Tekst ten może sprawiać kłopoty uczniom ze względu na długość. Ma on zazwyczaj powyżej 250 słów, a w dydaktyce JPJO/JPJD takie teksty pojawiają się na wyższych poziomach B2 oraz C1. Uczniowie przystępujący do egzaminu są zazwyczaj na niższym poziomie zaawansowania i w materiałach do kształcenia językowego spotykają teksty zbudowane z mniejszej liczby słów: dla poziomu A1 to 60–120 słów, dla A2 to 120–150, a dla B1 to 200–250 słów (Banach i Bucko 2019: 131).

Omawiając kwestię egzaminu ósmoklasisty pod względem umiejętności językowych, nie można nie wspomnieć także o arkuszu egzaminacyjnym z matematyki. Zawiera on zawsze te same zadania co arkusz standardowy, ale ich warstwa językowa na etapie opracowywania dokumentu jest zmieniana. Dostosowanie polega na przereformowaniu zadań z treścią pod względem leksykalnym oraz składniowym. Dodatkowo dla łatwiejszego zrozumienia warstwy werbalnej zadań dołączane są rysunki. W tab. 5 zaprezentowałam średnie wyniki uczniów z doświadczeniem migracji na egzaminach z matematyki. Tak jak w przypadku języka polskiego, uczniowie wypadają poprawnie, jednak rzadko przekraczają próg 50%. Nie należy winić za to osób pracujących przy przygotowaniu arkuszy, ponieważ z matematyką mają także problem polscy uczniowie. Ich średnie wyniki z tego przedmiotu w latach 2019–2023 prezentują się następująco: 2019 r. – 45%, 2020 r. – 46%, 2021 r. – 47%, 2022 r. – 57% oraz 2023 r. – 53%.

Tab. 5. Średnie wyniki egzaminu ósmoklasisty z matematyki uczniów niebędących obywatelami polskimi w latach 2019–2023, w podziale na województwa (w proc.)

WOJEWÓDZTWO \ ROK	2019	2020	2021	2022	2023
KUJAWSKO-POMORSKIE	38	37	37	47	40
POMORSKIE	37	43	43	49	50
PODLASKIE	30	39	33	52	51
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	31	39	46	49	43
LUBUSKIE	34	36	39	43	44
WIELKOPOLSKIE	36	35	40	44	46
ZACHODNIOPOMORSKIE	38	37	37	43	39
DOLNOŚLĄSKIE	41	43	42	47	53
OPOLSKIE	35	37	39	47	47
MAZOWIECKIE	37	41	44	51	51
ŁÓDZKIE	28	38	37	43	41
ŚWIĘTOKRZYSKIE	47	42	48	52	47
LUBELSKIE	26	37	43	42	48
MAŁOPOLSKIE	45	46	50	56	59
PODKARPACKIE	*	*	50	52	60
ŚLĄSKIE	34	36	38	42	42

*średnie wyniki są publikowane dla grupy uczniów powyżej 30 osób. W latach 2019–2020 w woj. podkarpackim liczba uczniów cudzoziemskich przystępujących do egzaminu E8 wynosiła < 30.

Źródło: opracowanie własne.

Zakończenie

Prawo do edukacji dla dzieci cudzoziemskich jest w Polsce chronione zarówno przez krajowe, jak i międzynarodowe regulacje prawne, a ich status w polskich szkołach jest równy statusowi uczniów polskich. Dlatego mają oni obowiązek przystąpić do egzaminu ósmoklasisty, który stanowi dla nich istotne wyzwanie, zwłaszcza w wymiarze językowym.

Przedstawione statystyki dotyczące liczby uczniów z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji oraz ich przystępowania do egzaminu ósmoklasisty w latach 2019–2024 miały na celu pokazanie szerszego zjawiska. Z danych wynika, że liczba uczniów cudzoziemskich w Polsce wzrosła w ostatnich latach niemal czterokrotnie, a wzrost ten przełożył się także na rosnącą liczbę uczniów przystępujących do egzaminu ósmoklasisty, co wymaga od systemu edukacji odpowiednich dostosowań obejmujących zarówno warunki, jak i formę egzaminu. Specjalne arkusze są przygotowywane dla uczniów z ograniczoną znajomością języka polskiego, a także istnieje możliwość wydłużenia czasu trwania egzaminu oraz korzystania ze słowników dwujęzycznych. Starałam się podkreślić, że dostosowania te nie oznaczają ułatwień, lecz mają na celu wyrównanie szans oraz dostosowanie warstwy językowej zadań do możliwości uczniów.

Wyniki uczniów z doświadczeniem migracji na egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego i matematyki są ogólnie zadowolające, choć różnią się między województwami. W przypadku egzaminu z języka polskiego uczniowie osiągają wyniki zbliżone do wyników polskich rówieśników, jednak egzamin z matematyki stanowi większe wyzwanie, z uwagi na trudności związane z rozumieniem zadań tekstowych. Z tego wynika konieczność przygotowywania uczniów do pracy z dłuższymi tekstami oraz opanowania czasowników operacyjnych, które są kluczowe w zadaniach matematycznych. Sukces uczniów zależy od zaangażowania nauczycieli i odpowiedniego dostosowania procesu dydaktycznego do ich indywidualnych potrzeb, co ma kluczowe znaczenie dla ich integracji i przyszłych osiągnięć edukacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Banach, M., Bucko, D. (2019), *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębał, P.E. (2018), *Podstawy dydaktyki języka drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- GUS – Główny Urząd Statystyczny (2023), *Cudzoziemcy wykonujący pracę w Polsce w 2023 roku*, Warszawa, <stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/cudzoziemcy-wykonujacy-prace-w-polsce-w-2023-r,15,13.html>, [dostęp: 27.07.2024].
- Jędryka, B.K. (2014), *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 42–53.
- Jędryka, B.K. (2020a), *Test sprawdzający znajomość leksyki z zakresu przyrody*, Warszawa: Linguae Mundi.
- Jędryka, B.K. (2020b), *W labiryncie polskiej edukacji. Poradnik asystenta szkolnego w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji*, Warszawa: Linguae Mundi.
- Jędryka, B.K. (2021), *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*, Warszawa: ORE.
- Jędryka, B.K. (2022a), *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, [w:] E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 159–186.
- Jędryka, B.K. (2022b), *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 29–46.
- Jędryka, B.K. (2023), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w edukacji wczesnoszkolnej na przykładzie uczniów uchodźców z Ukrainy – zarys problematyki*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 18(3), s. 97–107.

- Krasuska-Betiuk, M. (2022), *Od akwizycji języka ojczystego do kompetencji różnojęzycznych dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 18(3), s. 152–164.
- KDCKE – Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 17 sierpnia 2023 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2023/2024, Warszawa: CKE.
- Lipińska, E. (2023), *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Lisowska, K., Leszczyńska-Rejchert, A. (2023), *Jak wychowywać do wartości w przestrzeni przedszkolnej w społeczeństwie transkulturowym?*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 18(3), s. 43–54.
- Łakoma-Sabat, W. (2020), *Kim jest uczeń z doświadczeniem migracji?*, [w:] B.K. Jędryka (red.), *W labiryncie polskiej edukacji. Poradnik asystenta szkolnego w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji*, Warszawa: Linguae Mundi, s. 27–35.
- NIK – Najwyższa Izba Kontroli (2023), *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*, Warszawa: Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego Najwyższej Izby Kontroli, <www.nik.gov.pl/kontrola/P/23/021>, [dostęp: 27.07.2024].
- Seretny, A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 139–156.
- Seretny, A. (2024), *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków: Universitas.
- Smoter, K. (2023), *Kształtowanie kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem uczenia się transformatywnego*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 18(3), s. 121–131.
- *Ustawa z dnia 15 maja 2024 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw*, Dziennik Ustaw 2024, poz. 854.
- *Wielki Słownik Języka Polskiego PWN* (2018), L. Drabik (wyd.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

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

DR BEATA JĘDRYKA Adiunkt w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, glottodydaktyk i pedagog. Autorka ścieżki Dydaktyka języka polskiego jako obcego w ramach studiów podyplomowych filologia w praktyce. Metodyk i praktyk nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego dzieci i dorosłych. Autorka licznych pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego oraz drugiego.

Kształcenie dwujęzyczne z SERCEM

Projekt „Alfabetyzacja dwujęzyczna uczniów z oddziałów przygotowawczych”

DOI: 10.47050/jows.2024.3.75-85

Po wybuchu wojny w Ukrainie wiele ukraińskich dzieci przybyło do Polski, a część z nich zarejestrowano w szkołach. Aby pomóc im w jak najszybszej integracji, wprowadzono programy edukacyjne, które miały na celu wsparcie uczniów w nauce języka polskiego. W artykule zaprezentowano model kształcenia dwujęzycznego (alfabetyzacji dwujęzycznej) oparty na programie Nauczanie z SERCA (ang. Biliteracy Instruction from the HEART).

BARBARA MUSZYŃSKA

Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu

MAŁGORZATA
JASZCZUK-SURMA

Szkoła Podstawowa nr 83 we Wrocławiu

ANNA NANKOWSKA

Szkoła Podstawowa nr 83 we Wrocławiu

KATARZYNA PAJEWSKA

Szkoła Podstawowa nr 83 we Wrocławiu

MARY AMANDA STEWART

Texas Woman's University, Denton, USA

Po wybuchu wojny w Ukrainie w lutym 2022 r. polskie placówki edukacyjne znalazły się w trudnej sytuacji i w obliczu dezorganizacji. Około 800 000 ukraińskich dzieci przybyło wówczas do Polski, z czego 200 000 zostało zarejestrowanych w szkołach (Amnesty International 2023). W 2023 r. liczba ukraińskich uczniów jeszcze się zwiększyła, ponieważ rodziny zdały sobie sprawę, że zakończenie wojny nie nastąpi tak szybko, jak początkowo przypuszczano. Wraz z ich pojawieniem się w szkole wzrosła potrzeba wprowadzenia innowacyjnych, opartych na badaniach naukowych programów edukacyjnych dla uchodźców oraz zapewnienia wsparcia polskim nauczycielom. Już we wrześniu 2022 r., na początku nowego roku szkolnego, pojedyncze szkoły były gotowe w ograniczonym zakresie otworzyć klasy (oddziały) przygotowawcze dla uczniów uchodźców. Celem tego typu klas jest m.in. stworzenie warunków do osiągnięcia przez uczniów takiego poziomu znajomości języka polskiego, który umożliwi im dołączenie do oddziałów ogólnodostępnych po roku nauki. W tych klasach uczniowie zostają zanurzeni w języku szkolnym, a biegłość w nim jest kluczowym warunkiem sukcesu edukacyjnego (Pulinx i in. 2017; Auger 2023).

Istnieje niewiele programów nauczania w nurcie edukacji dwujęzycznej dla uczniów imigrantów i uchodźców w Europie (García i Otheguy 2019). To zjawisko może wynikać z tego, że krajowe polityki edukacyjne w krajach europejskich, w tym wdrażane w Polsce, przyjmują, że główny nurt edukacji powinien odbywać się w języku urzędowym danego kraju, natomiast dwa języki obce (języki urzędowe UE) są nauczane jako przedmioty szkolne (w zależności od kraju – dodatkowo bądź obowiązkowe [red.]). Nie zmienia to jednak tego, że nauczyciele powinni być świadomi wyzwań językowych uczniów oraz roli języka rodzimego w procesie uczenia się.

Szkoła podstawowa uczestnicząca w projekcie stanowi publiczną placówkę edukacyjną, w której naukę pobierają dzieci w wieku 7–14 lat. W trakcie realizacji projektu „Alfabetyzacja dwujęzyczna uczniów z oddziałów przygotowawczych”, w roku szkolnym 2022/2023, uruchomiono w niej cztery klasy przygotowawcze dla uczniów uchodźców, z czego dwie były przeznaczone dla dzieci młodszych, a dwie dla starszych. W projekcie uczestniczyło trzech nauczycieli oraz 45 uczniów, zdecydowana większość z nich to uchodźcy z Ukrainy. Niemniej jednak w klasach znaleźli się również uczniowie z Gruzji

i Białorusi. Należy przy tym zaznaczyć, że ukraińskie dzieci ze wschodniej części kraju były dwujęzyczne i przyzwyczajone do posługiwania się językiem rosyjskim w domu oraz ukraińskim w szkole, a dzieci z zachodniej Ukrainy używały jedynie języka ukraińskiego. W związku z tym podejście do dwujęzyczności w ramach tego projektu było złożone, uwzględniające obecność wielu uczniów o zróżnicowanym stopniu zaawansowania języka ojczystego i odmiennej ekspozycji na inne języki.

Projekt trwał siedem miesięcy, od grudnia 2022 r. do czerwca 2023 r. Realizowany był podczas lekcji języka polskiego i obejmował dodatkowo comiesięczne sesje doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, które miały miejsce na początku każdego miesiąca, oraz grupy fokusowe organizowane na zakończenie miesiąca po wprowadzeniu aktywności w klasie. W ramach projektu przeprowadzono również obserwacje oraz dyskusje koleżeńskie, które dotyczyły skuteczności zastosowania danych rozwiązań w pracy z uczniami.

Alfabetyzacja dwujęzyczna jako model nauczania dwujęzycznego

Uznajemy, że osoby uczące się będące imigrantami bądź uchodźcami (niezależnie od wieku) znajdują się w pilnej potrzebie przyswojenia języka nowego kraju (Duff 2019). W naszej pracy kierujemy się podejściem wielojęzycznym (May 2014), rozumianym jako uwzględnianie roli języka ojczystego w procesie przyswajania języka drugiego (SLA). Termin *edukacja dwujęzyczna* odnosi się najczęściej do nauczania przedmiotów szkolnych w dwóch językach, a tym samym rozwijania umiejętności językowych uczniów w dwóch językach, na przykład w znanym w Polsce modelu: język polski + język obcy nowożytny. Natomiast termin *alfabetyzacja dwujęzyczna* oznacza wykorzystywanie języka rodzimego uczniów w procesie uczenia się języka używanego w kraju, w którym żyją. Proces ten obejmuje równoległe rozwijanie umiejętności czytania i pisanie w obu językach, rozumienie kontekstu kulturowego związanego z każdym z języków, transfer umiejętności czytania i pisanie między językami oraz wspieranie rozwoju osobistego i przygotowanie do funkcjonowania w wielojęzycznym świecie.

Liczne badania naukowe dowodzą korzyści płynących z zastosowania pedagogicznego podejścia, które wykorzystuje język ojczysty ucznia w procesie przyswajania drugiego, m.in. poprzez czytanie w języku ojczystym (Flint i in. 2019), objaśnianie w nim treści (CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals 2021) oraz pisanie w nim (Salmerón 2022). W związku z tym alfabetyzacja dwujęzyczna powinna być priorytetem w edukacji wszystkich dwujęzycznych dzieci, niezależnie od środowiska szkolnego. W prezentowanym przez nas podejściu do alfabetyzacji dwujęzycznej rozumiemy ją też jako proces poznawania innych i bycia poznany przez innych, jako integralną część ludzkiego życia budującą poczucie przynależności. Przyjmujemy tu zatem perspektywę socjokulturową, opartą na ideologicznym modelu zaproponowanym przez Briana Streeta (1995). W tym ujęciu jednostka może przejawiać różne rodzaje alfabetyzacji, aby współtworzyć znaczenia z innymi za pomocą różnorodnych środków. Posługujemy się też terminem *przeżyte doświadczenia* (ang. *lived experiences*), aby podkreślić, że uczniowie wnoszą do procesu nauczania i uczenia się unikatową wiedzę oraz doświadczenia, które należy uwzględnić i wykorzystać. Socjokulturowe spojrzenie na alfabetyzację kładzie nacisk na osadzenie praktyk alfabetyzacyjnych w kontekście społecznym i kulturowym, w którym one funkcjonują (Freebody i Luke 1990). Ponadto rozumienia przekazu pisanego, który składa się z trzech elementów: czytelnika, tekstu oraz czynności czytania, nie da się oderwać od kontekstu socjokulturowego (Winch i in. 2010). W związku z tym konteksty społeczne i kulturowe muszą być uwzględnione w każdym modelu alfabetyzacji. Stąd w naszym modelu alfabetyzacji dwujęzycznej widzimy ją jako proces budowania relacji międzyludzkich i współtworzenia znaczeń na podstawie zróżnicowanych doświadczeń uczniów.

Przedstawiony projekt odnosi się do dwóch wzajemnie powiązanych obszarów edukacji językowej, tj. nauki czytania i pisanie, wspartej umiejętnościami z języka ojczystego (Stewart i Genova 2020). Wspieranie nauki języka drugiego umiejętnościami z języka

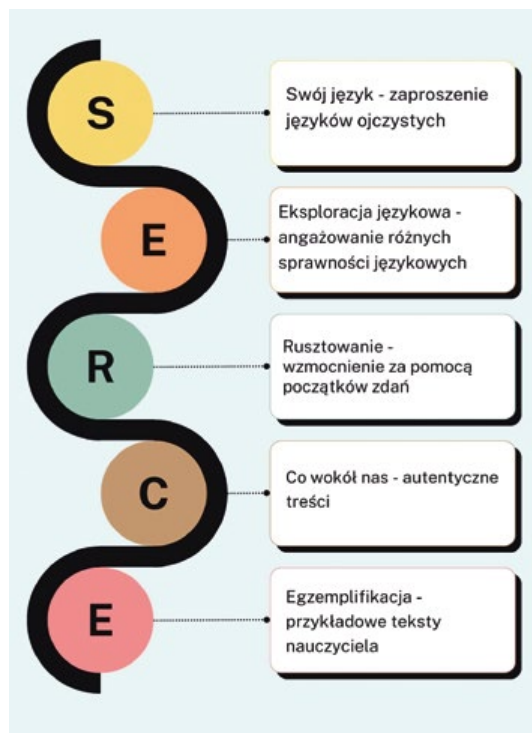
ojczystego może zwiększyć efektywność procesu edukacyjnego, umożliwiając uczniom lepsze zrozumienie i przetwarzanie informacji. Pragniemy zaprezentować kluczowe elementy alfabetyzacji dwujęzycznej w modelu wykorzystującym Nauczanie z SERCA (ang. Biliteracy Instruction from the HEART) we wspomnianym powyżej projekcie edukacyjnym. Na podstawie badań naukowych dotyczących kształcenia językowego, dwujęzycznego oraz alfabetyzacji przedstawiamy elementy tego podejścia za pomocą akronimu SERCE, którego poszczególne litery oznaczają: 1) **S**wój język - zaproszenie języków ojczystych 2) **E**ksploracja językowa - angażowanie różnych sprawności językowych 3) **R**usztowanie - wzmocnienie za pomocą początków zdań 4) **C**o wokół nas - autentyczne treści 5) **E**gzemplifikacja - przykładowe teksty nauczyciela. Przykłady tego podejścia odzwierciedlone są w aktywnościach opisanych poniżej.

Interpersonalny potencjał alfabetyzacji dwujęzycznej

W naszym podejściu do alfabetyzacji dwujęzycznej umiejętność czytania i pisania rozumiana jest jako narzędzie poznawcze do nawiązywania relacji z innymi oraz bycia rozpoznanym przez innych. Umiejętność czytania i pisania jest integralną częścią naszych interakcji społecznych, przyczynia się do kształtowania więzi międzyludzkich oraz dostarcza jednostce poczucia przynależności. W kontekście opisanego w tym artykule projektu korzystamy też, jak już wspomniano, z terminu przeżyte doświadczenia (Linares 2021) w celu określenia unikalnych, znaczących i osobistych aspektów doświadczeń życiowych uczniów, które kształtują ich tożsamość. Dlatego też działania podejmowane w ramach projektu uwzględniają wiedzę uczniów o sobie i ich doświadczenia, umożliwiając im dzielenie się swoimi zainteresowaniami, swoją historią rodzinną, nadziejami i marzeniami w bezpiecznym otoczeniu stworzonym przez nauczycieli. To podejście wspomaga proces przyswajania języka drugiego,

ponieważ nowe treści są osadzone w kontekście znanym uczniom z ich życia, co umożliwia im większe skupienie się na języku, gdyż stają się mistrzami własnej narracji (Stewart i Genova 2020). Ponadto życiowe historie skłaniają ich do refleksji nad tym, w jaki sposób efektywnie używać drugiego języka (L2) w celu przekazywania idei w sposób odpowiedni kulturowo (Muszyńska 2024).

Rys. 1. Kluczowe elementy alfabetyzacji dwujęzycznej w modelu opartym na programie *Nauczanie z SERCA*



Alfabetyzacja dwujęzyczna z SERCA

Istnieje kilka kluczowych działań podejmowanych w ramach opisywanego modelu, jak pokazano na rysunku 1. Uważamy, że rozwijanie umiejętności czytania i pisania jest prawdziwie pracą serca – każdy element modelu, jak już wspomniano, jest reprezentowany przez literę akronimu tworzącego słowo SERCE.

Zaproszenie języków ojczystych – Nauczyciele, prowadząc zajęcia dla uczniów o pochodzeniu imigranckim lub uchodźczym, naturalnie skupiają się na nauczaniu ich języka drugiego, tak by mogli oni osiągnąć maksymalną kompetencję w tym języku. Jednak w kontekście dążenia do alfabetyzacji dwujęzycznej kluczowe staje się umożliwienie uczniom korzystania z języka ojczystego / języków ojczystych, szczególnie w przypadku tych, którzy już są dwujęzyczni podczas przybycia do nowego kraju. W ramach opisywanego projektu nauczyciele podejmowali inicjatywy zachęcające uczniów do posługiwania się ich językami ojczystymi, dostosowując strategie prowadzenia zajęć do swojej znajomości języków ojczystych uczniów, kierując się także dostępnością asystentów kulturowych, wiekiem uczniów oraz treściami lekcji.

Źródło: opracowanie własne.

Angażowanie różnych sprawności językowych – W trakcie zajęć dochodzi do urozmaiconych sposobów interakcji z językiem oraz do rozwijania różnych umiejętności językowych, zarówno receptywnych (czytanie i słuchanie), jak i produktywnych (pisanie i mówienie) w różnych kontekstach komunikacyjnych. W początkowych etapach nauki języka drugiego większość uczących się może preferować umiejętności receptywne. W praktyce oznacza to, że uczniowie będą wykazywać ograniczoną aktywność produkcyjną w zakresie mówienia i pisania, jednak równocześnie dokonywać znacznych postępów w umiejętnościach receptywnych, tj. słuchaniu i czytaniu. W celu optymalnego wsparcia procesu przyswajania języka drugiego każda aktywność edukacyjna powinna obejmować różne sprawności językowe w obszarze umiejętności czytania, pisania/tworzenia, słuchania i mówienia. Integracja tych różnorodnych sprawności językowych, od poprawnej wymowy po kompetencje pragmatyczne i kulturowe, sprzyja efektywnemu rozwojowi kompetencji w języku drugim (Kress 2000).

Wzmocnienie za pomocą początków zdań – Początki zdań stanowią istotny element wsparcia – swoiste rusztowanie – w procesie nauki języka drugiego. Stanowią one najczęściej część inicjalną, choć czasem również środkową lub końcową, kompletnego i gramatycznie poprawnego zdania, które należy uzupełnić w jednym lub kilku miejscach własnymi pomysłami ucznia. Narzędzie to może być wykorzystywane zarówno w rozwijaniu umiejętności mówienia, jak i pisania, ma na celu wspomaganie uczniów w stosowaniu słownictwa oraz przyswajaniu struktur językowych (Stewart i Genova 2020). W kontekście nauki języka drugiego trzon wypowiedzi, który mogą wykorzystać do zbudowania pełnego, poprawnego zdania, odgrywa kluczową rolę w budowaniu pewności siebie uczniów. Jest to zachęta do aktywnego używania języka. Początki zdań oferują uczniom wsparcie poprzez dostarczanie gotowych ram. Dzięki korzystaniu z nich mogą skupić się nie tyle na formie, ile na treściach, które chcą wyrazić. Używanie początków zdań wprowadza jednak uczniów również w zasady gramatyczne – wypełniając puste miejsca, mają oni okazję ćwiczyć poprawne formy gramatyczne, a tym samym zwiększać swoją świadomość językową. Incipity zachęcają też do posługiwania się nowym słownictwem, umożliwiają uczniom swobodne wyrażanie swoich myśli i realizację pomysłów w sposób, który jest jednocześnie strukturalnie poprawny. Dochodzi przy tym do autentycznej komunikacji, co z kolei motywuje do aktywności na zajęciach.

Autentyczne treści – W procesie edukacji szkolnej często brakuje elementów, które są postrzegane przez uczniów jako istotne. Przede wszystkim uczniowie imigranci i uchodźcy mogą odczuwać, że ich język, kultura i doświadczenia życiowe są pomijane, jeśli treści programu nauczania nie są zgodne ze znaną im rzeczywistością, tj. autentyczne. Taki brak autentyczności może prowadzić do braku zaangażowania w proces nauki. Badania wskazują, że treści programowe, które uwzględniają życie uczniów (Herrera 2022) oraz ich kulturę (Paris i Alim 2017), przyczyniają się do większych sukcesów szkolnych. Autentyczne treści mogą obejmować elementy dziedzictwa kulturowego kraju ojczystego uczniów, wspomnienia, a nawet anegdoty, które wyrażają ich emocje, np. smutek czy radość. Poprzez włączenie ich do programu zajęć, te osobiste aspekty i przeżyte doświadczenia uczniów stają się integralną częścią treści lekcji i stanowią podstawę przyswajania języka drugiego. Dzielenie się tym, co jest dla nich ważne, może mieć uzdrawiający wpływ na uczniów, którzy doświadczyli traumy, utracili bliskich lub mają trudności z adaptacją. Działania, które uwzględniają nie tylko języki uczniów, ale także ich życie, angażują ich w proces uczenia się.

Przykładowe teksty nauczyciela – Tekst nauczyciela stanowi egzemplifikację zagadnień, nad którymi uczeń pracuje w ramach końcowego projektu. Projekt ten może przybierać formę prezentacji ustnej, pracy plastycznej, eseju, wiersza lub innej twórczości. Nauczyciele często sięgają po opublikowane teksty lub różne formy sztuki jako inspirację i narzędzie kształtujące umiejętności pisarskie uczniów (Culham 2014). W naszym projekcie nauczyciele sami są autorami przykładowych tekstów, co stanowi podstawę dla autentycznych relacji, tworzenia społeczności i więzi w klasie. W ramach naszych działań zaobserwowaliśmy,

że uczniowie pragną bliższego poznania swoich nauczycieli. Postrzeganie ich jako ludzi, którzy doświadczają tych samych emocji co uczniowie, może obniżyć bariery afektywne (Krashen 1985) i sprzyjać lepszemu przyswajaniu języka drugiego u uczniów. W związku z tym w naszym podejściu do kształcenia w warunkach dwujęzyczności nauczyciele prezentują uczniom konkretne przykłady swoich prac, co umożliwia nawiązanie więzi emocjonalnej i jednocześnie pokazuje, nad czym pracują podczas projektów lekcyjnych. W każdym ćwiczeniu nauczyciel musi najpierw stworzyć własny przykładowy tekst przed rozpoczęciem pracy z uczniami. Tekst ten ma służyć jako wzór dla uczniów. W związku z tym nauczyciel najpierw powinien go zademonstrować, a następnie przeanalizować go wraz z uczniami i porozmawiać o tym, jak tworzyć takie teksty. Udostępnianie przez nauczycieli tekstów na temat swoich życiowych doświadczeń rozwija również sprawność słuchania i czytania w języku drugim u uczniów.

Wybrane aktywności

Poniżej opisano wybrane aktywności realizowane w ramach projektu. Pełna lista działań oraz zdjęcia wytworów uczniów znajduje się na stronie internetowej szkoły (adres podany w bibliografii artykułu).

Pudełka tożsamości (ang. *Identity Boxes*)

Celem powyższego zadania było doskonalenie języka polskiego poprzez opowiadanie o przedmiotach przyniesionych w tzw. pudełkach tożsamości. Przed przystąpieniem do jego wykonania przez uczniów rodzice otrzymali list z wyjaśnieniem celu i przebiegu zadania. Przedstawione zostały także korzyści, tj. nowe umiejętności, które rozwiną się u uczniów dzięki uczestniczeniu w tym ćwiczeniu, m.in. budowanie wiedzy na korzystaniu z osobistych doświadczeń życiowych, na tym, kim są i jak widzą siebie, pogłębianie zaufania do siebie i dumy ze swojego pochodzenia przy jednoczesnym rozwijaniu podstawowych umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie.

Zwykłe pudełko po butach, które zostało zapełnione przedmiotami, stało się pretekstem do pokazania uczniom oraz ich rodzicom, że każdy człowiek ma marzenia, plany, wspomnienia – wystarczy tylko chęci, by się podzielić kawałkiem siebie.

Istotnym elementem – wprowadzeniem do zadania – było zobrazowanie jego przebiegu przeze mnie jako nauczyciela. Podczas prezentacji pokazałam uczniom zawartość własnego pudełka tożsamości, stosując początki zdań, które pomagały następnie uczniom przy prezentacji ich własnych pudełek:

To jest... (nazwa przedmiotu). Jest on dla mnie ważny, ponieważ... (powód umieszczenia przedmiotu w pudełku).

W kartonie mogły się znaleźć przedmioty codziennego użytku, zdjęcia rodzinne, ulubione zabawki lub obrazki – każdy przedmiot, który wywoływał w dziecku wspomnienia i był dla niego znaczący.

W swoich pudełkach tożsamości uczniowie przynosili własne wspomnienia, tęsknoty, pragnienia i spełnione marzenia. Niektórzy mieli ze sobą zdjęcia – miejsc, bliskich, ukochanych zwierząt; inni przynosili przytulanki, które posiadają od wczesnego dzieciństwa, a jeszcze inni rysunki, które otrzymali od kolegi lub koleżanki z klasy. Jeden z uczniów podzielił się z nami albumem

Fot. 1. Pudełko tożsamości nauczycielki



Źródło: archiwum prywatne.

ze zdjęciami z czasu, gdy mieszkała na Ukrainie. Oglądaliśmy zdjęcia z przedszkola, z turniejów grup tanecznych i zbierania malin z przydomowego ogródka. Większość dzieci w swoich pudełkach tożsamości umieściła wiele skarbów, niemniej jednak były też takie osoby, które miały np. jedynie dwa cenne dla nich przedmioty.

Dla mnie najbardziej wzruszającym momentem było, gdy w pudełkach znajdowały się przedmioty związane z pobytem w Polsce oraz czasem spędzonym wspólnie w naszej klasie.

Stworzenie pudełka tożsamości było zadaniem wszechstronnym, które wspomagało ćwiczenie języka polskiego poprzez budowanie pełnych zdań, ale również umożliwiło mi, jako nauczycielowi, wkroczenie na chwilę do świata moich uczniów. Dla mnie, jako osoby dorosłej całe życie mieszkającej w bezpiecznym państwie, było to bardzo emocjonalne doświadczenie, w którym mogłam się również podzielić z uczniami swoją historią i pokazać im część siebie, jakiej prawdopodobnie nie mieliby okazji poznać, gdyby nie pudełko tożsamości.

Wiersze z imieniem (ang. Name Poems)

Jedną z lekcji zorganizowanych w ramach projektu w oddziale przygotowawczym dla klas młodszych poświęcono na zadanie o nazwie „Wiersz z imieniem”. Każdy z uczniów najpierw stworzył akrostych składający się z pierwszych liter swojego imienia, nawiązujący do informacji o nim, wspomnień, wyznawanych wartości oraz do sposobu postrzegania samego siebie.

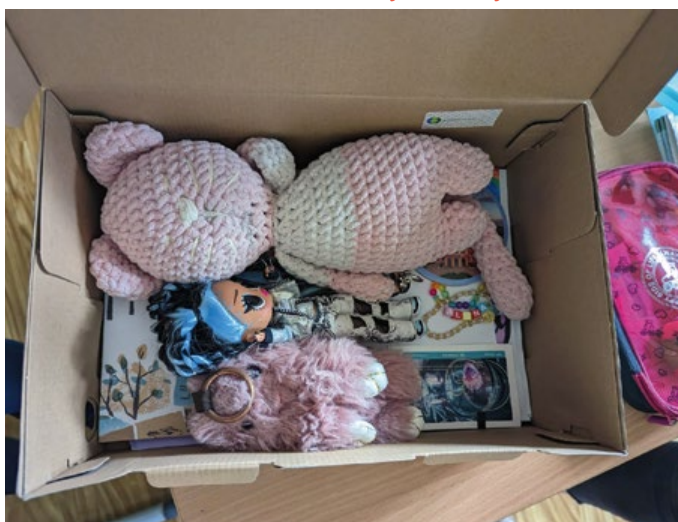
Zajęcia rozpoczęły się od prezentacji wcześniej przygotowanego akrostychu nauczyciela. Dzięki atrakcyjnej formie zadania nauczyciel mógł wzbudzić w uczniach motywację wewnętrzną do wykonania go, a następnie podzielenia się nim z innymi. Zadanie wraz z instrukcją oraz przykładowa praca przedstawione zostały również rodzicom uczniów podczas zebrania. Wcześniej asystent kulturowy przetłumaczył zadanie na język ojczysty, a następnie instrukcja dotycząca jego wykonania została przesłana rodzicom i uczniom przez dziennik elektroniczny. Dzięki precyzyjnym wskazówkom, jak poprawnie wykonać zadanie i na czym ta forma pracy polega, uczniowie mieli większą szansę na powodzenie, a współpraca w rodzinie dodatkowo wzmocniła motywację do nauki języka.

Uczniowie mogli też zdecydować, w jakim języku wykonają pracę oraz w jaki sposób zapiszą swoje imię – zdrobnią, oficjalny czy użyją także nazwiska lub pseudonimu. Możliwe było przy tym łączenie w zadaniu obu języków.

Oprawa graficzna akrostychu była przejawem inwencji twórczej uczniów. Całość nie sprawiła dzieciom dużej trudności. Wykonały ćwiczenie w sposób kreatywny, z dużą starannością, a podczas prezentacji lepiej się poznały oraz zintegrowały w środowisku klasowym. Uczniowie zadawali sobie wiele pytań oraz doszukiwali się wspólnych zainteresowań i doświadczeń. Trzy osoby dokonały prezentacji swojej pracy w języku ojczystym – ukraińskim. To uczniowie, którzy w oddziale przygotowawczym byli zaledwie kilka tygodni. Pozostali podopieczni, którzy chcieli podzielić się swoją pracą, przygotowali się do mówienia w języku polskim, pomagając sobie notatkami z trudnymi dla nich zwrotami. Rozmowa toczyła się w sposób otwarty i pełen zrozumienia. Dzieci cały czas miały swobodę wyboru języka, w którym chcą rozmawiać, dzięki czemu każde z nich mogło wyrazić siebie w sposób najbardziej dla siebie komfortowy.

W klasie były również osoby, które nie miały ochoty dzielić się swoimi doświadczeniami z różnych powodów. Niektóre z nich nie były jeszcze na to gotowe ze względu na

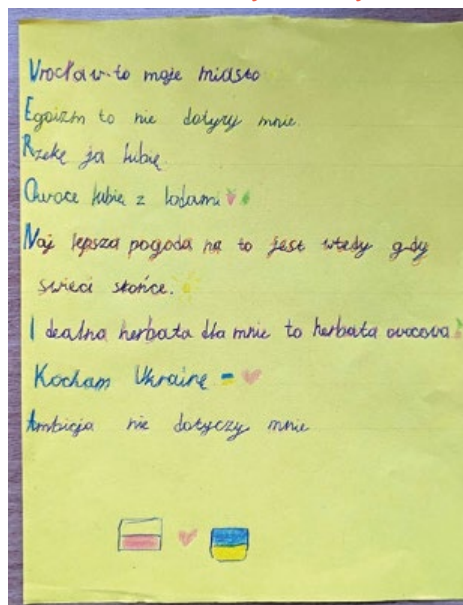
Fot. 2. Pudełko tożsamości uczennicy z Ukrainy



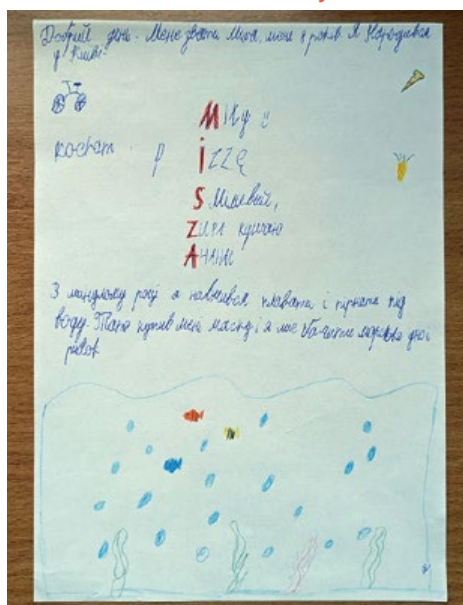
Źródło: archiwum prywatne.

przeżyte wydarzenia i doświadczenia, obarczone silnym ładunkiem emocjonalnym. Każdy mógł zdecydować, czy swoją pracę podzieli się z klasą, czy wyłącznie z nauczycielem.

Fot. 3. Wiersz uczennicy z Ukrainy



Fot. 4. Wiersz ucznia z Ukrainy



Źródło: archiwum prywatne.

Jednym z uczniów prezentujących swój akrostych był chłopiec, który niezwykle tęsknił za swoim krajem. Akrostych utworzył jako wizytówkę Gruzji. Czuł do niej ogromną przynależność, chętnie o niej opowiadał, uczył dzieci słów w języku gruzińskim. Prezentacja, którą wykonał w języku polskim, sprawiła mu niezwykle przyjemność, a inni uczniowie z zapałem tchem słuchali opowieści.

Uczniowie starsi, lepiej postępujący się językiem polskim, także tworzyli „Wiersz z imieniem”. Nauczyciel przygotował dwa różne szablony ze wskazówkami, co można wpisać w poszczególnych miejscach, aby utworzyć wiersz, a następnie zaprezentował swój utwór. Dzieci chętnie go wysłuchały i były bardzo podekscytowane, że także mogą tworzyć własną, niepowtarzalną poezję. Uczniowie wybrali jeden z szablonów i uzupełnili go własnymi słowami. Większość podjęła próbę napisania go w języku polskim, mimo że ich nauka w polskiej szkole trwała jedynie sześć miesięcy. Może to świadczyć o dużym zaangażowaniu w proces uczenia się oraz chęci i umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce.

W wierszach tworzonych przez uczniów znalazły się zabawne, poruszające oraz zastanawiające fragmenty. Pojawiły się stwierdzenia o miłości do pierogów, przyjaźni polsko-ukraińskiej, a prace zdobyły flagi zarówno ojczyste, jak i polskie. Wielokrotnie padały także słowa nawiązujące do wspomnień z bez troskich wakacji z bliskimi oraz do tęsknoty za rodzinnym krajem, rodziną i przyjaciółmi. Podczas przedstawienia akrostychów uczniowie dzielili się zazwyczaj pozytywnymi emocjami i wydarzeniami, ale występowały także trudne doświadczenia.

Interesującym wierszem była praca dziewięcioletniego chłopca, której fragmenty: *Słyszę dźwięk tornada [...]*, *Wiem, że potwory nie istnieją [...]*, *Próbuję pomóc komuś [...]*, mogą świadczyć o przeżytych trudnych wydarzeniach i wielu emocjach z nimi związanych.

Dzięki tego typu ćwiczeniom uczniowie uczyli się języka polskiego w sposób atrakcyjny i praktyczny. W przygotowaniu prac chętnie pomagali opiekunowie. Zajęcia niezwykle zintegrowały uczniów, wskazując obszary wspólnych zainteresowań i przeżyć, a uczniowie będący uchodźcami wojennymi dowiedzieli się, że nie tylko w ich głowach nadal pojawiają się obrazy i dźwięki wojny...

Mapy serca (ang. Heart Maps)

Dobre relacje między nauczycielem i uczniami tworzą atmosferę, która otwiera przestrzeń do efektywnej nauki języka. Aby u dzieci przezwyciężyć strach i zredukować poziom stresu, które utrudniają pracę, ważne jest wprowadzanie zabaw i ćwiczeń integracyjnych. Po pierwsze dzieci muszą mieć poczucie, że możemy je wesprzeć. Po drugie przyjemne emocje dają większą motywację do działania, co wynika z fizjologii mózgu, bo odpowiadają za skojarzenia, które pobudzają „ośrodek nagrody”, a wówczas nauka jest efektywniejsza. Z tej perspektywy bardzo istotna jest postawa nauczyciela – jeśli coś robi z pasją, z radością, staje się to radością dla jego uczniów.

Bardzo dobrą tego egzemplifikacją jest ćwiczenie mapa serca, które realizowałam z uczniami w ramach omawianego projektu. Jego celem było opowiedzenie w języku polskim o ludziach, miejscach rzeczach i wydarzeniach ważnych dla ucznia. Przygotowałam dla każdego dziecka schemat serca i kolorowe kredki. Można było użyć różnych sposobów

komunikacji, takich jak tekst pisany, wizualizacje, kolory i kształty, by przy ich pomocy stworzyć mapę serca, czyli opowiedzieć o tym, co jest dla każdego ważne. Na tablicy zapisałam słowa kluczowe: ważne, serce, mapa, legenda, klucz, środek, kształty (prostokąt, kwadrat, koło, owal, trójkąt), kolor, rzecz, osoba, miejsce, ważny, znaczący. Następnie zamieściłam wskazówki, w jaki sposób stworzyć legendę do mapy serca:

- ➔ (kolor/kształt) reprezentuje ludzi;
- ➔ (kolor/kształt) reprezentuje rzeczy;
- ➔ (kolor/kształt) reprezentuje miejsca.

W końcu napisałam początki zdań w języku polskim, za pomocą których łatwo jest opisać własną mapę serca:

1. (Osoba, miejsce lub rzecz) jest w środku serca, ponieważ (on/ona/ono) _____.
2. (Osoba) jest ważna dla mnie, ponieważ (on/ona) _____.
3. Kocham / Uwielbiam (coś), ponieważ to _____.
4. (Miejsce) jest ważne dla mnie, ponieważ _____.
5. Mój (coś/przedmiot) jest dla mnie bardzo ważny, ponieważ _____.
6. Mam (jakieś miejsce) w swoim sercu, ponieważ _____.
7. Zawsze będę pamiętał(a) (osobę), ponieważ (on/ona) _____.

Fot. 5. Mapa serca nauczycielki



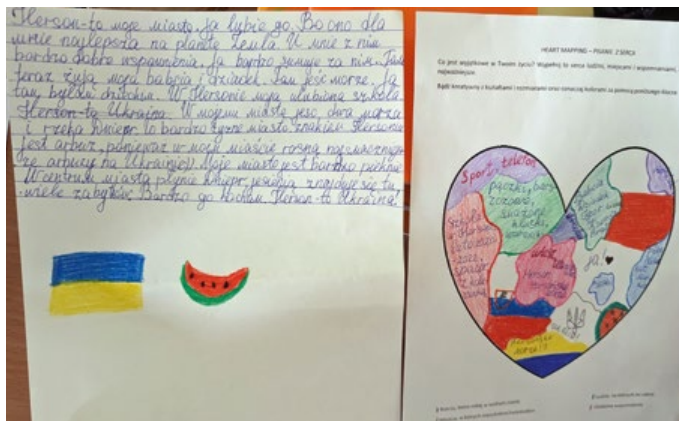
Źródło: archiwum prywatne.

Następnie pokazałam uczniom swoją mapę serca. Przedstawiłam legendę mojej mapy, wyjaśniając, co oznaczają poszczególne kolory i kształty (Fot. 5).

Pokazując moje serce, wyjaśniłam, że w środku powinny znaleźć się osoby, miejsca lub rzeczy, które są dla nas najważniejsze. Zachęciłam też uczniów do oznaczeń kolorystycznych poszczególnych części serca (np. fioletowy dla ludzi, zielony dla miejsc, żółty dla rzeczy) i/lub użycia kształtów do oznaczenia poszczególnych obszarów (np. owale dla ludzi, prostokąty dla miejsc, kwadraty dla rzeczy).

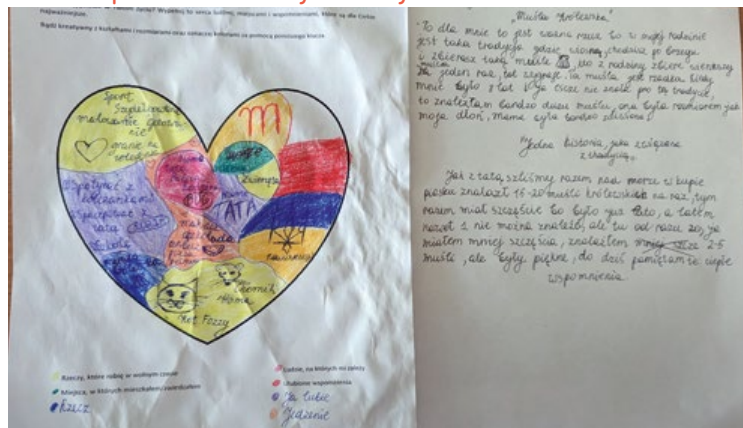
Uczniowie przystąpili do pracy z ogromnym entuzjazmem. Następnie każdy przedstawiał swoją mapę, wychodząc na środek klasy. Wszyscy próbowali mówić po polsku, korzystając z początków zdań zapisanych na tablicy. Po prezentacji przystąpiłam do drugiej części ćwiczenia. Poprosiłam o zapisanie zdań z wykorzystaniem ich początków, a następnie o wybranie jednego elementu z mapy serca. Poprosiłam też, żeby w ciągu pięciu minut napisali, ile potrafią, o tym przedmiocie/osobie/miejscu, używając jak najwięcej słów z języka polskiego, tak jak je rozumieją, ale bez korzystania ze słownika. To ćwiczenie uczniowie mogli wykonać także w swoim pierwszym języku. Następnie poprosiłam, aby zrobili to samo dla kolejnych dwóch przedmiotów/osób/miejsc. Kiedy skończyli, mogli wybrać jedną z tych trzech opisanych rzeczy w celu rozwinięcia opisu w akapit. Teraz mogli korzystać ze słowników, żeby opis był jak najbardziej poprawny (Fot. 6, 7).

Fot. 6. Mapa serca – ćwiczenie wykonane przez uczennicę z Chersonia w Ukrainie



Źródło: archiwum prywatne.

Fot. 7. Mapa serca uczennicy z Odessy w Ukrainie



Źródło: archiwum prywatne.

To ćwiczenie ma szereg niezaprzeczalnych walorów edukacyjnych, językowych, a przy tym pobudza wyobraźnię. Co ważne, uczniowie mogą stworzyć mapę serca zarówno w swoim języku ojczystym, jak i dwujęzyczną, wykorzystując język nauczany i rodzimy. Opowiadanie o własnej mapie serca sprzyja otwartości, a więc buduje relacje w grupie, co jest niezwykle ważne przy tak zróżnicowanych zespołach, jakimi są oddziały przygotowawcze. Pełni też funkcję terapeutyczną, gdyż można powiedzieć o tym, co drzemie w głębi duszy, za czym się tęskni. Okazuje się, że każdy ma coś interesującego do pokazania lub omówienia, co podnosi wartość każdej osoby i sprzyja budowaniu zaufania w grupie.

To ćwiczenie jest ponadto okazją do zabawy, śmiechu i żartów. Sprzyja jednocześnie wspieraniu tożsamości uczniów (wiem, kim jestem, skąd pochodzę, jakie wnoszę wartości do społeczności klasowej). Trudno zatem przecenić jego wartość.

Podsumowanie

Wyniki działań pedagogicznych zaprezentowane w niniejszym artykule uwypuklają znaczenie podejścia dwujęzycznego, w tym alfabetyzacji dwujęzycznej, w edukacji dzieci uchodźców z Ukrainy uczęszczających do polskich szkół. Wprowadzenie programów edukacyjnych, które włączają język ojczysty jako integralną część procesu przyswajania języka drugiego, odgrywa kluczową rolę w zapewnianiu sukcesu edukacyjnego tych dzieci.

Zasady programu *Nauczanie z SERCA* oferują nauczycielom praktyczne wskazówki do tworzenia środowiska edukacyjnego sprzyjającego rozwojowi kompetencji językowych zarówno w języku ojczystym dzieci cudzoziemskich, jak i w polskim. Uwzględniają one różnorodność kulturową i językową uczniów, co jest szczególnie istotne w kontekście nowych wyzwań, przed którymi stoją nauczyciele pracujący z dziećmi uchodźczymi. W obliczu różnorodności kulturowej w Polsce zastosowanie podejścia alfabetyzacji dwujęzycznej oraz zasad z *SERCA* może wydatnie wspomagać nauczycieli w integracji tej różnorodności w procesie dydaktycznym. Wprowadzenie edukacji dwujęzycznej w polskich szkołach ma potencjał, aby znacząco ułatwić dzieciom uchodźczym osiągnięcie biegłości językowej w języku polskim, co jest kluczowe dla ich sukcesu edukacyjnego.

Niezmiernie istotnym elementem wspierającym sukces edukacyjny jest także ścisła współpraca z rodzinami dzieci uchodźców, która przyczynia się do budowania kultury uczenia się oraz wzmacniania relacji między wszystkimi stronami zaangażowanymi w edukację dzieci. W związku z tym zachęcamy innych nauczycieli w Polsce do wykorzystywania idei zaproponowanych w artykule, aby stworzyć środowisko, w którym dzieci uchodźcze mogą rozwijać swoje umiejętności językowe i osiągnąć sukces edukacyjny. Więcej pomysłów na zajęcia znajduje się na stronie szkoły podstawowej biorącej udział w wyżej opisanym projekcie – link w bibliografii.

BIBLIOGRAFIA

- Amnesty International (2023), *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w Polskich szkołach*, Amnesty International Poland <shorturl.at/TYhcG>, [dostęp: marzec 2023].
- Auger, N. (2023), *The Language Diamond: An Intercultural Model to Teach and Learn (Through) Languages*, „Education Sciences”, nr 13(5), s. 520.

- Culham, R. (2014), *The Writing Thief: Using Mentor Texts to Teach the Craft of Writing*, International Reading Association.
- CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals (2021), *Translanguaging and Transformative Teaching for Emergent Bilingual Students: Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*, New York: Routledge.
- Duff, P.A. (2019), *Social Dimensions and Processes in Second Language Acquisition: Multilingual Socialization in Transnational Contexts*, „The Modern Language Journal”, nr 103, s. 6–22.
- Flint, P., Dollar, T., Stewart, M.A. (2019), *Hurdling Over Language Barriers: Building Relationships with Adolescent Newcomers Through Literacy Advancement*, „Journal of Adolescent & Adult Literacy”, nr 62(5), s. 509–519.
- Freebody, P., Luke, A. (1990), *Literacies Programs: Debates and Demands in Cultural Context. Prospect*, „An Australian Journal of TESOL”, nr 5(7), s. 7–16.
- García, O., Otheguy, R. (2021), *Conceptualizing Translanguaging Theory/Practice Juntos*, [w:] CUNY-NYSIEB, *Translanguaging and Transformative Teaching for Emergent Bilingual Students: Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*, New York: Routledge, s. 3–24.
- García, O., Otheguy, R. (2019), *Plurilingualism and Translanguaging: Commonalities and Divergences*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, nr 23(1), s. 17–35.
- Herrera, G.S. (2022), *Biography-Driven Culturally Responsive Teaching: Honoring Race, Ethnicity, and Personal History*, New York: Teachers College Press.
- Hornberger, N.H. (2007). *Biliteracy, Transnationalism, Multimodality, and Identity: Trajectories Across Time and Space*, „Linguistics and Education”, nr 18(3–4), s. 325–334.
- Linares, R.E. (2021), *Creating and Navigating a Transborder Writing Space: One Multilingual Adolescent’s Take-up of Dialogue Journaling in an English-Medium Classroom*, „Reading Research Quarterly”, nr 56 (4), s. 673–692.
- Krashen, S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Kress, G.R. (2000), *Multimodality: Challenges to Thinking About Language*, „TESOL Quarterly”, nr 34(2), s. 337–340.
- May, S. (red.) (2014), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, New York: Routledge.
- Muszyńska, B. (2024), *Edukacja dwujęzyczna przez projektowanie. Multialfabetyzacja przedmiotowo-językowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paris, D., Alim, H.S. (2017), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*, New York: Teachers College Press.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., Agirdag, O. (2017), *Silencing Linguistic Diversity: The Extend, the Determinants and Consequences of the Monolingual Beliefs of Flemish Teachers*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, nr 20(5), s. 542–556.
- Salmerón, C. (2022), *Leveraging Translanguaging Practices in an Elementary Poetry Writing Workshop*, „Bilingual Research Journal”, nr 45(1), s. 82–98.
- Stewart, M.A., Genova, H. (2020), *But Does this Work with English Learners? A Guide for English Language Arts Teachers, Grades 6–12*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Stewart, M.A., Muszyńska, B. (2023), *Teaching Ideas for Biliteracy: Leveraging Students’ Languages and Lives*, „Forum Oświatowe”, t. 36, nr 2(70), s. 77–95.
- Street, B. (1995), *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography, and Education*, New York: Longman.
- Winch, G., Johnston, R.R., March, P., Ljungdahl, L., Holliday, M. (2010), *Literacy: Reading, Writing and Children’s Literature* (4th ed.), Oxford: Oxford University Press.

Strona internetowa projektu: sp83wroclaw.szkolnastrona.pl/p,164,alfabetyzacja-dwujezyczna-uczniow-w-oddzialach-przygotowawczych.

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

DR BARBARA MUSZYŃSKA Pracowniczka badawczo-dydaktyczna w Uniwersytecie Dolnośląskim DSW. W 2024 r. profesor wizytująca w Uniwersytecie w Kordobie, Hiszpania. Stypendystka Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta z 2021 r. W 2020 r. uhonorowana Nagrodą Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce za znaczące osiągnięcia w działalności dydaktycznej. Postrzega edukację różnojęzyczną oraz włączającą jako kwestie o pierwszorzędnym znaczeniu w dzisiejszym świecie.

DR MAŁGORZATA JASZCZUK-SURMA Nauczyciel dyplomowany języka polskiego i języka polskiego jako obcego, absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego. Od 2019 r. prowadzi jeden z pierwszych oddziałów przygotowawczych dla cudzoziemców. Członek Polskiego Towarzystwa Historii Nauk Medycznych, Ambasador Dialogu Międzykulturowego. W 2023 r. uzyskała *Certificate of Biliteracy, Professional Development*, a także została uhonorowana Nagrodą Prezydenta Wrocławia za znaczące osiągnięcia w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

KATARZYNA PAJEWSKA Związana z oddziałami przygotowawczymi od 2019 r. Prowadziła jedne z pierwszych klas dla cudzoziemców we Wrocławiu. Absolwentka wielu kierunków studiów i specjalizacji, w tym poradnictwa i pomocy psychopedagogicznej, logopedii ogólnej i klinicznej, oligofrenopedagogiki, nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Wiedzę w tych dziedzinach rozwija i stosuje w codziennej pracy. Realizatorka i koordynatorka projektów pomocy cudzoziemcom oraz uchodźcom wojennym.

ANNA NANKOWSKA Absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego na kierunku pedagogika ze specjalizacją edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna oraz Uniwersytetu Dolnośląskiego na kierunku pedagogika specjalna. Pracowała w oddziałach przygotowawczych w roku szkolnym 2022/2023 z uczniami w wieku 6–9 lat.

DR MARY AMANDA (MANDY) STEWART Profesor na wydziale Literacy and Learning Texas Woman’s University w Stanach Zjednoczonych, gdzie kieruje programem studiów magisterskich w zakresie studiów wielojęzycznych i wielokulturowych. Pasjonuje się dwujęzycznym i drugojęzycznym rozwojem umiejętności czytania i pisania u dzieci, młodzieży oraz dorosłych, którzy uczą się angielskiego jako dodatkowego języka.

Trudności chińskich studentów polonistyki w zakresie mediacji relacyjnej

DOI: 10.47050/jows.2024.3.87-94

Pojęcie mediacji językowej, po raz pierwszy opisane w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) w 2001 r., zostało uwypuklone w tomie go uzupełniającym z 2018 r., w którym oprócz mediacji tekstu wyróżniono mediację pojęć i komunikacji. Idee zawarte w ESOKJ mają duży wpływ na kształt współczesnych podręczników i testowanie znajomości języków, a tym samym na sposób ich nauczania. W taką (europejską) sytuację edukacyjną, nastawioną na działania interakcyjne i mediacyjne oraz porozumienie dzięki różnojęzyczności, wchodzi chińscy studenci polonistyki, wychowani w zupełnie innej tradycji. W tekście przedstawiamy problemy studentów z Kraju Środka w zakresie mediacji relacji – zarówno z nauczycielem, jak i z innymi uczącymi się.

EMILIA KUBICKA,
FILIP OLKIEWICZ

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Jednym z przejawów różnic kulturowych między społeczeństwem chińskim a polskim jest odmienny sposób komunikacji. W rozpowszechnionej przez Edwarda T. Halla koncepcji wysokiego i niskiego kontekstu kulturowego Chiny umieszczone są na końcu skali, jako modelowy przykład kultury wysokokontekstowej. Kontekst przejawia się nie tylko w sposobie formułowania informacji w codziennej komunikacji (bezpośredni, werbalnie wyrażony komunikat w kulturach niskokontekstowych, zawołowany – w wysokokontekstowych), ale też w życiu społecznym w ogóle (zob. Hall 2001: 95). Przedstawiciele kultury takiej jak chińska będą na przykład oczekiwać od interlokutora, że ten dopełni wyrażony nie wprost komunikat i zrozumie, o czym mowa, ale też będą czuli się odpowiedzialni za wszelkie działania podejmowane przez podległych im członków grupy i będą w stanie solidarnie ponieść konsekwencje w razie fiaska (zob. Hall 2001: 116). Hall wskazuje również na zdolność do powściągnięcia emocji, gdyż nadmierna ekspresja może zostać zinterpretowana jako utrata panowania nad sobą, a co za tym idzie, utrata twarzy (zob. Hall 2001: 163). Jednym z ważniejszych celów komunikacji w takiej kulturze jest właśnie zachowanie twarzy wszystkich zaangażowanych stron. Postępowanie wbrew utartym zwyczajom oznacza jej utratę. W opartej na wartościach kolektywistycznych społeczności chińskiej dąży się do tego, by nie stawiać nikogo w kłopotliwej sytuacji i tym samym nie narażać go na ryzyko utraty szacunku w oczach innych (zob. Prizel-Kania 2020: 287; Sękowska i Xin 2021).

Pod względem ujętego jak wyżej kontekstu polska kultura nie jest co prawda biegunowo odmienna od chińskiej (zob. Hall 2001: 95), ale bliżej jej do niskiego kontekstu. Motywacje indywidualistyczne silniej przejawiające się wśród Polaków mogą pogłębiać niezrozumienie koncepcji kolektywnej ochrony twarzy, czasem interpretowanej jako konformizm i brak szczerości (zob. też Pietrzak 2021: 172). W kontekście nauczania Chińczyków języka polskiego istotne dla zrozumienia odmienności zachowań studentów będą jeszcze dwa elementy wchodzące w skład tzw. kultury edukacyjnej – jej konfucjańskie korzenie oraz realizowana w Chińskiej Republice Ludowej polityka oświatowa w zakresie glottodydaktyki.

Jako przejawy filozofii konfucjańskiej w oświacie Państwa Środka wskazywane są następujące elementy:

- ➔ duży szacunek wobec nauczyciela (zob. Ashmore 1995: 16; Wei, den Brok i Zhou 2009: 163),
- ➔ relacja mistrz–uczeń (zob. Gu 2014: 81–82),

- ➔ wchodzenie nauczyciela w rolę opiekuńczą wobec podopiecznych (zob. Prizel-Kania 2020: 285),
- ➔ centralna rola nauczyciela w procesie edukacyjnym (zob. Cheng 2011: 135; Dzieciół-Pędich 2014: 40; Jasińska 2015: 97),
- ➔ hierarchiczność (zob. Dzieciół-Pędich 2014: 40),
- ➔ książka jako niekwestionowane źródło wiedzy (zob. Ashmore 1995: 19),
- ➔ prymat zaangażowania w naukę jako czynnik ważniejszy od talentu (zob. Lee 1996: 28; Hu 2002: 35),
- ➔ nacisk na kształtowanie moralności (zob. Ashmore 1995: 16; Hu 2002: 34),
- ➔ perfekcjonizm (zob. Lee 1996: 33).

Centralne miejsce nauczyciela i jego autorytet są tak silne, że praca w grupach stanowi dla chińskich uczących się raczej przykry obowiązek niż szansę edukacyjną (zob. Gworys 2017: 40). Badacze wskazują też na ich niechęć do wyrażania osobistych opinii i zadawania pytań w trakcie zajęć (zob. Ashmore 1995: 18; Gworys 2017: 41) oraz pewien konserwyzm przejawiający się w niechętnym odbieganiu od schematów i tego, co już znane. Polscy lektorzy pracujący ze studentami chińskimi zgodnie odnotowują, że ci preferują zadania niewymagające od nich inwencji twórczej (zob. Gworys 2017: 40–41; Pietrzak 2021: 174; Ruszer 2021: 240–241).

Pierwszym powszechnie nauczanym językiem obcym w Chińskiej Republice Ludowej był język rosyjski, przekazywany głównie przy pomocy metody gramatyczno-tłumaczeniowej (zob. Yao 1993: 75). Raz sprowadzona do Chin na trwałe wpisała się w nauczanie języków obcych. Wiązała się między innymi z regularnym testowaniem, w którym nie uwzględniano ćwiczeń komunikacyjnych i egzaminu ustnego (zob. Mao i Min 2004: 327–328). Ważniejsze było nauczanie gramatyki, literatury oraz analizy języka niż przygotowanie do mówienia w autentycznej sytuacji komunikacyjnej (zob. Burnaby i Sun 1989: 223). Warunki, w których wzrasta przyszły chiński student polonistyki, sprzyjają zatem budowaniu potrzeb i oczekiwań odmiennych od tych preferowanych w polskiej rzeczywistości oświatowej. Nauczyciel, figura mająca niekwestionowany autorytet, ma pełnić także rolę wychowawczą, a nie być jedynie dostarczycielem usług edukacyjnych. Transmisja wiedzy ma mieć raczej kierunek jednostronny, od wykładowcy do studenta, a sama wiedza powinna być podana w formie gotowej, a nie przy pomocy metod poszukujących (zob. Chan 1999: 301; Machowska 2022: 97–99). Współpraca w ramach grupy ma przebiegać w sposób harmonijny, to jest nienarażający na utratę twarzy przez któregokolwiek z jej członków. Jest to ważniejsze niż zachowanie szczerości na linii student–wykładowca.

Problemy studentów chińskich w zakresie mediacji relacyjnej

Materiał ilustracyjny omawiany w tym artykule stanowi korespondencja między studentami drugiego roku filologii polskiej jako obcej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu a wykładowcami przedmiotu wstęp do translatoryki¹. Zadaniem prowadzących zajęcia z przekładu jest nie tylko kształcenie kompetencji tekstowych, lecz również tłumaczeniowych. Poza tym nauka języka w kraju docelowym nie może być oderwana od kultury tego kraju/regionu. Nauczyciele tłumaczenia powinni też przygotować adeptów tej sztuki do funkcjonowania w środowisku europejskich tłumaczy. Wiąże się z tym między innymi kształcenie kompetencji mediacyjnych w zakresie relacji. Mediacja relacyjna, definiowana jako „proces tworzenia i kontroli relacji międzyludzkich w celu wprowadzenia atmosfery życzliwości i współpracy” (Janowska 2017: 84), ma ułatwiać interakcję i tworzyć warunki do mediacji poznawczej. Działania mediacyjne są zatem również (językowymi) działaniami społecznymi. Jako że nauka odbywa się w kraju docelowym, nauczyciel czuje się zobowiązany również do przygotowania uczących się do funkcjonowania w społeczeństwie przyjmującym (zob. Kubicka, Olkiewicz i Berend 2023). Problemy studentów chińskich w obszarze mediacji relacyjnej przedstawimy na przykładzie dwóch typów relacji – uczących się z wykładowcą i uczących się między sobą.

1 Na kierunku tym uczą się studenci chińscy w ramach obowiązkowego pobytu zagranicznego podczas edukacji odbywanej na macierzystych uczelniach. Długość ich kontaktu z językiem polskim i kulturą przed podjęciem studiów w Polsce jest różna – od roku do czterech lat. Fragmenty korespondencji pochodzącej z lat 2020–2022 nie zostały poddane korekcie językowej ani stylistycznej, zanonimizowano jedynie imiona i nazwiska piszących.

Relacje student–wykładowca

Dobrze widoczne trudności pojawiają się już w formułowaniu zwrotu do adresata. Zważywszy na to, że polskie zasady grzeczności językowej uchodzą za skomplikowane, studenci chińscy wracają do nich na zajęciach z praktycznej nauki wielokrotnie. Mimo to na drugim roku (niektórzy po ponad dwóch, ale inni i po ponad pięciu latach nauki polskiego) nadal nie znają norm obowiązujących podczas kontaktu z wykładowcą, który otrzymuje od nich e-maile bez zwrotu grzecznościowego i podpisu lub z niewłaściwym zwrotem, np.:

- (1) Dzień dobry, jest praca A. i B.
- (2) Dzień dobry, drogi nauczyciel. To jest teori skopos C. i D. 😊😊😊
- (3) Dzień dobry, Panie. Prezentacja i notatka są w załączniku.

Przedstawione przykłady stanowią całość wiadomości do wykładowcy, któremu studenci mieli przesłać indywidualnie lub grupowo wykonane zadanie. W przywołanej korespondencji zwrotu do wykładowcy albo brak (1), albo ma on błędną formę gramatyczną, stylistyczną i ortograficzną (2), albo też przez niekompletność może być mylący (3). Jak widać, problematyczne jest też sformułowanie poprawnego komunikatu zdającego sprawę z zawartości wiadomości (w skrajnych przypadkach e-maile zawierały tylko załącznik). Duży problem, zwłaszcza na zajęciach z przekładu, stanowi bezmyślne korzystanie z translatora, co może skutkować zamianą płci nadawcy czy odbiorcy lub niezachowaniem zasad zwracania się do osób starszych stojących wyżej w hierarchii zawodowej, por.:

- (4) Jesteśmy E. i F. To jest nasze zadanie domowe. Proszę Pan sprawdzić.
Serdecznie pozdrawiam.
- (5) Dzień dobry
Droga pani, to jest ja i G. mapę myśli. Dziękuję bardzo.
Serdecznie Cię pozdrawiam
H. I.

W niektórych wiadomościach studenci wyrażają kurtuazyjną prośbę o sprawdzenie pracy (4), mimo że nie jest ona w ogóle potrzebna, bo częścią zadania jest właśnie skuteczne wysłanie tekstu do wykładowcy, którego obowiązkiem jest jego sprawdzenie. Poza tym prośby typu „Proszę Pan sprawdzić” naruszają hierarchię wykładowca–student, gdyż poprzez użycie form bezokolicznikowych bliżej im do rozkazu. Niekiedy, jak w wiadomości (5), forma grzecznościowa „Droga pani”, niewłaściwa pod względem stylistycznym i ortograficznym oraz umieszczona po zbędnym przywitaniu, pojawia się tylko na początku, po czym studentka zwraca się do wykładowczyni w drugiej osobie liczby pojedynczej („Serdecznie Cię pozdrawiam”). Przykład (5) pokazuje również, że studentka oczekuje od wykładowczyni, że ta dopowie sobie prośbę o sprawdzenie, skoro treść komunikatu zamyka się w informacji o przesłaniu mapy myśli i formule „Dziękuję bardzo”. Ze względu na dużą frekwencję tego typu wiadomości podejrzewamy, że może tu zachodzić transfer dyskursywny z kultury chińskiej, który jako błąd translatorski wskazujemy adeptom sztuki tłumaczenia.

Większość wykładowców filologii polskiej jako obcej ma świadomość tego, że studenci nie tworzą e-maili samodzielnie, ale tłumaczą je automatycznie, dlatego zwykle przechodzą oni do porządku dziennego nawet nad dość poważnymi uchybieniami. Na naszych zajęciach ze wstępu do translatoryki studium mogą wprowadzić korzyść z translatorów, jednak wymagamy od nich dokonania korekty otrzymanych wyników tłumaczenia maszynowego². To głównie jej brak jest przyczyną omawianych błędów. W wypadku studentów chińskich nie sprawdza się ogólne wskazywanie na brak korekty tekstu przed jego odesłaniem. W odpowiedzi nauczyciel otrzymuje bowiem zapewnienia o dokładaniu starań i szacunku wobec niego (por. fragment niżej).

² Jak ponad dekadę temu wskazywał Pym (2013), w niedalekiej przyszłości to *postediting* będzie głównym zadaniem tłumaczy.

- (6) Moja gramatyka nie jest dobra. Mam wielki szacunek dla mojego nauczyciela. Bardzo mi przykro z powodu takiego błędu. Przepraszam za mój błąd. Przykro mi, pani.
 Będę ciężko pracował, aby nauczyć się języka polskiego, aby uniknąć takich błędów.
 Mam nadzieję, że nie zrozumiałaś mnie źle. Bardzo cię szanuję. Bardzo przepraszam.

W tym przypadku studentka nie tylko nie rozumiała, o jakim błędzie komunikacyjnym była mowa w e-mailu od wykładowczyni (chodziło o frazę „Serdecznie Cię pozdrawiam” jako nieadekwatną w hierarchii wykładowca–student), lecz także nie zadała sobie trudu skonsultowania się z kimkolwiek bądź dopytania nadawczyni. Jej odpowiedź jest pełna (schematycznego) szacunku dla nauczyciela i jego pracy, jednak tym razem e-mail zawiera jeszcze więcej fraz, w których pisząca zwraca się do wykładowczyni, używając form drugoosobowych, a zamiast pożytecznej autodydaktycznej refleksji nad naturą błędu pojawiają się solenne zapewnienia poprawy w przyszłości. Skoro jednak studentka nie wie, co należy poprawić, trudno, żeby adresatka brała jej słowa na serio. Zderzenie kultury wysokiego kontekstu z jej nadrzędną dbałością o relacje z kulturą niższego kontekstu z jej nastawieniem na wykonanie zadania powoduje dyskomfort obu stron komunikacji: studentka czuje się w obowiązku odtworzyć harmonię w relacji z nauczycielką, co czyni, zapewniając ją o swoim szacunku, a wykładowczyni czuje się jawnie oszukiwana, ponieważ składane obietnice nie mogą zostać spełnione w sytuacji, kiedy nie zachodzi warunek wyjściowy – identyfikacja błędu mającego być przedmiotem poprawy.

Relacje student–student

Jednym z celów eksplicytnie przedstawianych studentom na pierwszych zajęciach ze wstępu do translatoryki jest kształcenie umiejętności współpracy w grupie, co przekłada się na sposób pracy – większość zadań wykonywana jest w parach lub w grupach cztero- bądź pięcioosobowych. Są one wyznaczane losowo, co dla studentów chińskich ma znaczenie. Jeśli tłumaczenie odbywa się w czasie zajęć, większość uczących się wykonuje zadanie wspólnie, na zajęciach zdalnych jednak dochodziło do sytuacji, kiedy jedna osoba pisała pierwszą część tekstu, druga – drugą, nie konsultując się ze sobą ani nie zapoznając się z tym, co stworzył partner. Podczas omawiania takiej pracy na zdalnych konsultacjach zdarzało się, że pierwszy (chronologicznie) autor rozłączał się po usłyszeniu uwag do swojej części. Często też były sytuacje, że studenci nie spotykali się (choćby zdalnie), żeby wspólnie stworzyć tekst, ale każdy z nich pisał swoją część lub nawet własną wersję całości, którą w najlepszym wypadku potem wspólnie poprawiano.

Jeszcze trudniejsza dla chińskich uczących się okazała się współpraca w większych grupach przy przygotowaniu prezentacji na ocenę, ocenianej przez pozostałych uczących się oraz przez prowadzącego. Przed zadaniem studenci są informowani, że należy je potraktować jak zlecenie biznesowe: odbiorcy płacą ocenami za produkt wykonany grupowo i nie interesuje ich, kto jest w tym projekcie za co odpowiedzialny. Ma to przygotować prezentujących do pracy w grupie ludzi o różnych uzdolnieniach – poszczególne osoby mogą odpowiadać za zdobycie tekstów, ich recepcję, zdydaktyzowanie, przygotowanie slajdów, sporządzenie notatki dla grupy itd. Zadanie to okazuje się bardzo trudne dla egalitarnie nastawionych studentów chińskich, przyzwyczajonych do tego, że wszyscy wykonują te same czynności i za to samo są oceniani. Ich opór budzi również to, że projekt jest oceniany całościowo, dlatego regularnie próbują negocjować zmianę zasad zaliczenia nawet po bardzo obszernym wyjaśnieniu motywów ich ustalenia i powołaniu się przez prowadzących na zasady realizmu zawodowego (por. Dybiec-Gajer 2013: 54–57). Targi te uczący się często motywują pojawiającymi się w poszczególnych grupach problemami w zakresie relacji interpersonalnych, o których bez skrępowania informują nauczyciela. Widocznie nawet na poziomie uniwersyteckim dorośli już studenci oczekują od niego wejścia w rolę wychowawcy, co stoi w sprzeczności z polską tradycją akademicką. W korespondencji

odnajdujemy również ślady braku zaufania do innych studentów, którzy według nadawców mają przede wszystkim dążyć do osiągnięcia jak najwyższego miejsca w grupowym rankingu wyników, por.:

- (7) Mam pytanie do tej prezentacji grupowej. Ponieważ wiem, że same dzieli[li]śmy grupy trochę bez sensu, na pewno jest taka sytuacja, że osoba dobrze się uczy, chcą pracować z lepszymi osobami, a ci, którzy mniej dobrze, albo nie dobrze się uczyli, to będzie niesłuszne. Dobre będą lepsze, a słabo będą słabsze. Czy jest możliwość, że Pani dzieli grupy?

Prośbę tę dostaliśmy po tym, jak – wyjątkowo – pozwoliliśmy studentom samodzielnie dobrać się w grupy. Kiedy okazało się, że inni również mają z tym problem, wróciliśmy do nigdy niekwestionowanego przez Chińczyków sposobu wyznaczania grup – losowania. Relacje między studentami odzwierciedlają też oceny wystawiane prezentującym przez członków grupy. Przed przygotowaniem prezentacji uczący się dostają w formie pisemnej omówione wcześniej kryteria oceny, które są następujące:

1. Czy w prezentacji był porządek?
2. Czy prezentacja była zrozumiała? = Czy prezentujący wyjaśniali trudniejsze pojęcia, tłumaczyli omawiane zagadnienia? Czy wszystkie przykłady były widoczne na slajdach i zostały omówione?
3. Czy prezentujący opowiadali swobodnie o temacie, a nie mówili tekst nauczonej na pamięć?
4. Czy materiały wizualne (np. prezentacja PowerPoint) pomagały w zrozumieniu treści i nie zawierały za dużo tekstu?

Podobną formę oceny współautorka tego tekstu stosuje na zajęciach z polskimi studentami. Porównanie ocen wystawianych rówieśnikom przez Polaków i Chińczyków pokazuje, że uczący się z Państwa Środka są wobec siebie bardziej surowi, a średnie ocen niższe niż w wypadku porównywalnych jakościowo prezentacji wygłaszanych i ocenianych przez Polaków. Trudno stwierdzić, czy ma to związek z silnie rozwiniętą rywalizacją wśród chińskich studentów wyniesioną z ich systemu edukacyjnego. Niskie oceny wynikać mogą również z tego, że osoby słabiej znające język nie są w stanie zrozumieć części informacji, co przekłada się na niską zrozumiałość prezentacji ocenianą w punkcie 2. Z naszych obserwacji wynika też, że tylko nieliczni starają się zdydaktyzować trudne teksty naukowe, być może dlatego, że podstawowym warunkiem ich uproszczenia jest zrozumienie treści, co nie jest łatwe ze względu na niską biegłość językową (z reguły A2 lub B1) uczących się³.

Podsumowując, podkreślmy opór studentów chińskich wobec pracy w parach/grupach, który można złożyć na karb nieprzyzwyczajenia do takiego trybu pracy, dążenia do bycia ocenianym za własne „zasługi”, ale też naruszenia tradycyjnego jednokierunkowego modelu transmisji wiedzy od nauczyciela do studenta. Znamienne jest ponadto surowe ocenianie innych uczących się oraz dążenie do „sprawiedliwości” wyrażającej się w przeciwdziałaniu tworzeniu monopolu przez „lepszych”.

Podsumowanie

Tłumaczenie jest rodzajem mediacji (profesjonalnej), stąd na zajęciach przygotowujących do tej działalności należy trenować nie tylko kompetencje tekstowe i kulturowe, lecz również społeczne. Okazuje się, że o ile konieczność ćwiczenia tych pierwszych jest dla chińskich uczących się zrozumiała, o tyle trening mediacji relacyjnej bywa dla nich bardzo trudny. Obserwowany przez nas opór wobec podejmowania współpracy z innymi studentami jest z naszego punktu widzenia nieproduktywny, zwłaszcza wobec przedstawianych uczącym się *explicitie* zasad realizmu zawodowego. Mimo iż zdają się oni rozumieć te motywy na poziomie kognitywnym, zderzamy się z ich sztywnością poznawczą i niechęcią do chociażby eksperymentalnego wykonania zadania w sposób przez nas wskazany. Trudno to składać wyłącznie na karb szoku kulturowego, skoro niektórzy z nich spędzają w Polsce już drugi czy trzeci rok, a język i kulturę studiują piąty.

³ Zdaniem nauczycieli polskiego pracujących w Chinach niski poziom znajomości języka wśród studentów może wynikać między innymi z niedoskonałości chińskiego systemu rekrutacji na studia językowe, z braku odpowiedniego motywowania do nauki przez macierzyste uniwersytety (zob. Wawrzyniak 2021) oraz niedostatku odpowiednio wykształconej kadry polonistycznej na chińskich uczelniach (zob. Yufeng 2021: 70–73).

Możliwe jednak, że oddziaływanie kultury źródłowej jest na tyle silne, że blokuje ich przed bezkolizyjnym zmierzeniem się z zadaniami wymagającymi postępowania zgodnego z normami kultury docelowej. Wchodzeniu w nowe sytuacje kulturowe nie sprzyja również przebywanie prawie wyłącznie, także w czasie wolnym od zajęć, w gronie chińskich rówieśników⁴.

Zwraca uwagę również uporczywe korzystanie z translatorów podczas pisania krótkich i prostych wiadomości, mimo że brak ich korekty generuje poważne błędy w sferze kulturowej, których piszący samodzielnie studenci zapewne by nie popełnili. Mimo wielokrotnego zwracania uwagi przez różnych wykładowców i pokazywania na licznych przykładach konsekwencji błędów nadal ignorują oni fakt, że szybciej (bo maszynowo) nie znaczy lepiej, a błędne tłumaczenie może prowadzić nie tylko do konfliktów międzykulturowych, lecz na przykład do niepowodzeń edukacyjnych czy biznesowych (zob. też Bucko i Banach 2022). Opisywany przez dydaktyków pracujących w Chinach szacunek do nauczyciela i jego wiedzy oraz doświadczenia (oboje jesteśmy również tłumaczami) w sytuacji, kiedy reprezentuje on inną kulturę i wymaga wejścia w nią, choćby tylko w bezpiecznych warunkach lekcyjnych, zdaje się nie być istotnym czynnikiem w momencie zderzenia z odmienną rzeczywistością edukacyjną, w której studenci znajdują się tylko czasowo, na środkowym etapie swoich studiów, rozpoczynanych i kończonych w Chinach.

Przewycięzenie tego stanu rzeczy musiałoby się zapewne wiązać z przemyślanym i konsekwentnym współdziałaniem wszystkich wykładowców, również tych odpowiedzialnych za przedmioty niejęzykowe (jak interpretacja tekstów literackich, historia literatury, historia Polski, leksykografia, językoznawstwo itd.), na których rozlicza się studentów przede wszystkim ze zdobytej wiedzy i zwykle nie ma czasu na omawianie przyczyn ich błędów językowych czy kulturowych. Większość wykładowców te przedmioty nie musi zresztą mieć przygotowania glottodydaktycznego, gdyż zgodnie z wymogami rekrutacyjnymi studium powinni być na poziomie co najmniej B1, a więc umieć już adekwatnie komunikować się w codziennych sytuacjach. Jednak na filologiach, na których zaczyna się naukę języka od początku, zwykle jest to fikcja (zob. np. Pawlak 2019)⁵. Wydaje się, że do osiągnięcia byłby konsensus w zakresie nieakceptowania informacji (nieodpowiadania na nie, wymagania korekty) wygenerowanych przez sztuczną inteligencję i nieskorygowanych przez studentów. Wykładowca musiałby jednak wyraźnie wskazać i nazwać błąd, a czasem powiedzieć, jak go naprawić.

Jeśli chodzi o preferencje uczących się w zakresie form pracy, stajemy przed dylematem, czy dostosowywać się do nich czy skupić na realizacji celu dydaktycznego, jakim jest przygotowanie do skutecznej i niezakłóconej komunikacji w polskich realiach. Z jednej strony stosowanie znanych i lubianych przez studentów technik powinno pozytywnie wpływać na ich poczucie bezpieczeństwa, emocje, a tym samym ułatwiać im nabywanie wiedzy. Z drugiej jednak działania takie w sytuacji, kiedy przebywają oni wśród członków społeczeństwa docelowego, są kontrproduktywne i nie przyspieszają ich adaptacji kulturowej⁶. Wydaje się, że należałoby się liczyć z ewentualnym dyskomfortem uczących się, mając na uwadze większe dobro, jakim jest zapobieganie potencjalnym konfliktom kulturowym, i co za tym idzie, przekonywać studentów do form typowych dla polskiego nauczania akademickiego. W grupach homogenicznych kulturowo jest to jednak szczególnie trudne.

BIBLIOGRAFIA

- Ashmore, R.A. (1995), *The Eye Sees What the Mind Knows. Student and Teacher Perspectives on Higher Education in China*, „Journal of College Reading and Learning”, nr 27(1), s. 14–20.
- Bucko, D., Banach, M. (2022), *Wyzwania oraz sposoby wsparcia chińskich studentów przygotowujących prace licencjackie*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 165–178.

⁴ W przypadku studentów chińskich uczących się za granicą ta swoista gettoizacja jest szczególnie widoczna, (zob. Henze i Zhu 2012: 98–99). Tymczasem, jak zaobserwowała Machowska (2022: 108–109), Chińczycy uczący się w grupach heterogenicznych osiągają lepsze wyniki, również w zakresie kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej, niż ich rówieśnicy w grupach homogenicznych.

⁵ Z badań ankietowych przeprowadzonych wśród prawie pięciu tysięcy studentów neofilologii na 13 polskich uniwersytetach wynika, że na studiach licencjackich oczekują oni przede wszystkim zajęć z praktycznej nauki języka (zob. Smuk, Grabowska i Sowa 2023: 33–36), a możliwość nabywania wiedzy w języku specjalistycznym zaczynają doceniać dopiero na studiach magisterskich (zob. Smuk, Grabowska i Sowa 2023: 75, 83).

⁶ Problemowi temu poświęciliśmy osobny tekst – zob. Kubicka, Olkiewicz i Berend 2023.

- Burnaby, B., Sun, Y. (1989), *Chinese Teachers' Views of Western Language Teaching. Context Informs Paradigms*, „TESOL Quarterly”, nr 23(2), s. 219–238.
- *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg 2018, <www.coe.int/lang-cefr>, [dostęp: 12.02.2024].
- Chan, S. (1999), *The Chinese Learner – a Question of Style*, „Education & Training”, nr 41, s. 294–304.
- Cheng, X. (2011), *The English Curriculum Standards in China. Rationales and Issues*, [w:] A. Feng (red.), *English Language Education Across Greater China*, Bristol–Buffalo–Toronto: De Gruyter, s. 133–150.
- Dybiec-Gajer, J. (2013), *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*, Kraków: Universitas.
- Dzieciół-Pędich, A. (2014), *Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach na przykładzie Chin, Japonii i Indii*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 39–42.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego (2003)*, Warszawa: CODN.
- Gu, P. (2014), *EFL Teacher Learning in the Chinese Sociocultural Context*, [w:] D. Coniam (red.), *English Language Education and Assessment Recent Developments in Hong Kong and the Chinese Mainland*, Singapore: Springer, s. 69–85.
- Gworys, M. (2017), *W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania jppo studentów z Chin. (Na podstawie obserwacji przeprowadzonych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego)*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 25, s. 39–42.
- Hall, E.T. (2001), *Poza kulturą*, wyd. 2, tłum. E. Goździak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Henze, J., Zhu, J. (2012), *Current Research on Chinese Students Studying Abroad*, „Research in Comparative and International Education”, nr 7(1), s. 90–104.
- Hu, G. (2002), *The People's Republic of China Country Report. English Language Teaching in the People's Republic of China*, [w:] R.E. Silver, G. Hu, M. Iino (red.), *English Language Education in China, Japan, and Singapore*, Singapore: Nanyang Technological University, s. 1–77.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Jasińska, A. (2015), *Po polsku za Wielkim Murem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 95–98.
- Kubicka, E., Olkiewicz, F., Berend, M. (2023), *Rola nauczyciela języka w kształtowaniu kompetencji socjokulturowej obcokrajowców w kraju docelowym (na przykładzie chińskich polonistów studiujących w Polsce)*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 57–69.
- Lee, W.O. (1996), *The Cultural Context for Chinese Learners. Conceptions of Learning in the Confucian Tradition*, [w:] D.A. Watkins, J.B. Biggs (red.), *The Chinese Learner. Cultural, Psychological and Contextual Influences*, Hongkong–Melbourne: Hong Kong University Press, s. 25–41.
- Machowska, J. (2022), *„Aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”. O nauczaniu gramatyki na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo słów kilka*, [w:] T. Czerkies, A. Prizel-Kania (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 95–111.
- Mao, L., Min, Y. (2004), *Foreign Language Education in the PRC. A Brief Overview*, [w:] M. Zhou (red.), *Language Policy in the People's Republic of China. Theory and Practice Since 1949*, New York: Kluwer Academic Publishers, s. 319–329.

- Pawlak, M. (2019), *Kształcenie na studiach filologicznych: Diagnoza i propozycje zmian*, [w:] M. Woźnicka, A. Stolarczyk-Gembiak, M. Trojszczak (red.), *Zbliżenia 5: Językoznawstwo, literaturoznawstwo, translatołogia*, Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 171–186.
- Pietrzak, S. (2021), *Motywacja i styl nauki chińskich studentów języka polskiego (na podstawie doświadczeń lektorki na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 168–177.
- Prizel-Kania, A. (2020), *Specyfika postaw i zachowań studentów chińskich jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 277–290.
- Pym, A. (2013), *Translation Skill-sets in a Machine Translation Age*, „Meta”, t. 58(3), s. 487–503.
- Ruszer, A. (2021), *Gdy wszystko brzmi i wygląda inaczej... Chińczycy na lekcji polskiego*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków: Universitas, s. 225–244.
- Sękowska, E., Xin, L. (2021), *Czy styl wypowiedzi pisemnych chińskich studentów nosi cechy etniczne?*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 129–140.
- Smuk, M., Grabowska, M., Sowa, M. (2023), *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*, Kraków: Universitas.
- Wawrzyniak, K. (2021), *Dwa programy studiów polonistycznych I stopnia na Pekinim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (BISU)*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 107–115.
- Wei, M., den Brok, P., Zhou, Y. (2009), *Teacher Interpersonal Behaviour and Student Achievement in English as a Foreign Language Classrooms in China*, „Learning Environment Research”, nr 12, s. 157–174.
- Yao, X. (1993), *Foreign Languages in Chinese Higher Education*, „The Language Learning Journal”, nr 7, s. 74–77.
- Yufeng, Z. (2021), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w Chinach w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 56–78.

DR HAB. EMILIA KUBICKA Absolwentka filologii polskiej, kolegium nauczycielskiego (język niemiecki) i lingwistyki stosowanej (specjalność translatoryczna). Wykładowca akademicki na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, nauczyciel języków obcych (polskiego i niemieckiego), redaktor wydawniczy. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół ekwiwalencji w przekładzie, metaleksykografii i nauczania wymowy języków obcych.

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

DR FILIP OLKIEWICZ Absolwent filozofii i filologii nowogreckiej, lektor języka polskiego jako obcego. Prowadzi badania w zakresie uniwersaliów przekładowych i pedagogicznych aspektów nauczania języka polskiego jako obcego.

Tekstologiczna koncepcja działań na tekstach a glottodydaktyka polonistyczna

DOI: 10.47050/jows.2024.3.95-103

Sprawne i efektywne przekształcanie tekstów jest istotną umiejętnością komunikacyjną. Jej doskonalenie pozwala przygotować uczniów/studentów nie tylko do pracy z różnymi tekstami w życiu codziennym, do ich tworzenia i odbierania, lecz także rozwija kompetencje poznawcze oraz uatrakcyjnia proces nauczania i uczenia się języka obcego. Z tego powodu działania na tekstach powinny odgrywać dużą rolę w glottodydaktyce polonistycznej.

Współczesne kształcenie językowe oparte jest na tekstach. Uczniowie na lekcjach języków ojczystych i obcych doskonalą umiejętność tworzenia wypowiedzi¹ (mówienia i pisanie) oraz ich odbioru (słuchania i czytania). Wynika to z tego, że jednym z głównych zadań edukacji językowej jest przygotowanie uczniów do uczestniczenia w naturalnej, pozaszkolnej komunikacji, a jak słusznie zauważa Anna Duszak, „nie ma komunikacji werbalnej bez tekstu” (1998: 199). Tekst można zatem uznać za integralną część procesu porozumiewania się. Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska uważają, że jest on ponadzdaniową jednostką językową, która ma swój podmiot (nadawcę), zawiera intencję mówiącego możliwą do zidentyfikowania przez odbiorcę, ma określone nacechowanie gatunkowe i stylowe, poddaje się całościowej interpretacji, tekst jest integralny strukturalnie i spójny semantycznie, podlega wewnętrznemu podziałowi semantycznemu, a także logicznemu i kompozycyjnemu (Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 36).

Wydaje się, że obecnie dużą rolę odgrywają teksty mówione. Wynika to przede wszystkim z rozwoju technologicznego, a co za tym idzie – nieustannego kontaktu ludzi z narzędziami cyfrowymi. Użytkownicy języka mają ciągły kontakt z tekstami mówionymi, nie tylko podczas komunikacji synchronicznej² z drugim człowiekiem, lecz także, gdy słuchają podcastów, audiobooków, audycji radiowych bądź oglądają filmy/filmiki udostępnione w różnych serwisach internetowych. Jak zauważa Aldona Skudrzyk, obecnie można zaobserwować dominację komunikacji o charakterze pośrednim – przewagę odbioru nad nadawaniem (2005: 36–39).

Według Bartmińskiego i Niebrzegowskiej-Bartmińskiej teksty mówione charakteryzują następujące właściwości³ (2009: 99–104):

- ➔ dźwięczność – dźwięk jest nośnikiem znaczeń;
- ➔ nietrwałość – ulotność komunikatu, jego szybkie przemijanie;
- ➔ wielopoziomowość – rozumienie tekstu zależne jest od prawidłowego przypisania znaczenia wyrazom, zdaniom, a także – na ich podstawie – kompletnej, spójnej wypowiedzi;
- ➔ sekwencyjność – linearność, informacje przekazywane są przez nadawcę w porządku linearnym;
- ➔ gestyczność – dodatkowe znaczenia, uzupełniające wypowiedź słowną, są niesione przez komunikaty niewerbalne;

1 Terminy ‘tekst (mówiony)’ i ‘wypowiedź’ traktuję jako synonimy.

2 Bezpośredniej (twarz w twarz) i pośredniej, np. rozmowa telefoniczna, wideorozmowa.

3 Również na poziomie językowym można wyróżnić charakterystyczne cechy tekstu mówionego, które wynikają z jego istoty, zob. Wilkoń 2000; Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 105–106.

- ➔ sytuacyjność – znaczenie wypowiedzi jest ściśle uzależnione od kontekstu sytuacyjnego;
- ➔ naprzemiennosc ról komunikacyjnych – jednoczesność wymawiania i odbioru tekstu;
- ➔ dialogowość – wypowiedzi nadawcy ukierunkowane są na odbiorcę.

Urszula Żydek-Bednarczuk dodaje, że wypowiedzi odznaczają się także spontanicznością mówienia (dotyczy to tekstów prymarnie mówionych); oficjalnością lub nieoficjalnością – w zależności od sytuacji komunikacyjnej; wariantywnością – wyborem słownictwa, form składniowych i kompozycji tekstu przez jego nadawcę (2005: 11). Słuchanie tekstów mówionych, czyli ich interpretacja, analiza, ocena, a także wykorzystanie usłyszanych informacji w praktyce do realizacji założonych przez siebie celów, jest zatem bardzo skomplikowaną umiejętnością (por. Lipińska 1994; Komorowska 2009; Prizel-Kania 2013; Chyb-Winnicka 2023). Częstość obcowania użytkowników z tekstami mówionymi oraz ich ukształtowanie formalno-językowo-komunikacyjne podkreślają wagę kształcenia odbioru wypowiedzi ustnych i pracy z nimi na lekcjach języków obcych. Jedną z form doskonalenia szeroko rozumianej percepcji tekstów mówionych jest praca nad umiejętnością wykonywania działań na tekstach.

Pojęcie 'działań na tekstach'

Teksty, zarówno mówione, jak i pisane, mogą podlegać różnego rodzaju działaniom, przekształceniom, transformacjom. Autorzy podręcznika akademickiego *Tekstologia* (2009), Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, zauważają, że:

Działania na tekście są skierowane na tekst jako gotowy produkt, własny lub cudzy, który można poddawać obróbce *ex post*, zaś przekształcanie tekstu jest etapem jego formowania przez autora. (Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 293)

Tekst może być traktowany jako proces, tj. użytkownik języka pracuje nad własną wypowiedzią, redaguje ją, poprawia, uzupełnia, lub jako wytwór, tj. odbiorca zwraca uwagę na gotowy tekst, który może poddać streszczeniu, adiustacji czy korekcie (Bartmiński 2015: 13). Zdarza się jednak, że oba typy operacji tekstowych, działania na tekstach i ich przekształcanie, nakładają się na siebie, przez co nie jest możliwe rozstrzygnięcie, czy użytkownik języka ma do czynienia z tekstem jako wytworem, czy procesem (Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 293).

W literaturze wyróżnia się następujące typy działań na tekstach (Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 293–329; Niebrzegowska-Bartmińska 2014a, 2014b):

- ➔ adiustację i korektę – przygotowanie tekstu do druku pod względem redakcyjno-stylistycznym i technicznym; poprawa błędów i usterek;
- ➔ cytowanie – przytoczenie w ramach własnego tekstu cudzej wypowiedzi;
- ➔ dekompozycję – odtworzenie zdań elementarnych, podstawowych jednostek składowych tekstu;
- ➔ gniazdowanie – kondensację zdań elementarnych w złożone wypowiedzi;
- ➔ nicowanie – ujawnienie pytań, na które odpowiada tekst bądź jego fragment;
- ➔ parafrazowanie – przytoczenie treści tekstu „swoimi słowami”;
- ➔ plan tekstu (twórczy i odtwórczy) – zwięzłe przedstawiający treść tekstu (werbalny, nominalny, w formie pytań, z użyciem cytatów, mieszany – łączący wszystkie typy planów);
- ➔ streszczenie – przedstawienie zasadniczej myśli tekstu w skondensowanej formie;
- ➔ tłumaczenie – przekład tekstu z jednego języka na drugi;
- ➔ transformacje – zmianę charakteru lub/i formy tekstu, np. zmiana perspektywy informacyjnej, mowy niezależnej na zależną itp.;
- ➔ trawestację – przeróbkę tekstu zawierającą elementy parodii;

- ➔ wybór słów kluczowych i indeksowanie – wskazanie słów charakteryzujących treść tekstu, autora, styl;
- ➔ wyciąg (*ekscerpt*) – fragment tekstu wybrany ze względu na jego szczególną wartość.

Umiejętność dokonywania działań na tekstach (zarówno mówionych, jak i pisanych) wymaga po pierwsze – znajomości języka umożliwiającej zrozumienie tekstu (jako wytworu, gotowego produktu) i (w razie potrzeby) jego tworzenie (tekst jako proces); po drugie – wysokiego poziomu kompetencji poznawczo-mentalnych, tj. skupienia uwagi na tekście, utrzymywania koncentracji na wykonywanych operacjach, selekcji informacji, ich hierarchizacji, zapamiętania tekstu, w tym zawartych w nim szczegółowych informacji (zwłaszcza podczas pracy z tekstem mówionym), analizy wypowiedzi i jej elementów, wyciągania wniosków, logicznego myślenia. Jest to jedna z trudniejszych umiejętności językowych, jaką człowiek może opanować, ucząc się języka obcego (J2) lub doskonaląc posługiwanie się ojczystym (J1). Ze względu na złożoność umiejętności wykonywania działań na tekstach nie można jej opanować w ramach socjalizacji, a więc miejscem nabywania i doskonalenia operacji tekstowych jest system edukacji, lekcje różnych przedmiotów, zwłaszcza J1 i J2.

Wszystkie wymienione typy działań na tekstach mogą dotyczyć tekstów mówionych, jednak do wykonania niektórych z nich, np. korekty czy gniazdowania, trzeba skorzystać z transkrypcji słuchanej wypowiedzi. Co istotne, należy mieć świadomość, że wykonywanie operacji na tekście mówionym (bez transkrypcji) wydaje się znacznie trudniejsze niż na tekście pisanym. Wynika to z istoty wypowiedzi ustnej, która charakteryzuje się ulotnością i nadawana jest w tempie niezależnym od słuchającego (Seretny i Lipińska 2005: 142). Z tego powodu do sprawnego wykonania działań na tekstach mówionych użytkownik języka potrzebuje dobrze opanowanej umiejętności rozumienia ze słuchu. Warto jednak zaznaczyć, że dzięki utrwaleniu wypowiedzi na nośnik pamięci słuchacz może kilkakrotnie odtwarzać wybrany fragment w przypadku problemów z jego rozumieniem, wynikającym m.in. ze spadku koncentracji uwagi. Praca z tekstami mówionymi wymaga zatem dużego zaangażowania użytkownika języka w podjęte działania, zajmuje także więcej czasu niż operacje dokonywane na tekstach pisanych.

Działania na tekstach w kontekście edukacyjnym

O działaniach na tekstach w kontekście edukacyjnym zaczęto mówić przede wszystkim na gruncie lingwodydaktyki, dydaktyki języka polskiego jako ojczystego, po 2008 roku, w którym weszła w życie poprzednio obowiązująca podstawa programowa. Zgodnie z jej założeniami w centrum kształcenia językowego w ramach nauki J1 postawiono tekst⁴, a uczeń miał doskonalić umiejętność jego odbioru (czytania i słuchania), tworzenia (mówienia i pisanie), a także jego przekształcania – uznano, że wykonywanie operacji tekstowych wchodzi w skład kompetencji komunikacyjnej (Niebrzegowska-Bartmińska 2014a: 65). Dokonywanie działań na tekstach stało się również jedną z wielu umiejętności koniecznych do opanowania, aby zdać egzamin dojrzałości na poziomie podstawowym. Można zatem uznać, że w latach 2008–2017 kształcenie i doskonalenie pracy z tekstami stało się kluczowe w kontekście nauczania języka polskiego jako ojczystego⁵.

Dokonywanie operacji tekstowych nie jest jednak nowe dla glottodydaktyki. Konieczność doskonalenia umiejętności tego typu została zapisana już w pierwszej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) i utożsamiono ją z działaniami mediacyjnymi⁶. W dokumencie tym podkreślono konieczność ich doskonalenia. Zdaniem twórców dokumentu podczas mediacji użytkownik języka nie przedstawia własnych poglądów, lecz „działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami, którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć” (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* 2001: 83). W ESOKJ wyróżnia się mediację ustną i pisemną, a wśród nich wymienia się następujące operacje: tłumaczenia, streszczanie,

4 Postulowano wówczas tzw. tekstocentryzm, zob. Bartmiński 2008.

5 W obecnej podstawie programowej J1 nie przywiązuje się już tak dużej wagi do kształcenia wykonywania działań na tekstach.

6 Więcej na temat mediacji w nauczaniu języka obcego zob. Janowska 2017; Martyniuk 2018; Janowska i Plak 2021; Jasińska 2023. Literatura na ten temat jest bogata – ze względu na ograniczoną objętość artykułu odsyłam tylko do kilku wybranych pozycji, których autorzy zajmują się glottodydaktyką polonistyczną.

parafrazowanie. Każdemu z wymienionych działań przyświecają odmienne cele komunikacyjne, np. użytkownik języka parafrazuje tekst, aby stał się on zrozumiały dla odbiorcy. Działania mediacyjne mają zatem charakter zarówno receptywny (wymagają odbioru tekstu), jak i produktywny (aktywizują uczącego się do stworzenia wypowiedzi). Autorzy ESOKJ stwierdzili również, że warunkiem dokonania mediacji jest umiejętność korzystania z czterech strategii mediacyjnych. Są to (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment 2001*: 83–84):

- ➔ planowanie – budowanie wiedzy na dany temat; wsparcie jej wiedzą źródłową, przygotowanie glosariusza, rozważenie potrzeb rozmówcy, dobór długości fragmentu wypowiedzi do tłumaczenia;
- ➔ wykonanie – analiza informacji wpływających w jednym języku i jednocześnie formułowanie ostatniego fragmentu tłumaczenia w drugim, zauważanie różnych możliwości wyrażania ekwiwalentów, wypełnianie luk;
- ➔ ocena – kontrola spójności (komunikatywności) wypowiedzi i jej poprawności;
- ➔ korekta – poprawa tekstu na podstawie słowników, encyklopedii, materiałów źródłowych lub/i konsultacji z ekspertami w danej dziedzinie.

Wykonanie operacji na tekście wymaga zatem rzetelnego przygotowania nie tylko pod względem językowym, lecz także poznawczym, ponadto oceny poprawności i jakości wypowiedzi powstałej na skutek mediacji oraz dokonania korekty nowego tekstu. Autorzy ESOKJ zaznaczają jednak, że strategie te nie są obligatoryjne (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 2001*: 83), a więc korzysta się z nich w zależności od potrzeb komunikacyjnych. Można zatem uznać, że aby dokonać mediacji między tekstami, mającej na celu przede wszystkim usprawnienie komunikacji, nadawca wypowiedzi wykonuje różnego rodzaju działania na tekstach i w rezultacie je przekształca. W tomie uzupełniającym ESOKJ (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume 2020*) działaniom mediacyjnym przypisano zdecydowanie większą wagę, gdyż zauważono, że odgrywają one ogromną rolę w autentycznej komunikacji. Uznano przy tym, że mediacji może dokonać osoba, która ma wysoko rozwiniętą inteligencję emocjonalną, jest otwarta na drugiego człowieka i cechuje ją empatia. Wyróżniono trzy typy mediacji (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume 2020*: 90–91, tłum. własne):

- ➔ tekstową – przekazanie treści tekstu drugiej osobie, ułatwienie jej jego odbioru;
- ➔ pojęciową – przekazywanie wiedzy użytkownikom języka w formie dostosowanej do ich możliwości poznawczo-językowych;
- ➔ komunikacyjną – ułatwianie zrozumienia drugiej osoby, niwelowanie różnic między uczestnikami komunikacji.

Wich obrębie wyróżniono następujące działania⁷; w zakresie mediacji (*Common European Framework of Reference for Languages 2020*: 92–117, tłum. własne):

- ➔ tekstowej: przekazywanie informacji, objaśnianie danych (np. liczbowych), przetwarzanie tekstu (np. jego streszczenie), tłumaczenie tekstu pisanego, sporządzanie notatek, reagowanie na teksty (także literackie) oraz ich analiza i krytyka;
- ➔ pojęciowej: ułatwienie współpracy i interakcji między członkami grupy, współpraca w celu konstruowania znaczenia, zarządzanie interakcją, zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej;
- ➔ komunikacyjnej: tworzenie sprzyjającej przestrzeni różnorodnej, pośredniczenie w komunikacji w sytuacjach nieformalnych, usprawnianie komunikacji w przypadku spraw delikatnych i nieporozumień.

W CEFR rozszerzono zatem rozumienie pojęcia mediacji: nie dotyczy już ona wyłącznie pracy z tekstem i opracowania na jego podstawie nowej wypowiedzi, ale polega także na transferze wiedzy między użytkownikami języka oraz na tworzeniu sprzyjających warunków do rozmowy, niwelujących różnice i bariery kulturowe. Wszystkim tym działaniom przyswieca jeden cel: podniesienie efektywności komunikacji. W nowszej wersji ESOKJ zaktualizowano również strategie uruchamiane podczas dokonywania mediacji, które ułatwiają odbiorcy zrozumienie wypowiedzi (*Common European Framework of Reference for Languages 2020*: 117, tłum. własne). Wyróżniono strategie wyjaśniające nowe pojęcia (nawiązywanie do wiedzy uprzedniej, dostosowanie języka, porządkowanie skomplikowanych informacji) oraz upraszczające tekst (jego rozwijanie bądź skracanie).

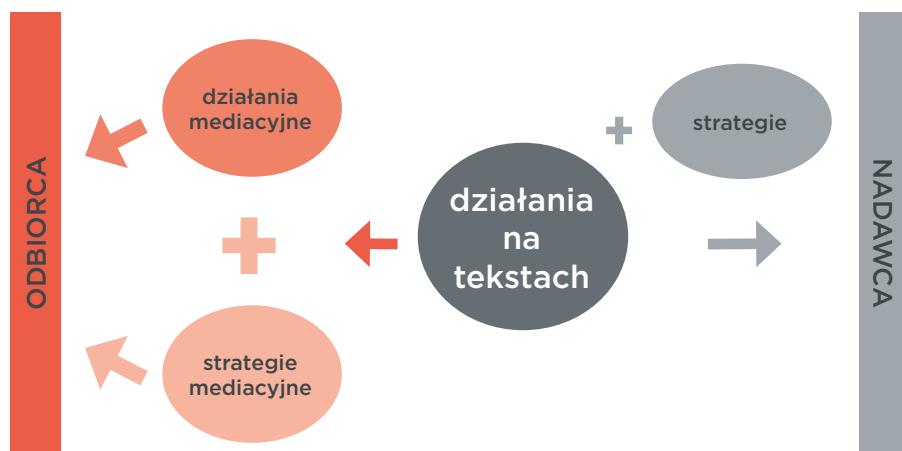
Zestawiając założenia ESOKJ i CEFR odnośnie do mediacji z teorią tekstologiczną dotyczącą działań na tekstach, można dojść do następujących wniosków:

- ➔ działania na tekstach ściśle związane są z mediacją tekstową, stanowią jej fundament, innymi słowy – mediacja dokonywana jest dzięki działaniom na tekstach, za ich pośrednictwem tekst staje się czytelniejszy, łatwiejszy w odbiorze dla jego adresata;
- ➔ działania na tekstach mogą zostać wykorzystane również do mediacji pojęciowej oraz komunikacyjnej, np. w celu ułatwienia odbiorcy dostępu do wiedzy bądź (współ)konstruowania znaczeń;
- ➔ wykonując działania na tekstach, użytkownik języka korzysta ze strategii przypisanych w ESOKJ i CEFR działaniom mediacyjnym: musi się przygotować do wykonania operacji tekstowej; dokonać zmian/przekształceń w tekście lub stworzyć nową wypowiedź (a więc dostosować język do odbiorcy zmienionego/przekształconego tekstu, uporządkować go lub/i uprościć), a następnie ocenić poprawność i efektywność swojej pracy.

Można zatem przyjąć, że ze względu na cel komunikacyjny pojęcie działań na tekstach jest szersze: operacje tekstowe mogą być wykonywane w różnych celach, nie tylko z powodu usprawnienia komunikacji z drugą osobą, np. z myślą o poszerzeniu lub/i uporządkowaniu własnej wiedzy, poddaniu ocenie słuchanego/czytanego tekstu, rozwoju własnej kompetencji językowej, pracy nad aktywnością twórczą. Wydaje się, że o ile działania mediacyjne nastawione są na odbiorcę aktu komunikacji, o tyle działania na tekstach wspierają w dużej mierze ich nadawcę – przekształcenia tekstów dokonywane są na użytek własny, wykonuje się je w zamiarze realizacji założonych przez siebie celów. Jednak jeśli użytkownik języka korzysta z działań na tekstach w celu usprawnienia komunikacji (a więc dokonania mediacji), to wspierają one również odbiorcę wypowiedzi. Relację między działaniami na tekstach a działaniami mediacyjnymi w akcie komunikacji w uproszczony sposób⁸ odzwierciedla schemat 1.

⁸ Jest to wyłącznie próba schematycznego skrzyżowania dwóch koncepcji: tekstologicznej i glottodydaktycznej.

Schemat 1. Działania na tekstach a działania mediacyjne



W kontekście tekstologicznym, nawiązując do założeń Duszak (1998: 199), można uznać, że działania na tekstach umiejscowione są w centrum działań komunikacyjnych (schemat 1). Operacje tekstowe wspierają z jednej strony umiejętności receptywne (czytanie i słuchanie): uczniowie/studenci wykonują działania na tekstach w celu wykorzystania przeczytanych/usłyszanych informacji w praktyce, jednocześnie więc doskonałą rozumienie wypowiedzi; z drugiej strony – produktywne: operacje tekstowe przygotowują uczących się do opracowania lub poprawy swojego tekstu zarówno pisanego, jak i mówionego. Parafrazując myśl Duszak (1998: 199), można dojść do wniosku, że nie ma kompetencji komunikacyjnej bez umiejętności wykonywania działań na tekstach.

Działania na tekstach w perspektywie glottodydaktycznej

Wychodząc z założenia, że działania na tekstach wspierają proces doskonalenia kompetencji komunikacyjnej, warto spróbować przełożyć koncepcję autorów *Tekstologii* na działania glottodydaktyczne. W tym celu należy dopasować typ operacji tekstowej do poziomu językowego uczących się języka polskiego jako obcego (JPJO). Ponieważ w podręcznikach kursowych do JPJO można odnaleźć zadania nakłaniające uczniów/studentów do dokonywania operacji tekstowych po przeczytaniu tekstu, a niewiele jest w nich ćwiczeń wymagających od uczących się wykonywania działań po wysłuchaniu wypowiedzi⁹, swoją propozycję ograniczam do tekstów mówionych. Należy mieć jednak świadomość, że większość operacji tekstowych funkcjonuje w glottodydaktyce, jednak nie pod pojęciem ‘działań na tekstach’. W dokumentach regulujących nauczanie języków obcych (ESOKJ, CEFR) oraz JPJO [Janowska i in. (red.) 2016] operacje tekstowe zostały rozproszone po zapisach odnoszących się do różnych sprawności. Przypisuje się je np. słuchaniu, czytaniu czy pisaniu. Niniejsze opracowanie ma więc na celu powiązanie kształcenia działań na tekstach z doskonaleniem słuchania, a co za tym idzie – uporządkować treści nauczania, które związane są z percepcją słuchową i znacznie wykraczają poza samo rozumienie wypowiedzi. Próbę przypisania wybranych działań na tekstach do poziomów językowych prezentuję w tabeli 1.

⁹ To jedynie hipoteza postawiona na podstawie zdobytych doświadczeń w nauczaniu JPJO. Aby móc sformułować rzetelne wnioski na temat częstotliwości kształcenia wykonywania działań na tekstach podczas doskonalenia sprawności receptywnych i produktywnych, należy przeprowadzić dokładne badania podręczników kursowych.

Tab. 1. Działania na tekstach mówionych a poziom biegłości językowej

	POZIOM BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ		
	PODSTAWOWY A1-A2	SAMODZIELNOŚCI B1-B2	BIEGŁOŚCI C1-C2
Typ działania na tekstach	<ul style="list-style-type: none"> – cytowanie – korekta (A2) – nicowanie – tłumaczenia 	Działania z poziomów A1–A2 oraz <ul style="list-style-type: none"> – parafrazowanie – streszczenie (B2) – transformacje – wybór słów kluczowy – wyciąg 	Działania z poziomów A1–B2 oraz <ul style="list-style-type: none"> – dekompozycja – gniazdowanie – plan tekstu (C1) – trawestacja

Źródło: opracowanie własne.

W celu określenia poziomu biegłości językowej skorzystałam z *Programów nauczania języka polskiego jako obcego* oraz założeń ESOKJ i CEFR. Jeżeli w którymś z tych dokumentów wyraźnie wskazano poziom, od którego powinno rozpocząć się pracę nad wybranym działaniem na tekstach, zaznaczałam to za pomocą nawiasu (umieszczając w nim informację o minimalnym poziomie językowym uczących się niezbędnym do wykonania operacji tekstowej).

Jak wynika z tabeli 1, już na samym początku nauki uczniowie/studenci słuchając tekstów mówionych, mogą doskonalic wiele operacji tekstowych, np. odtwarzanie (cytowanie) usłyszanych informacji, nicowanie, a więc zadawanie elementarnych pytań do tekstu (np. kto?, co robi?, kiedy?, gdzie?) oraz tłumaczenie na język ojczysty wypowiedzi bądź jej fragmentu.

Od poziomu A2 możliwe jest natomiast kształcenie umiejętności korekty tekstu, np. poprawy transkrypcji wypowiedzi pod kątem jej zgodności z nagraniem.

Pozostałe działania na tekstach mogą być wykonywane dopiero na poziomach samodzielności: słuchane wypowiedzi muszą być dobrze rozumiane przez uczących się, a ich kompetencja językowa powinna umożliwiać dokonanie operacji tekstowych. Dlatego zarówno parafrazowanie usłyszanych informacji, jak i wykonywanie transformacji (np. składniowych lub stylowych) na materiale dźwiękowym możliwe jest dopiero od poziomu średnio zaawansowanego. Ponadto od poziomu B1 do kształcenia słuchania wykorzystuje się dłuższe teksty monologowe niż krótkie dialogi przeważające na poziomie podstawowym. Z tego powodu już na poziomie progowym można doskonalić umiejętność wyboru słów kluczowych ze słuchanego tekstu oraz dokonanie ekscerptu, czyli fragmentu mającego wartość dla tekstu / jego adresata. Z kolei streszczanie¹⁰ wypowiedzi powinno być doskonałe dopiero od poziomu B2. Wynika to z wieloetapowości opracowywania streszczenia, a co za tym idzie – potrzeby opanowania rozumienia globalnego i lokalnego tekstu, selekcji i hierarchizacji informacji, wnioskowania, uogólniania, a także umiejętności językowych niezbędnych do skrócenia tekstu bazowego.

Jedynie na poziomie biegłości można wymagać od uczniów/studentów dekompozycji /gniazdowania, a także planu tekstu oraz jego trawestacji, ponieważ są to bardzo trudne operacje. Odtwarzanie zdań elementarnych bądź ich łączenie w złożone wypowiedzi wymagają wysokiego poziomu kompetencji językowej. Tego typu działania podejmowane mogą być w celu dokonania transformacji tekstów: zamiany analitycznego ujęcia treści na syntetyczne (i na odwrót), a więc przekształceń na poziomie stylowym wypowiedzi. Natomiast opracowanie planu odtwórczego wymaga pełnego zrozumienia tekstu oraz selekcji szczegółowych informacji. Ponadto plan może być opracowany w różnych formach (por. Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009, 294–299), a to również warunkowane jest bardzo dobrą znajomością języka i rzetelną wiedzą metajęzykową. Z kolei trawestacja oprócz biegłości językowej wymaga także kompetencji literackich, dlatego ten typ działania nie będzie skierowany do wszystkich użytkowników znających język polski na poziomie zaawansowanym. Wykonanie operacji tekstowych na poziomach C1–C2 możliwe jest wyłącznie pod warunkiem otrzymania transkrypcji tekstu.

Warto dodać, że kształcenie wymienionych w tabeli 1 działań na tekstach powinno mieć charakter koncentryczny, a więc operacje, których można dokonywać na poziomie podstawowym, powinny być doskonałe również na poziomach samodzielności i biegłości. Do tego celu należy jedynie dobrać trudniejsze teksty – dostosowane do poziomu językowego uczących się.

Aby wykonywanie działań na tekstach było funkcjonalne, należy również zadbać o komunikacyjność zadań dydaktycznych, a więc je uautentycznić¹¹. Uczący się powinien mieć świadomość, dlaczego wykonuje operację tekstową wskazaną w poleceniu, jaki jest jej cel, założony efekt komunikacyjny, a tym samym – w jaką rolę wchodzi, pracując z tekstem. Zadania nakłaniające uczniów/studentów do dokonania działań na tekstach w większości przypadków powinny być rozwiązywane po wysłuchaniu wypowiedzi¹² i wykonaniu ćwiczeń doskonalących ich rozumienie (por. Seretny i Lipińska 2005: 137–161; Komorowska 2009: 174–187; Janowska i in. 2016; Gębal i Miodunka 2020: 269–282). Można zatem przyjąć, że operacje tekstowe dokonywane są przez uczniów/studentów po wielokrotnym zapoznaniu się ze słuchaną wypowiedzią i za ich pośrednictwem ma miejsce automatyczne przejście do kształcenia innych sprawności komunikacyjnych (por. Komorowska 2009: 184–185).

Zakończenie

Kształcenie wykonywania działań na tekstach mówionych urozmaica proces doskonalenia umiejętności słuchania na różnych poziomach językowych. Umożliwia uczniom/studentom

¹⁰ Na temat streszczenia w kontekście edukacyjnym, także glottodydaktycznym, powstało wiele prac. Jest to najprawdopodobniej najlepiej opracowane działanie na tekstach, por. m.in. Omulecka 2002, Wróbel 2014, Dąbrowska 2014, Łaszkiewicz 2017, Dunin-Dudkowska 2023.

¹¹ O potrzebie uautentyczniania zadań dydaktycznych doskonalących umiejętność słuchania zob. Prizel-Kania 2013.

¹² Nie dotyczy to jednak zadań wymagających pracy z transkrypcją tekstu, które warto rozwiązywać podczas słuchania wypowiedzi.

wyjście poza rozumienie wypowiedzi, aktywizację pozostałych sprawności komunikacyjnych (także mediacyjnych). Słuchane teksty i zawarte w nich informacje są wykorzystywane w praktyce, dzięki temu uczniowie/studenti już od początku nauki języka podejmują działania twórcze i funkcjonalne pod względem komunikacyjnym. Można zatem uznać, że korzystanie z tekstologicznej koncepcji działań na tekstach na gruncie glottodydaktyki polonistycznej niesie za sobą wiele korzyści.

BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński, J. (2008), *Nauka o języku w podstawie programowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 60–63, <oke.krakow.pl/inf/filedata/files/men_tom_2.pdf>, [dostęp: 26.05.2024].
- Bartmiński, J. (2015), *O działaniach na tekście z perspektywy tekstologii integralnej*, [w:] S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot (red.), *Działania na tekstach w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 9–18.
- Bartmiński, J., Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2009), *Tekstologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chyb-Winnicka, M. (2023), *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza i profilaktyka*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (2001), Cambridge: Cambridge University Press.
- *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume* (2020), Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dąbrowska, D. (2014), *Jak ćwiczyć umiejętność streszczania?*, „Polonistyka”, nr 1, s. 30–34.
- Dunin-Dudkowska, A. (2023), *Streszczenie jako gatunek wypowiedzi w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 149–162.
- Duszak, A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gębał, P.E., Miodunka, W.T. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabej, A., Seretny, A., Turek, P. (red.) (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Janowska, I., Plak, M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jasińska, A. (2023), *Rola mediacji w nauczaniu języka polskiego jako obcego w edukacji akademickiej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica”, t. 57, s. 242–253.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lipińska, E. (1994), *Słuchanie – sprawność zaniedbywana*, „Przegląd Polonijny”, z. 4, s. 75–89.
- Łaskiewicz, M. (2017), *Streszczenie, abstrakt, adnotacja i ich funkcja w tekście naukowym*, [w:] U. Sokółska (red.), *Socjolekt, idiolekt, idiosyl: historia i współczesność*, Białystok: Wydawnictwo Prymat, s. 149–166.
- Martyniuk, W. (2018), *Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] M. Yin-hui (red.), *Spotkania polonistyki trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, s. 91–102.

- Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2014a), *Działania na tekście*, [w:] K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, Kraków: TAIWPN „Universitas”, s. 50–66.
- Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2014b), *Działania na tekście*, „Polonistyka”, nr 1, s. 24–29.
- Omulecka, A. (2002), *Streszczenie: ważne ćwiczenie w kształtowaniu myślenia analitycznego w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 12, s. 113–118.
- Prizel-Kania, A. (2013), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: TAIWPN „Universitas”.
- Skudrzyk, A. (2005), *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilkoń, A. (2000), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wróbel, I. (2014), *Jak napisać dobre streszczenie? Poradnik dla ucznia (i nauczyciela)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2005), *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków: TAIWPN „Universitas”.

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

DR MARTA CHYB-WINNICKA *Adiunktka, pracuje w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Interesuje się lingwo- i glottodydaktyką, szczególnie doskonaleniem i diagnozą percepcji słuchowej w języku ojczystym i obcym. Autorka monografii *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza i profilaktyka* oraz kilkunastu artykułów naukowych.*

Treści kulturowe a kształcenie sprawności językowych w glottodydaktyce polonistycznej

Na przykładzie porcelany

DOI: 10.47050/jows.2024.3.105-110

Czy porcelana może być ciekawym i jednocześnie użytecznym obiektem analizy dla studenta języka polskiego jako obcego? Czy temat kulturowy powinien być realizowany na typowo kulturowej lekcji, czy wprowadzany poprzez pracę na materiałach autentycznych oraz tekstach kultury? I wreszcie, która ścieżka: z językiem przez kulturę czy z kulturą przez język jest skuteczniejsza?

Dobór treści programowych realizowanych podczas kursu języka polskiego jako obcego niewątpliwie powinien być wyznaczony i naznaczony potrzebami oraz zainteresowaniami kursantów, zarówno w zakresie nabywania, jak i doskonalenia kompetencji i sprawności językowych oraz socjokulturowych. Te ostatnie mają niebagatelny wpływ na poziom motywacji uczącego się do kontynuacji nauki i/lub samodzielnych poszukiwań oraz prób zanurzania się w polską kulturę, tradycje i zwyczaje. To właśnie aspekt socjokulturowy kształtuje postawę zaciekawienia kulturą, czyli tym, co wokół języka, a co dla procesu nauki języka wydaje się komplementarne, a wręcz nieodzowne. Z perspektywy lektora – przewodnika po języku i kulturze – nieustannym wyzwaniem jest dylemat proporcji: ile czasu przeznaczyć na uczenie (się) i rozwijanie sprawności językowych, a ile na wprowadzanie treści socjokulturowych. Z jednej strony, realizując treści gramatyczne i ćwicząc sprawności, może on dostrzegać marginalizowanie treści kulturowych. Z drugiej, prymarność i dominacja treści językowych wydają się całkowicie uzasadnione w podejściu komunikacyjnym. Jak zatem wyznaczyć i utrzymać właściwe proporcje?

W katalogu zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych w części B. Polskie realia, uwzględnia się „[e]lementy wiedzy o Polsce i kulturze polskiej” (Janowska i in. 2016: 159), które wraz ze zwiększaniem się poziomu zakładają poszerzanie, uzupełnianie i wzbogacanie treści z niższych poziomów, jednocześnie wskazując, że trzeba: „być otwartym na potrzeby uczących się pojawiające się spontanicznie podczas zajęć, a także przygotowanym do realizacji tematów wykraczających poza niniejszy program” (Janowska i in. 2016: 158). W te kryteria zdaje się wpisywać temat pozornie nieoczywisty i nieużyteczny glottodydaktycznie, ale właśnie dlatego intrygujący i wart sprawdzenia. A zatem – sprawdzam: czy temat porcelany może zainteresować studentów i zachęcić ich do samodzielnego oraz świadomego poznawania polskiej kultury, tradycji i historii; czy wybrane teksty kultury pozwolą w uczących się wzbudzić pierwiastek zainteresowania (a może nawet fascynacji?) towarzyszący lektorowi, który z taką propozycją dydaktyczną przychodzi; czy sposób opracowania materiału (dobór ćwiczeń i aktywności) w optymalny sposób pozwoli uczniom doskonaląc sprawności językowe (np. czytanie ze zrozumieniem) oraz trenować wybrane zagadnienia gramatyczne (np. tworzenie liczby mnogiej)?

SABINA MĘŻYK
Polska Szkoła Średnia
im. Ity Kozakiewicz w Rydze

Kultura jako integralna część praktycznej nauki języka

Temat pozycji kultury w procesie praktycznej nauki języka jest często przedmiotem rozważań glottodydaktyków. Wiele uwagi poświęca temu zagadnieniu Piotr Garncarek, który postuluje: „znalezienie płaszczyzny, na której obcy język i wypowiedziana w nim obca kultura narodowa dawałyby się jednocześnie poznawać i zrozumieć” (Garncarek 2010: 102). Małgorzata Gaszyńska-Magiera zwraca uwagę, że: „w wypadku nauczania kompetencji kulturowej dużą rolę – większą niż w nauczaniu sprawności językowych czy wiedzy o systemie i podsystemach języka – odgrywają czynniki subiektywne: indywidualne preferencje i uwarunkowania zarówno osób tworzących programy, jak i nauczycieli. Stąd wynikają liczne kontrowersje co do zakresu materiału, który powinien się znaleźć w programie” (Gaszyńska-Magiera 2007: 280).

Przemysław Gębał, który zdefiniował dziesięć założeń koncepcyjnych i dydaktycznych pracy, zauważa, że ważna jest tu integracja kultury z nauczaniem języka polskiego jako obcego. W myśl tej zasady: „[k]ultura stanowi integralną część procesu kształcenia językowego. Wszystkie zajęcia językowe winny integrować kulturę i realia z nauczaniem samego języka” (Gębał 2010: 17–20). Złotym środkiem może być wprowadzanie treści kulturowych poprzez ćwiczenie wybranych sprawności, uzupełnione analizą tekstów kultury dobranych według takich kryteriów jak możliwości językowe uczniów, ich zainteresowania i potrzeby względem materiału.

Propozycje ćwiczeń rozwijających sprawności czytania ze zrozumieniem i wybranych elementów poprawności gramatycznej (praca z tekstem autentycznym zaadaptowanym na potrzeby lekcji JPJO).

Ćwiczenie 1.



PROSZĘ UŁOŻYĆ ZDANIA WE WŁAŚCIWEJ KOLEJNOŚCI.

1	„Przez cały XVII wiek wszyscy chcieli nauczyć się robić porcelanę.	A
2	ostatecznie udało się to w 1708 roku” – przypomniała kuratorka wystawy Dorota Gabryś. „W 1710 roku	
3	nad opracowaniem masy porcelanowej,	
4	po paru miesiącach została przeniesiona do Miśni,	
5	król wydał oficjalny edykt założenia manufaktury,	
6	Na życzenie króla Augusta II pracowano	
7	która początkowo mieściła się w Dreźnie,	
8	co wiązało się z tym, że król chciał zachować tajemnicę tej produkcji” – dodała.	

KLUCZ ODPOWIEDZI

1	2	3	4	5	6	7	8
A	D	C	G	E	B	F	H

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie Kałęba 2024.

Ćwiczenie 2.



PROSZĘ PRZECZYTAĆ TEKST I ODPOWIEDZIEĆ NA PYTANIA.

Znajdowały się w wielu domach. Dziś te filizanki z czasów PRL są warte ponad 8 tys. zł. Od kilku lat porcelana z czasów PRL na nowo święci tryumfy. Wiele osób docenia jej niepowtarzalny i oryginalny design.

W latach 50. i 60. XX wieku działało w Polsce wiele zakładów ceramicznych i fabryk porcelany, które produkowały uchodzące dziś za kultowe przedmioty codziennego użytku. Gdy

zmieniała się epoka, wiele z tych rzeczy lądowało na śmietniku. Polacy masowo pozbywali się tego, co wówczas wydawało im się reliktem przeszłości.

Dziś porcelana z takich fabryk, jak Ćmielów, Chodzież, Bolesławiec czy Włocławek ma zupełnie inny status. To przedmioty wręcz kultowe i często kosztujące spore sumy pieniędzy. Mało kto pamięta, że wzory naczyń tworzone były przez utalentowanych artystów i rzemieślników. Niektóre kolekcje powstawały w limitowanych edycjach i dlatego dziś poszukiwane są przez kolekcjonerów, którzy są w stanie zapłacić za nie naprawdę spore pieniądze. Na podstawie: Kawczyńska 2024.

LP		PRAWDA	FALSZ
0	Filizanki z czasów PRL-u są obecnie warte 8 tys. zł.		X
1	Od kilku lat porcelana z czasów PRL znów jest bardzo popularna.		
2	Gdy zmieniała się epoka, wiele dawnych rzeczy codziennego użytku było wyrzucanych.		
3	Wszystkie kolekcje porcelany powstawały w krótkich, niewznawianych seriach.		
4	Kolekcjonerzy są w stanie zapłacić za niektóre kolekcje duże pieniądze.		
5	Polacy masowo pozbywali się przedmiotów z okresu PRL-u, bo stały się one niemodne.		

KLUCZ ODPOWIEDZI

0	1	2	3	4	5
Falsz	Prawda	Falsz	Prawda	Prawda	Prawda


Źródło: Opracowanie własne.

Ćwiczenie 3.

PROSZĘ ROZWINĄĆ SKRÓTY:	PROSZĘ WYJAŚNIĆ ZNACZENIE WYRAŻEŃ:
– PRL – – zł – – tys.-	– (wy)ładować na śmietniku – – święcić tryumfy – – relikw przeszłości – – uchodzić za kultowy – – kosztować krocie – – pozbyć się (kogoś lub czegoś) –

Źródło: Opracowanie własne.

Ćwiczenie 4.

 PROSZĘ UTWORZYĆ PRAWIDŁOWE FORMY LICZBY MNOGIEJ OD PODANYCH RZECZOWNIKÓW.

Porcelana z (0) czasów (czas) PRL cieszy się ogromną popularnością. Dziś **porcelana** z takich (1) _____ (**fabryka**), jak Ćmielów, Chodzież, Bolesławiec, czy Włocławek ma zupełnie inny status. To (2) _____ (**przedmiot**) wręcz kultowe i często kosztujące spore sumy (3) _____ (**pieniądz**). Mało kto pamięta, że wzory (4) _____ (**naczynie**) tworzone były przez utalentowanych (5) _____ (**artysta**) i (6) _____ (**rzemieślnik**). Niektóre (7) _____ (**kolekcja**) powstawały w limitowanych (8) _____ (**edycja**) i dlatego dziś poszukiwane są przez (9) _____ (**kolekcjoner**), którzy są w stanie zapłacić za nie naprawdę spore (10) _____ (**pieniądz**).

KLUCZ ODPOWIEDZI

(0) czasów	(1) fabryk	(2) przedmioty	(3) pieniędzy	(4) naczyń	(5) artystów
(6) rzemieślników	(7) kolekcje	(8) edycjach	(9) kolekcjonerów	(10) pieniądze	

Źródło: Opracowanie własne, na podst. gospodarka.dziennik.pl/news/artykuly/9513504,znajdowaly-sie-w-wielu-domach-dzis-te-filizanki-z-czasow-prl-sa-warte.html.

Ćwiczenie 5.



PROSZĘ UTWORZYĆ PRZYMIOTNIKI ODRZECZOWNIKOWE I WPISAĆ JE WE WŁAŚCIWEJ FORMIE.

Pierwszych 150 (0) miśnieńskich (**Miśnia**) wyrobów przekazał na Wawel w 1966 r. kolekcjoner i znawca porcelany Tadeusz Wierzejski. Król August II był jednym ze słynnych w swoich czasach kolekcjonerów porcelany. Kiedy w 1721 roku sporządzono inwentarz (1) _____ (**król**) kolekcji, okazało się, że jest w nim ok. 20 tysięcy przedmiotów, głównie (2) _____ (**z Dalekiego Wschodu**). Dziś kolekcja (3) _____ (**z Wawelu**) liczy ponad 400 takich obiektów. Zbiór jest wynikiem głębokiego namysłu, zakupów, pozyskiwania darów, dzieł najbardziej (4) _____ (**znaczenie**), najbardziej (5) _____ (**reprezentacja**) dla produkcji manufaktury miśnieńskiej.

KLUCZ ODPOWIEDZI

0 miśnieńskich	1 królewskiej	4 znaczących
2 dalekowschodnich	3 wawelska	5 reprezentacyjnych

Źródło: Opracowanie własne, na podst. naszdziennik.pl/index.php/polska-kraj/292630,wystawa-porcelany-mi-snienskiej.html.

Fot. 1. Serwis kawowy „Dorota”

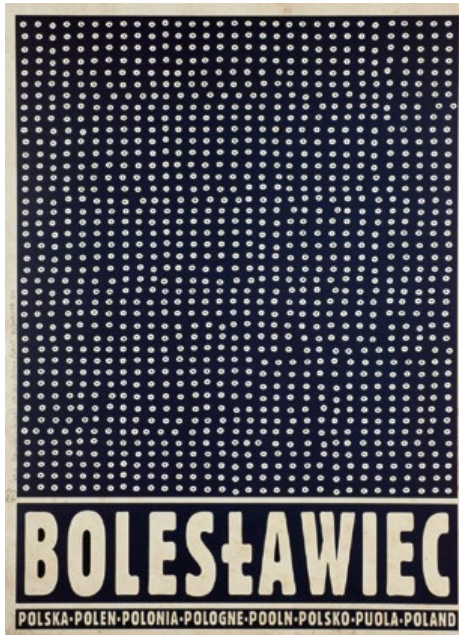


Źródło: as.cmielow.com.pl.

Teksty kultury i konteksty

Bezpośrednim impulsem do zbadania potencjału glottodydaktycznego omawianego tematu stały się niewątpliwie informacje w prasie na temat kwietniowego otwarcia nowej ekspozycji stałej na Zamku Królewskim w Warszawie¹, a zatem temat spełnia kryterium aktualności. Kolejnym argumentem jest to, że uwielbiane przez odwiedzających Polskę obcokrajowców ceramiki bolesławiecką czy ćmielowską można odnaleźć np. w twórczości wybitnego przedstawiciela polskiej szkoły plakatu – Ryszarda Kai. Z kolei motyw saskiej porcelany pojawia się w literaturze polskiej dość często, a emblematycznym przykładem może być *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza².

Fot. 2. Plakat Ryszarda Kai „Bolesławiec”



Źródło: galeriaplaku.com.pl.

Przytoczone przykłady zdają się dowodzić, że porcelana miała i wciąż ma istotne znaczenie jako element polskiej kultury. Jest też popularnym motywem literackim czy szerzej kulturowym. Istnieje zatem prawdopodobieństwo, że uczeń JPJO zetknie się z tym tematem nie tylko w kontekście czysto gastronomicznym, ale właśnie socjokulturowym. A zatem przemawia to także za zasadnością wykorzystania porcelany jako zagadnienia dydaktycznego (po uprzednim wyselekcjonowaniu i odpowiednim zaadaptowaniu), czy to poprzez

1 www.zamek-krolewski.pl/galeria-porcelany.

2 A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, fr. Księgi II: *Różne też były dla dam i mężczyzn potrawy: Tu roznoszono tace z całą służbą kawy, Tace ogromne, w kwiaty ślicznie malowane, Na nich kurzące wonnie imbryki blaszane I z porcelany saskiej złote filiżanki; Przy każdej garnuszek mały do śmietanki.*

Fot. 3. Miśnieńska porcelanowa okaryna

 Źródło: www.etsy.com.

autentyczne teksty artykułów prasowych, czy też teksty piosenek lub wierszy.

Ciekawym pomysłem wydaje się zestawienie dwóch utworów muzycznych – jednego z wykonań piosenki do słów Jacka Cygana *Laleczka z saskiej porcelany* z utworem o tym samym tytule rapera Kubańczyka. Jako że jednym z patronów roku 2024 ustanowionym przez Senat Rzeczypospolitej Polskiej jest Czesław Miłosz, to z kolei jego *Piosenka o porcelanie* w grupach zaawansowanych może się stać przyczynkiem do zanurzenia w polskiej poezji. Podobnie jak przypadająca w obecnym roku 10. rocznica śmierci Stanisława Barańczaka. Tutaj można zaproponować uczniom wiersz *Jeżeli porcelana*,

to *wyłącznie taka* w wykonaniu Reni Jusis. Oczywiście ostateczną decyzję o wykorzystaniu takiego czy innego tematu i utworu jak zawsze podejmuje świadomy potrzeb, możliwości i zainteresowań swoich uczniów lektor, jednak warto mieć na uwadze, że sięganie po nowe treści – także te socjokulturowe – daje nowe możliwości dydaktyczne, prowadzące do nowych rozwiązań metodycznych. A przecież nic tak nie motywuje do nauki jak ciekawość (zarówno po stronie osoby nauczającej, jak i uczącej się). Przede wszystkim ciekawość tego, co nowe.

Tab. 6. Propozycja tekstów kultury z motywem porcelany

AUTOR, TYTUŁ UTWORU	ŹRÓDŁO
Stanisław Barańczak, <i>Jeżeli porcelana, to wyłącznie taka</i>	stronypoezji.pl/monografie/jezeli-porcelana-to-wylaczenie-taka wyk. Reni Jusis www.youtube.com/watch?v=vihkrImpFFI
Czesław Miłosz, <i>Piosenka o porcelanie</i>	polska-poezja.pl/lista-wierszy/262-czeslaw-milosz-piosenka-o-porcelanie
Jacek Cygan, <i>Laleczka z saskiej porcelany</i>	wyk. Magda Fronczewska www.youtube.com/watch?v=S8cgNhzeFTI wyk. Majka Jeżowska, www.youtube.com/watch?v=D1FHaznGQ9g wyk. Anna Patrini (do filmu <i>BejbiBlus</i>) www.youtube.com/watch?v=kd6ZiM6POsl
Kubańczyk, <i>Laleczka z saskiej porcelany</i>	www.youtube.com/watch?v=nEU_0phH2OM
Maria Gerson-Dabrowska, <i>Laleczka z saskiej porcelany: historia jednej majowej nocy w 4 odsłonach</i>	polona.pl/item-view/0fbc1659-20e5-4ac8-ae4c-2efc7886f4db?page=0
Ryszard Kaja plakat z serii <i>Polska</i> (Ćmielów, Bolesławiec)	galeriaplaku.com.pl/5217-cmielow-plakat-z-serii-polska-ryszard-kaja.html galeriaplaku.com.pl/4953-boleslawiec-polski-plakat-turystyczny.html

Źródło: Opracowanie własne.

3 Na stronie projektu „Witaj w Polsce”, stworzonego przez Narodowe Centrum Kultury, na szlaku muzycznym można zapoznać się z instrumentami dawnymi. Jednym z nich jest porcelanowa okaryna: witajwpolsce.pl/gra-instrumenty.

4 W nazwach rocznic ślubów również znajduje się porcelanowy wątek: tjny.pl/djx9f.

Porcelanowy wątek – w postaci porcelanowej okaryny – może też stanowić punkt wyjścia do głębszego poznania innych obszarów kultury polskiej, np. instrumentów dawnych, przy wykorzystaniu interaktywnej platformy „Witaj w Polsce”³. Innym ciekawym wątkiem są przyjęte zwyczajowo nazwy rocznic ślubów, gdzie każdy kolejny rok określa się przymiotnikiem oznaczającym materiał, surowiec (np. rocznica papierowa, bawełniana, skórzana itd.). Można zatem przy okazji tematu porcelany wspomnieć o tym na zasadzie ciekawostki⁴ lub zaproponować uczniom np. ćwiczenie na tworzenie przymiotników odrzeczownikowych.

Podsumowanie

Trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, jakie treści z katalogu zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych na poziomie B1 i wyższych w nauczaniu języka polskiego jako obcego powinny się pojawiać na zajęciach. Decyduje o tym lektor, uwzględniając takie czynniki, jak: przydatność i atrakcyjność materiału oraz możliwości, potrzeby i zainteresowania uczniów. Daje to wiele możliwości dydaktycznych, ale także niesie za sobą pewne niebezpieczeństwa. Warto jednak poszukiwać nowych, nieszampowych tematów, które właściwie obudowane ćwiczeniami staną się materiałem do doskonalenia sprawności językowych, będą rozwijać słownictwo czy gramatykę, jednocześnie zanurzając ucznia w polską kulturę, dając możliwość spotkania z wartościowymi tekstami kultury, ich autorami i twórcami.

Wybrane i zaprezentowane w tekście porcelanowe wątki mogą się zatem stać ciekawą propozycją glottodydaktyczną jako przykład urozmaicenia podstawowego materiału kursu/lektoratu, osobna jednostka lekcyjna lub obszerniejszy blok tematyczny w zależności od potrzeb i zainteresowań słuchaczy, długości kursu i innych decydujących czynników. Może być to także impuls do dalszych poszukiwań i reinterpretacji treści kulturowych w polonistycznej glottodydaktycznej. Wszak skarbiec polskiej kultury, tradycji i historii to niewyczerpalne źródło inspiracji także dla nas – lektorów i nauczycieli języka polskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Garncarek, P. (2010), *Teksty kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 17.
- Gaszyńska-Magiera, M. (2007), *Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego: perspektywa etnolingwistyczna*, [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gębał, P.E. (2010), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków: TAIWPN UNIWERSITAS.
- Kalęba, J. (2024), „Gabinet Porcelanowy” – nowa stała wystawa w Prywatnych Apartamentach Królewskich na Wawelu, <dzieje.pl/dziedzictwo-kulturowe/gabinet-porcelanowy-nowa-stala-wystawa-w-prywatnych-apartamentach-krolewskich>, [dostęp: 12.06.2024].
- Kawczyńska, M. (2024), *Znajdowały się w wielu domach. Dziś te filizanki z czasów PRL są warte ponad 8 tys. zł*, [dziennik.pl, <gospodarka.dziennik.pl/news/artykuly/9513504,znajdowaly-sie-w-wielu-domach-dzis-te-filizanki-z-czasow-prl-sa-warte.html>](http://dziennik.pl/gospodarka.dziennik.pl/news/artykuly/9513504,znajdowaly-sie-w-wielu-domach-dzis-te-filizanki-z-czasow-prl-sa-warte.html), [dostęp: 12.06.2024].
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, P. (2016), *Programy nauczania Języka Polskiego Jako Obcego, Poziomy A1-C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kowalewski, J. (2008), *Nauczanie kultury polskiej jako obcej – stan obecny – próba polemiki*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2(2), s. 159–175.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków, TAIWPN UNIWERSITAS.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2021), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy*, Kraków, TAIWPN UNIWERSITAS.

SABINA MĘŻYK Nauczycielka i lektorka języka polskiego, absolwentka filologii polskiej oraz studiów podyplomowych Nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Ukończyła również Studia Podyplomowe dla Nauczycieli Języka Polskiego za Granicą na UMCS w Lublinie. Od dziesięciu lat pracuje w środowiskach polonijnych kierowana do pracy dydaktycznej za granicą przez ORPEG. Obecnie pracuje w Rydze na Łotwie.

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

Tworzenie materiałów do nauki języka obcego specjalistycznego z wykorzystaniem korpusów tematycznych

DOI: 10.47050/jows.2024.3.111-121

Dostępność materiałów do nauki popularnych języków obcych jest obecnie bardzo szeroka. Jednakże w przypadku języków obcych specjalistycznych sytuacja wygląda zupełnie inaczej – nauczyciele często muszą samodzielnie opracowywać materiały dydaktyczne, co może być trudne, zwłaszcza jeśli nie są ekspertami w danej dziedzinie. W takich sytuacjach pomocą mogą służyć korpusy tematyczne, które doskonale wspierają proces tworzenia tychże materiałów.

Na przestrzeni ostatnich 30 lat korpusy stały się popularnym źródłem danych językowych wśród autorów specjalizujących się w tworzeniu komercyjnych materiałów do nauki języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego. Słowniki (np.: *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*; Lea, Bradbery i Hornby 2020) i gramatyki opisowe (np.: *Longman Grammar of Spoken and Written English*; Biber i in. 1999), a także podręczniki (np.: *Touchstone*; McCarthy, McCarten i Sandiford 2004) oraz zestawy ćwiczeń (np.: *English Vocabulary in Use. Advanced*; McCarthy i O'Dell 2017) oparte są na analizach zapisów autentycznego użycia języka zgromadzonych w korpusach oraz prezentują przykłady zaczerpnięte z tych zasobów. Jednocześnie w literaturze fachowej oraz podczas konferencji i warsztatów metodycznych promowane jest także bezpośrednie korzystanie z korpusów przez nauczycieli języków obcych w celu tworzenia własnych materiałów dydaktycznych, a także przez samych uczniów do samodzielnych eksploracji danych językowych (Römer 2011). To ostatnie zastosowanie określane jest terminem „uczenia się sterowanego danymi” (ang. *data-driven learning*) wprowadzonym przez Tima Johnsa (1991).

Zalety wykorzystywania korpusów przez nauczycieli i uczących się obejmują bardziej rzetelny i dokładny opis funkcjonowania języka w konkretnych kontekstach oraz sytuacjach komunikacyjnych, a także lepsze dopasowanie materiałów do określonych potrzeb i zainteresowań ucznia. Korpusy umożliwiają ponadto ekspozycję ucznia na autentyczne przykłady użycia języka, a nie na jego uporządkowaną i wygładzoną formę, jak to często ma miejsce w bardziej tradycyjnych materiałach dydaktycznych. Co więcej, bezpośrednie korzystanie z korpusu przez osoby uczące się języka obcego rozwija w nich autonomię oraz intuicję językową (Cheng i Lam 2022). O efektywności uczenia sterowanego danymi świadczą wyniki licznych badań (Boulton i Cobb 2017).

Niestety bezpośrednie wykorzystanie korpusów przez nauczycieli i uczniów ciągle nie zyskało dużej popularności. Jednym z ważnych powodów takiego stanu rzeczy jest to, że samodzielne tworzenie zadań dydaktycznych przy użyciu korpusów jest czasochłonne oraz wymaga wiedzy i szeregu umiejętności (Leńko-Szymańska 2022). Dlatego też

nauczyciele wolą korzystać z gotowych materiałów, których oferta jest niezwykle bogata, zwłaszcza dla części nauczanych języków obcych. Jednakże w przypadku bardziej niszowych obszarów, takich jak nauczanie mniej popularnych języków, nauczanie języków specjalistycznych dla precyzyjnie zdefiniowanych potrzeb, czy w końcu nauczanie języka przez treść (ang. *content-based language teaching*; Chodkiewicz 2011) pozyskanie odpowiednich gotowych materiałów dydaktycznych jest znacznie trudniejsze lub wręcz niemożliwe. W takich przypadkach nauczyciele są zmuszeni tworzyć własne treści, a zasoby i narzędzia korpusowe są w tym zakresie niezwykle pomocne.

Celem tego artykułu jest opis procesu samodzielnego tworzenia materiałów dydaktycznych do nauki języka specjalistycznego z wykorzystaniem korpusów tematycznych. Przedstawione są w nim sposoby tworzenia własnych korpusów tematycznych z wcześniej zgromadzonych tekstów lub poprzez automatyczne pozyskiwanie treści ze stron internetowych. Wskazane są także popularne i łatwo dostępne narzędzia do kompilacji i analizy korpusów autorskich. Na koniec omówione będą przykłady klasycznych zadań językowych przygotowanych na podstawie danych korpusowych, a także zadań wymagających analizy danych korpusowych przez ucznia (wspomniane uczenie się sterowane danymi). Dla zilustrowania opisanych praktyk zaprezentowane zostaną korpusy tematyczne oraz oparte na nich materiały dydaktyczne stworzone w ramach europejskiego projektu programu Erasmus+ o nazwie „Teaching English as a Content Subject at the Tertiary Level (TE-Con3)”¹. Jego celem było opracowanie innowacyjnej metodologii nauczania języka angielskiego w instytucjach szkolnictwa wyższego przy użyciu modułów treści odzwierciedlających różne dyscypliny akademickie. Zadania oparte na korpusach tematycznych uzupełniają materiały edukacyjne, które powstały w wyniku projektu. Adresatami projektu były i są uczelnie w całej Europie, a zaprojektowane materiały dydaktyczne są ogólnie dostępne w internecie².

1 tecon3.wn.uw.edu.pl.

2 tecon3.itee.radom.pl.

Tworzenie korpusów tematycznych

KONIECZNO SAMODZIELNEGO TWORZENIA KORPUSÓW TEMATYCZNYCH

Korpusy tematyczne są często wykorzystywane w badaniach naukowych, ale także w dziedzinach stosowanych, takich jak leksykografia i przekład, choćby do kompilacji glosariuszy terminologicznych lub kompendiów frazeologicznych, np. *Medical Academic Vocabulary List* (MAVL; Lei i Liu 2016)³ czy *Oxford Phrasal Academic Lexicon*⁴. Są też używane do opracowywania materiałów dydaktycznych dla języków specjalistycznych. Niestety tematyczne zasoby korpusowe bywają niezwykle rzadko udostępniane szerszej społeczności akademickiej i praktykom. Jest to spowodowane przede wszystkim ograniczeniami nakładanymi przez prawa autorskie, które utrudniają dalsze rozpowszechnianie zebranych tekstów, nie tylko w przypadku korpusów specjalistycznych, lecz także zbiorów języka ogólnego. W niektórych przypadkach dodatkowe utrudnienia w dzieleniu się zebranymi danymi mogą być związane z poufnością informacji biznesowych lub technicznych zawartych w tekstach wchodzących w skład korpusu (np. w kontraktach czy dokumentacji technicznej). Innym powodem może być fakt, że udostępnianie korpusu wiąże się z dodatkowym nakładem pracy związanym z uporządkowaniem, adnotacją i opisem tekstów, które pozwolą innym użytkownikom zrozumieć, jaka jest struktura i zawartość zasobu.

Brak dostępu do gotowych korpusów tematycznych stanowi niewątpliwie główną przeszkodę w wykorzystaniu danych korpusowych do tworzenia autorskich materiałów dydaktycznych przez nauczycieli języków specjalistycznych. Należy jednak wziąć pod uwagę, że nawet gdyby takie zbiory były łatwiej dostępne, mogłyby się okazać, że nie są odpowiednie dla szczegółowo sprecyzowanych potrzeb konkretnego nauczyciela i jego uczniów. Zebrane w nich teksty, mimo że reprezentują tę samą dziedzinę, mogą dotyczyć innych tematów, zawierać inne gatunki użytkowe bądź literackie lub okazać się za mało albo za bardzo techniczne w stosunku do celów dydaktycznych danego kursu języka specjalistycznego. Na przykład korpus języka medycznego zawierający niewielką liczbę tekstów o urologii, w którego skład

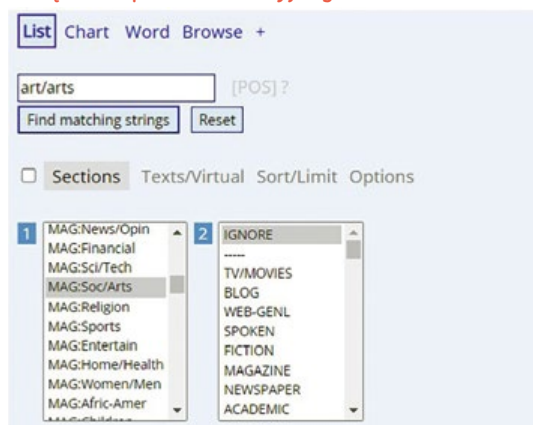
3 www.eapfoundation.com/vocab/academic/other/mavl.

4 www.oxfordlearnersdictionaries.com/about/wordlists.

wchodzą głównie podręczniki dla studentów medycyny, może się okazać niedopasowany do potrzeb nauczyciela wspomagającego grupę urologów w przygotowaniu do egzaminu specjalizacyjnego obejmującego znajomość piśmiennictwa naukowego w języku angielskim.

Wydaje się zatem nieuchronne, że nauczyciel języka specjalistycznego pragnący skorzystać z dobrodziejstw oferowanych przez korpusy tematyczne, musi stworzyć własne zasoby, które będą dostosowane do konkretnych potrzeb jego i jego uczniów pod względem zakresu tematycznego, stopnia techniczności (specjalizacji) i różnorodności gatunków. Na szczęście dostępne są obecnie narzędzia korpusowe i informatyczne, które mogą wspomagać nauczyciela w kompilacji własnych korpusów tematycznych do celów dydaktycznych.

Rys. 1. Proces tworzenia korpusu tematycznego z części korpusu referencyjnego COCA



Źródło: COCA.

TWORZENIE KORPUSÓW TEMATYCZNYCH Z WI KSZYCH KORPUSÓW REFERENCYJNYCH

Najprostszym, choć jednocześnie najbardziej ograniczonym sposobem na stworzenie korpusu tematycznego dla potrzeb dydaktycznych jest odwołanie się do części składowych (tzw. podkorpusów) ogromnych korpusów referencyjnych, które mają różnorodną, a jednocześnie dobrze opisaną i oznaczoną strukturę wewnętrzną obejmującą różne tematy i gatunki tekstów. Najlepszym przykładem takiego zasobu dla języka angielskiego jest liczący obecnie miliard wyrazów korpus współczesnego języka angielskiego w odmianie amerykańskiej *Corpus of Contemporary American English* (COCA; Davies 2008–). Obejmuje on osiem głównych typów (gatunków) tekstów: język mówiony, beletrystykę, artykuły z czasopism popularnych, artykuły z gazet (dzienników), teksty naukowe, napisy filmowe i telewizyjne, blogi i inne strony internetowe. Każdy z tych gatunków podzielony jest dalej na podtypy (podgatunki) lub zakresy tematyczne. W ramach projektu Te-Con3 liczący 9,3 miliona wyrazów podkorpus artykułów pochodzących z popularnych czasopism poświęconych zagadnieniom społecznym i artystycznym posłużył jako zbiór tematyczny do stworzenia materiałów dydaktycznych na temat sztuki, których celem było uwypuklenie różnic w znaczeniu i związkach frazeologicznych dwóch pokrewnych rzeczowników: *art* i *arts* (Rys. 1).

Rys. 2. Skład korpusu wirtualnego (Media) stworzonego z części korpusu referencyjnego COCA

HELP	<input type="checkbox"/> 100	YEAR	GENRE	SOURCE	TITLE
1	<input type="checkbox"/>	1990	ACAD	LastAmPopScult	Through the pantalla Uruguayo [Uruguayan screen]: The television environment for children in...
2	<input type="checkbox"/>	1991	ACAD	ArabStudies	Language and propaganda: Challenges to media interpretations of the Palestine question...
3	<input type="checkbox"/>	1992	MOV	Manufacturing Consent, Noam Chomsky and the Media...	Documentary, Biography, War
A film about the noted American linguist/political dissident and his warning about corporate media's role in modern propaganda.					
4	<input type="checkbox"/>	1992	SPOK	ABC_Special	Weapons Politics and the Media: Reporting or Distorting?...
5	<input type="checkbox"/>	1993	ACAD	IrelAffairs	Eclipse of reason: The media in the Muslim world...
6	<input type="checkbox"/>	1993	ACAD	IrelAffairs	The market versus the state: The Chinese press since Tiananmen...
7	<input type="checkbox"/>	1993	ACAD	IrelAffairs	The media's role in U.S. foreign policy...
8	<input type="checkbox"/>	1993	ACAD	IrelAffairs	The press and power in the Russian Federation...
9	<input type="checkbox"/>	1994	ACAD	ArtEduc	Video in the classroom: A tool for reform...
10	<input type="checkbox"/>	1995	ACAD	LastAmPopScult	Resistance and appropriation in Brazil: How the media and official culture institutionalized...
11	<input type="checkbox"/>	1997	NEWS	AssocPress	
12	<input type="checkbox"/>	1999	ACAD	SexResearch	Teenage Sexuality and Media Practice: Factoring in the Influences of Family, Friends, and School (books)...
13	<input type="checkbox"/>	2000	ACAD	PerspPolSci	Here We Go Again: Presidential Elections and the National Media...
14	<input type="checkbox"/>	2001	ACAD	AmerStudies	Global Media and the Ambiguities of Resonant Americanism...
15	<input type="checkbox"/>	2003	ACAD	ClearingHouse	~@What, Me Worry?~@
16	<input type="checkbox"/>	2004	NEWS	AssocPress	Developments in the news industry for May 3, 10...
17	<input type="checkbox"/>	2005	ACAD	EnvironHealth	Environmental Health and the Media, Part 2: Beyond Get the Message Out/Put the Fires Out...
18	<input type="checkbox"/>	2006	ACAD	SexResearch	Adolescent Contact With Sexuality in Mainstream Media: A Selection Based Perspective...

Źródło: COCA.

tekstów korpusu COCA, z przewagą innych stron internetowych (38 tekstów), artykułów naukowych (37 tekstów) oraz blogów (16 tekstów).

Zaletą tworzenia korpusów tematycznych z istniejących już zbiorów referencyjnych jest fakt, że użytkownik korzysta z danych tekstowych, które zostały już wcześniej zebrane według ściśle określonych kryteriów, sprawdzone pod względem zawartości, skompilowane w reprezentatywny i zrównoważony zbiór, a także zlematyzowane i otagowane, czyli opatrzone formami hasłowymi i znacznikami morfosyntaktycznymi dla każdego wyrazu. Ponadto są one już powiązane z narzędziami do ich analizy, stanowiąc tym samym zasób gotowy do użycia. Ich wadą jest brak szerokiego wyboru spośród dostępnych gatunków i tematów, ponieważ jest on ograniczony tylko do tekstów, które weszły w skład korpusu referencyjnego, z zasady niezawierającego wąsko specjalistycznych dokumentów.

TWORZENIE KORPUSÓW TEMATYCZNYCH Z TEKSTÓW DOSTĘPNYCH W INTERNECIE

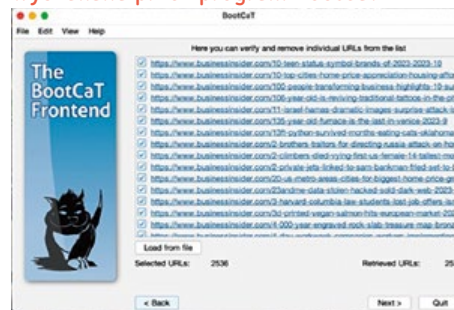
Najbardziej oczywistym źródłem tekstów, które mogą wejść w skład korpusu tematycznego, jest niewątpliwie internet dzięki swoim przepastnym zasobom, łatwości dostępu, a także elektronicznemu formatowi danych. Specjalistyczne blogi, czasopisma oraz książki fachowe i naukowe znajdujące się w wolnym dostępie, a także strony internetowe organizacji i przedsiębiorstw stanowią doskonały rezerwuuar teksów specjalistycznych. Jednak pobieranie bezpośrednio z sieci takich tekstów – których do utworzenia korpusu potrzebnych jest bardzo wiele (setki, a nawet tysiące) – może okazać się żmudnym zadaniem. Na szczęście istnieją specjalne programy (boty), tzw. *web scrapers*, które mogą wyeliminować ręczne, powtarzalne klikanie, kopiowanie i wklejanie poprzez automatyczne pobieranie pożądaných treści ze stron i witryn internetowych. Oczyszczają one wyodrębnione teksty z niepotrzebnych kodów HTML oraz innych informacji, takich jak spisy treści, hiperłącza, przyciski nawigacji, reklamy lub zdjęcia. Dodatkowo pozyskane dane często są zapisywane w ustrukturyzowanym formacie, który pozwala potem na łatwą orientację i nawigację wśród zebranych tekstów. Przykładem takiego programu jest Web Scraper, rozszerzenie wyszukiwarki Chrome⁵, które jest darmowym, stosunkowo prostym w obsłudze narzędziem, a w internecie dostępne są instrukcje i filmy przystępnie opisujące, jak z niego korzystać.

Inne programy-boty, tzw. roboty indeksujące lub pająki sieciowe (ang. *web crawlers*), ułatwiają z kolei odnalezienie odpowiednich stron w internecie, zastępując ręczne poszukiwania tekstów w przeglądarce zautomatyzowanym łańcuchem działań. Użytkownik proszony jest o podanie kilku do kilkunastu słów i wyrażen stanowiących podstawę kwerendy, a program łączy je w różne kombinacje i poszukuje stron, które je zawierają. Dodatkowo użytkownik może określić maksymalną listę stron do odszukania, a także domeny i typy dokumentów, na których program ma oprzeć indeksację (poszukiwane), lub te, które ma wykluczyć z tego procesu. W efekcie powstaje lista adresów stron internetowych (URL) spełniających kryteria określone przez użytkownika. Może je on następnie otworzyć, przejrzeć i ewentualnie wykluczyć z listy. Wiele pająków sieciowych posiada także funkcję automatycznej ekstrakcji danych z adresów zatwierdzonych przez użytkownika (czyli *web scaping* omówiony w poprzednim akapicie). Przykładem takiego programu, darmowego i prostego w obsłudze, jest BootCaT⁶. Rys. 3 przedstawia wygenerowaną przez program listę stron, które spełniają określone przez użytkownika warunki.

Zebrane w ten sposób teksty w zasadzie można już uznać za korpus tematyczny. Aby przeprowadzić jego analizę i wykorzystać dane tekstowe do tworzenia materiałów dydaktycznych, należy go połączyć z programem do analizy danych korpusowych, takim jak darmowy i łatwy w obsłudze AntConc⁷. Umożliwia on wyszukiwanie cytowań wyrazów, wyrażen i struktur gramatycznych w korpusie (tzw. linii konkordancyjnych), generowanie list wyrazów, automatyczną ekstrakcję kolokacji i wiązek leksykalnych (n-gramów), a także generowanie listy słów kluczowych dla korpusu. Jednak znacznie lepsze efekty analizy można osiągnąć, najpierw lematyzując i tagując zebrane teksty, czyli dołączając do każdego wyrazu w tekście etykietę z informacją

5 chrome.google.com/webstore/detail/web-scraper-free-web-scraper/jnhgnonknehpjehellkklipmbmhn.

Rys. 3. Lista stron internetowych wyszukana przez program BootCaT



Źródło: BootCaT.

6 bootcat.dipintra.it.

7 www.laurenceanthony.net/software/antconc.

o jego formie hasłowej oraz jego cechach morfo-syntaktycznych. Etykiety te pozwalają podjąć bardziej wszechstronne wyszukiwania informacji językowych w korpusie. Lematyzację i tagowanie wykonuje się automatycznie specjalnie do tego przeznaczonym oprogramowaniem. Przykładem takiego programu jest dostępny w sieci TreeTagger⁸, który został dostosowany do obsługi wielu języków. Sporo wyspecjalizowanych (choć nie zawsze przyjaznych w użyciu) narzędzi do tworzenia i analizy korpusów ogólnych oraz tematycznych w różnych językach można też znaleźć w repozytorium infrastruktury CLARIN-PL⁹.

Jak widać z opisu w tym podrozdziale, proces budowania korpusu tematycznego (a w gruncie rzeczy każdego korpusu) jest wieloetapowy i – pomimo dostępności prostych w obsłudze i bezpłatnych narzędzi informatycznych – skomplikowany oraz pracochłonny. Istnieją jednakże programy, które mogą ten proces usprawnić, łącząc w sobie wszystkie wymienione wyżej funkcje. Najbardziej znanym i używanym narzędziem tego typu jest platforma internetowa Sketch Engine¹⁰ (Kilgariff i in. 2014), z funkcjami web crawlingu, web scrapingu, lematyzacji i tagowania oraz narzędziami do analizy danych korpusowych. Dodatkowo platforma daje dostęp do ponad 800 korpusów różnego typu w ponad 100 językach, utworzonych przez badaczy i praktyków z całego świata, którzy zechcieli udostępnić swoje dane szerszej społeczności. Użytkownik może także dzielić się swoimi danymi z innymi wskazanymi użytkownikami. Ponadto platforma posiada przyjazny i rozbudowany interfejs oraz pełną

dokumentację, która stanowi przystępny podręcznik obsługi programu. Co więcej, w sieci można odnaleźć wiele krótkich filmów instruktażowych, które krok po kroku pokazują działanie programu. Niestety dostęp do platformy jest nieodpłatny tylko przez miesiąc próbny, a potem wymagana jest opłata subskrypcyjna dla indywidualnych użytkowników lub instytucji.

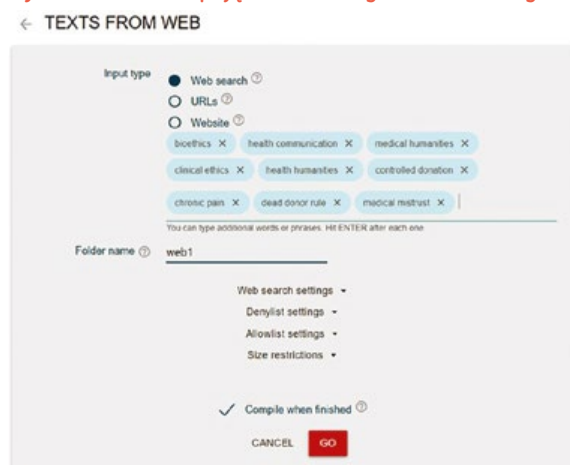
Platforma Sketch Engine została wykorzystana w projekcie TE-Con3 do utworzenia trzech korpusów tematycznych. Pierwszy z nich ma szerszy zakres i zawiera teksty dotyczące bioetyki. Początkowym etapem jego kompilacji było przejrzanie listy czasopism naukowych z tej dziedziny. Kwerenda wykazała, że artykuły zawarte w czasopismach są wysoce specjalistyczne i hermetyczne ze względu na naukowy język, w związku z czym nie są odpowiednie dla określonej w projekcie docelowej grupy studentów. Dlatego z tytułów zawartych w czasopismach zostało wyłonionych około 10 często powtarzających się terminów jedno- i wielo-

8 www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger.

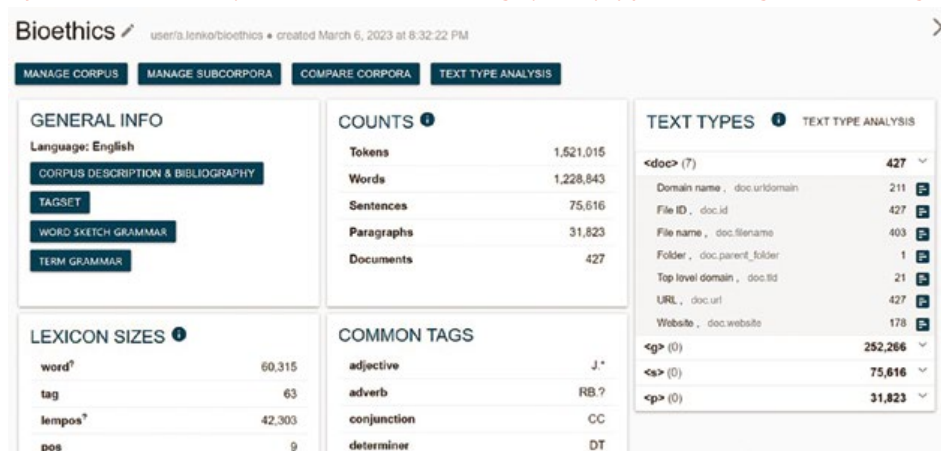
9 clarin-pl.eu.

10 www.sketchengine.eu.

Rys. 4. Formularz pająka sieciowego w Sketch Engine



Rys. 5. Zawartość korpusu Bioethics stworzonego przez pająka sieciowego w Sketch Engine



Źródło: SketchEngine.

wyrazowych, które następnie wpisano w formularz zbierania danych korpusowych na platformie Sketch Engine (Rys 4). Będący częścią programu pająk sieciowy zaproponował ponad 500 stron internetowych, z których kilkanaście zostało następnie ręcznie odrzuconych ze względu na nieadekwatną treść. Po zatwierdzeniu końcowej listy adresów URL w niecałe 5 minut na platformie powstał nowy korpus tematyczny liczący ponad 1,2 miliona wyrazów i 427 tekstów (Rys. 5).

Dwa kolejne korpusy skompilowane przy pomocy pająka sieciowego stanowiącego część Sketch Engine – Cars in cities (1,1 miliona wyrazów) oraz Automated car manufacturing (2,5 miliona wyrazów) oparte są na znacznie węższej zdefiniowanych zakresach tematycznych powiązanych z tematami lekcji zaprojektowanych w ramach projektu. W obu przypadkach słowa kluczowe pochodziły z tekstów przewidzianych jako podstawa dyskusji merytorycznych podczas zajęć.

Tworzenie korpusów tematycznych z własnych tekstów

Pomimo wydawałoby się nieskończoności zasobów internetowych, nie wszystkie typy tekstów mogą być w nim dostępne. Nauczyciel może więc wybrać budowanie korpusu z tekstów, które zgromadził z innych źródeł. W zbieranie ich można też zaangażować uczniów, prosząc o udostępnienie dokumentów lub tekstów, z którymi stykają się w swojej pracy zawodowej bądź w procesie kształcenia. Zapewni to właściwe dostosowanie zawartości merytorycznej materiałów dydaktycznych do potrzeb uczących się. Scalenie zgromadzonych samodzielnie treści w korpus i połączenie ich z programem do analizy danych korpusowych umożliwia nauczycielowi ich lepsze wykorzystanie poprzez zintegrowane przeszukiwanie i analizę. Do kompilacji korpusów tematycznych z własnych tekstów także można wykorzystać dostępne programy komputerowe. Jednym z takich narzędzi jest udostępniana bezpłatnie przez infrastrukturę CLARIN-PL platforma Korpusomat¹¹ (Saputa i in. 2023) obsługująca 32 języki. Wspomniana już platforma korpusowa Sketch Engine także udostępnia taką funkcję. Do platformy można przesłać teksty w wielorakich formatach, między innymi PDF, HTML i DOCX, które zostają przekształcone na zwykły tekst, a następnie – jak w przypadku dokumentów ściągniętych bezpośrednio z internetu – zlematyzowane i otagowane. Program umożliwia ręczne dopisanie metadanych do każdego dokumentu, przez co korpus może być przeszukiwany i analizowany w bardziej zniuansowany sposób.

¹¹ korpusomat.eu.

Ta metoda budowy korpusu została wykorzystana do kompilacji zasobu tematycznego dotyczącego architektury. Łącznie 708 artykułów pochodzących z czterech prestiżowych czasopism poświęconych architekturze („Architectural Design”, „Architectural Record”, „Architecture Australia” i „Architect”) z lat 2021 i 2020 zostało pobranych w formacie PDF z bazy czasopism pełnotekstowych udostępnianej przez Uniwersytet Warszawski. Korpus liczy 1,4 miliona wyrazów. Tabela 1 podsumowuje wszystkie korpusy tematyczne utworzone w ramach projektu TE-Con3.

Tab. 1. Korpusy tematyczne utworzone w ramach projektu TE-Con3

KORPUS	TEKSTY	ROZMIAR	METODA KOMPILACJI
Architecture	708	1,4 M	artykuły z czasopism fachowych w formacie PDF
Bioethics	427	1,2 M	web crawler ← terminologia specjalistyczna dobrana na podstawie tytułów publikacji
Cars in cities	449	1,1 M	web crawler ← słowa kluczowe dobrane ręcznie z tekstu
Automated car manufacturing	828	2,5 M	web crawler ← słowa kluczowe dobrane ręcznie z tekstu
COCA, podkorpus MAG: Soc/Arts)		9,3 M	podkorpus korpusu referencyjnego
COCA, podkorpus wirtualny Media	100	2,3 M	korpus wirtualny z korpusu referencyjnego ← wyrazy kluczowe dobrane ręcznie

Tworzenie materiałów dydaktycznych z korpusów tematycznych

Jedną z najbardziej oczywistych zalet korzystania przez nauczyciela z korpusu tematycznego jest łatwy dostęp do informacji o właściwościach danego języka specjalistycznego. Jest to szczególnie istotne, gdy nauczyciel nie jest ekspertem w dziedzinie, której języka uczy. Posługując się narzędziami do tworzenia listy wyrazów lub listy słów i wyrażen kluczowych (ang. *keywords*) dostępnymi w programach do analizy korpusowej, nauczyciel może w automatyczny sposób wygenerować z korpusu tematycznego listę jedno- i wielowrazowych terminów specjalistycznych, a także innych słów i wyrażen typowych dla danej dziedziny. Dzięki innemu narzędziu – generatorowi konkordancji – nauczyciel może przyrzeć się użyciu wybranych wyrazów, zgłębiając ich różne znaczenia w kontekście oraz studiując struktury składniowe, w jakich najczęściej występują (tzw. kolokacje gramatyczne). Można także prześledzić użycie struktur gramatycznych lub znaczników dyskursu w danej odmianie języka. Inne narzędzia umożliwiają automatyczne wyodrębnienie profili kolokacyjnych wyrazów lub ciągów powtarzających się wyrazów (tzw. wiązek leksykalnych lub n-gramów). Wyniki tych analiz stanowią doskonałą podstawę do projektowania materiałów dydaktycznych, które w unikalny sposób oddają cechy charakterystyczne nauczanej odmiany języka.

Informacje pochodzące z korpusu tematycznego mogą służyć jako podstawa do tworzenia zadań językowych dotyczących wszystkich aspektów języka: od słownictwa i terminologii poprzez frazeologię i gramatykę aż do budowy dyskursu i pragmatyki (Thompson 2022). Korpusy stanowią także niewyczerpane źródło autentycznych przykładów, które osadzone są w kontekście dziedzinowym, zatem nadają się doskonale do tworzenia materiałów do nauczania języka specjalistycznego. Nawet jeśli celem nauczania pozostają bardziej ogólne cechy języka, takie jak na przykład użycie wybranej struktury gramatycznej, cytowania wygenerowane z korpusu tematycznego i użyte do prezentacji oraz treningu sprawiają, że nauczanie osadzone jest w kontekście odpowiednim dla potrzeb ucznia. Należy jednak zaznaczyć, że zadania oparte na korpusie są najczęściej nastawione na rozwijanie raczej kompetencji językowych niż komunikacyjnych, choć dane korpusowe mogą także stanowić podstawę ćwiczeń wyrabiających sprawności językowe uczącego się, zwłaszcza sprawności pisanie.

Korpusy tematyczne mogą służyć za podstawę różnego typu materiałów dydaktycznych. W najprostszy sposób nauczyciel może posłużyć się korpusem jako źródłem cytatów przydatnych do tworzenia bardziej tradycyjnych zadań językowych takich jak uzupełnianie luk (Rys 7). Nauczyciel może także stworzyć zadania wymagające od uczącego się samodzielnej analizy danych korpusowych (ang. *data-driven learning*). Dane te mogą być wstępnie wyselekcjonowane przez nauczyciela i zaprezentowane uczniom na karcie pracy (Rys 8), co eliminuje konieczność korzystania z narzędzi do analizy korpusowej przez uczących się (Boulton 2010). Gdy jednak nauczyciel uzna, że uczniowie poradzą sobie z obsługą programu, zadanie może pokierować ucznia w samodzielnym kontakcie z korpusem.

Opisane możliwości zostały wykorzystane w tworzeniu materiałów dydaktycznych opartych na korpusach tematycznych w ramach projektu TE-Con3. Łącznie opracowano 11 kart pracy dla czterech modułów tematycznych. Każda z kart zawiera od 3 do 5 zadań, które składają się na spójne sekwencje dydaktyczne. Tabela 2 zawiera zestawienie wszystkich kart wraz z informacją, jakich tematów oraz aspektów języka dotyczą.

Tab. 2. Zestawienie kart pracy stworzonych w ramach projektu TE-Con3

MODUŁ	TEMAT	ASPEKT JĘZYKA
Architecture	wood vs wooden	znaczenia, użycie
	design	łączliwość leksykalna
	aim	łączliwość syntaktyczna
	present perfect	gramatyka
	a magazine article	sprawności czytania i pisania
Biomedical sciences	case	terminologia, łączliwość leksykalna, gramatyka
	noun post-modification	gramatyka
Automotive engineering	noise	łączliwość leksykalna
	verb + by vs with	łączliwość syntaktyczna
Art and media	art vs arts	znaczenia, łączliwość leksykalna
	however	sprawność pisania

Zadanie 2 na pierwszej karcie pracy w module poświęconym architekturze (Rys 6) dotyczy subtelnej różnicy w użyciu między dwoma pokrewnymi wyrazami: *wood* i *wooden*. Lekssem *wood* częściej występuje w tekstach przedstawiających szczegóły techniczne, podczas gdy *wooden* jest częściej używany w tekstach opisujących wygląd. Zadaniem uczniów jest samodzielne zaobserwowanie tej różnicy poprzez analizę trzech par zdań, z których każda zawiera oba wyrazy w dwóch różnych kontekstach, jednak jako przydawki tego samego rzeczownika. Wszystkie zdania użyte w tym zadaniu pochodzą z korpusu Architecture opisanego w sekcji 4.

Rys. 6. Fragment zadania ilustrującego różnice w użyciu wyrazów pokrewnych opracowanego na podstawie korpusu tekstów Architecture
TASK 2

Both words can be used before a noun. Study the sentences below. Can you see any differences in meaning and use between the two words?

- A brick wall features a bold mural; the **wood ceiling** and joists are painted bright yellow; furniture, floors, and walls are made of ash wood, treated with tongue oil or blackened.
- To achieve the transformation, ZGF played up the most striking aspect of the original building – its enormous clear-span floor space – leaving the vast **wooden ceiling** and its arching supports exposed, to stunning visual effect.
- ...

Z kolei w zadaniu 4 na tej samej karcie pracy (Rys 7) uczniowie mają przeanalizować i wyjaśnić różnice w znaczeniu obu wyrazów w szczególnych kontekstach językowych (*sklep z drewnem* a *sklep z drewna*), a następnie użyć ich w zdaniach z luką. Zarówno pary *wood/wooden* + rzeczownik, jak i zdania zostały wyszukane w korpusie Architecture.

Rys. 7. Fragment zadania ilustrującego różnice w znaczeniu wyrazów pokrewnych opracowanego na podstawie korpusu tekstów Architecture
TASK 4

1. In some cases, the words *wood* and *wooden* used before the same noun can have very different meanings. Compare the noun phrases below and explain what they mean.

wood shop
wood colour
wood profile
wood crew

wooden shop
wooden colour
wooden profile
wooden crew

2. Fill out the gaps in the sentences below with *wood* or *wooden*.
- Although the architect’s design is nothing particularly special, this _____ **shop** was masterfully built by an expert carpenter.
 - By the 1st century BC, _____ **screws** were commonly used throughout the Mediterranean world in devices such as oil and wine presses. Metal screws used as fasteners did not appear in Europe until the 1400s.
 - ...

Inna karta pracy w tym samym module (Architecture) została poświęcona ćwiczeniu struktury gramatycznej, która sprawia uczniom duże problemy nawet na wyższych poziomach zaawansowania. W zadaniu 3 przedstawionych zostało dwadzieścia czasowników (wraz z ich częstotliwością), które najczęściej występują w tej strukturze (Rys 8). Uczeń proszony jest o połączenie ich w grupy o podobnym znaczeniu, a następnie ustalenie, czy wyłonione grupy wiążą się z konkretnymi relacjami czasowymi wyrażanymi przez strukturę. Jako kontynuacja tego zadania uczniowie mają wypełnić analizowanymi czasownikami siedem zdań z lukami. Zarówno informacje o częstotliwości, jak i zdania zostały zaczerpnięte z korpusu Architecture.

Rys. 8. Zadanie gramatyczne oparte na korpusie Architecture

TASK 3

1. Study the list of twenty most frequent verbs which occur in the Present Perfect tense in a selection of articles from professional architecture journals. Do you know all these verbs? If not, check their meaning in an online dictionary.

– been	495	– shown	16
– become	76	– evolved	14
– made	31	– done	12
– led	21	– taken	12
– had	21	– grown	11
– created	19	– changed	10
– seen	19	– given	10
– worked	18	– gone	10
– developed	17	– designed	10
– come	17	– increased	9

2. Can you see any similarities in meaning between some of the verbs in the list? Find the verbs in the list which are related in meaning to the verbs below.

- changed _____
- created _____
- come _____
- given _____
- seen _____

3. Which verbs in the list are likely to refer to “an action which started in the past and is still continuing”?

W niektórych zadaniach na innych kartach pracy uczniowie otrzymują instrukcje, jak samodzielnie szukać informacji w korpusie. W jednym z poleceń poświęconych kolokacjom rzeczownika *case* (moduł Biomedical sciences) uczniowie wyszukują w korpusie COCA przymiotniki, które występują w schemacie syntaktycznym *in* + przymiotnik + *cases*. Mają w ten sposób porównać wyniki z rezultatami podobnego wyszukiwania w korpusie Bioethics, które zostały zamieszczone na karcie pracy. Z kolei w zadaniu poświęconym profilowi kolokacyjnemu rzeczownika *noise* (moduł Automotive engineering) studenci porównują profil wygenerowany z ogólnego zasobu korpusowego SKELL¹² (Baisa i Suchomel 2014) z profilem, który tworzą samodzielnie, analizując zdania wybrane z korpusu specjalistycznego i zawierające analizowany rzeczownik. W karcie pracy w module Arts and media, zawierającej zadania rozwijające umiejętność pisania, uczniowie mają za zadanie wygenerować koncordancje spójnika *however* w podkorpusie COCA składającym się z tekstów z czasopism o tematyce społecznej i artystycznej (porównaj sekcja 2.2). Zadaniem uczniów jest zaobserwować, w którym miejscu w zdaniu analizowany spójnik występuje najczęściej (na początku, w środku czy na końcu). Uczniowie proszeni są także o prześledzenie interpunkcji związanej z użyciem tego łącznika.

Podsumowanie

Opisany powyżej proces tworzenia materiałów dydaktycznych z wykorzystaniem korpusów tematycznych stwarza niezwykle możliwości dla nauczycieli języków specjalistycznych. Należy jednak przyznać, że nie jest to przedsięwzięcie łatwe i wymaga nabycia szeregu kompetencji – technicznych, analitycznych oraz dydaktycznych. Obejmują one: 1) znajomość istniejących narzędzi korpusowych oraz umiejętność posługiwania się nimi, 2) biegłość w budowaniu adekwatnych zapytań i interpretacji ich wyników oraz 3) wiedzę, jak właściwie wykorzystać pozyskane informacje w procesie nauczania języka specjalistycznego, czyli jak zaplanować różnorodne zadania i jak je umiejętnie zintegrować z innymi strategiami nauczania (Leńko-Szymańska 2022). Nauczyciele języków obcych powinni zdobywać te kompetencje w ramach kształcenia zawodowego, a wytyczne w tym zakresie są już formułowane w literaturze przedmiotu (Farr i Leńko-Szymańska 2023).

Niestety oprócz licznych umiejętności opisanych powyżej tworzenie materiałów opartych na korpusach wymaga od nauczyciela dużych nakładów czasu i pracy, szczególnie na początku tego procesu, kiedy należy stworzyć własny zbiór dokumentów. Pojawia się nadzieja, że najnowsze narzędzia do generowania tekstu oparte na sztucznej inteligencji, takie jak ChatGPT¹³, mogą ten proces uprościć i skrócić. Dają one użytkownikowi możliwość wygenerowania dowolnej liczby powiązanych tematycznie zdań lub fragmentów tekstu zawierających określony wyraz, wyrażenie bądź inny element językowy. Peter Crosthwaite i Vit Baisa (2023) zwracają jednak uwagę na wady takiego rozwiązania, związane przede wszystkim z brakiem informacji o źródłach wygenerowanych przez chatobota przykładów. W takiej sytuacji trudno ocenić, na ile są one reprezentatywne dla danej odmiany języka specjalistycznego i w związku z tym adekwatne dla potrzeb ucznia. W odróżnieniu od chatbotów korpusy tematyczne pozwalają także na dokładniejszy i bardziej zniuansowany opis danej odmiany języka poprzez udostępnianie informacji o częstotliwości i łączliwości, których brak w modelach GPT. Wdaje się więc, że umiejętność korzystania z korpusów tematycznych w celu samodzielnego tworzenia materiałów dydaktycznych do nauki języka specjalistycznego będzie jeszcze przez pewien czas niezwykle przydatna dla nauczycieli.

13 chat.openai.com.

BIBLIOGRAFIA

- Baisa, V., Suchomel, V. (2014), *SkELL – Web Interface for English Language Learning*, [w:] *Eighth Workshop on Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing*. Brno: Tribun EU, s. 63–70.
- Biber, D., Finegan, E., Johansson, S., Leech, G. (1999), *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Harlow: Pearson Education.
- Boulton, A. (2010), *Data-Driven Learning: Taking the Computer Out of the Equation: Data-Driven Learning*, „Language Learning”, nr 60(3), s. 534–572.
- Boulton, A., Cobb, T. (2017), *Corpus Use in Language Learning: A Meta-Analysis: Meta-Analysis of Corpus Use in Language Learning*, „Language Learning”, nr 67(2), s. 348–393.
- Cheng, W., Lam, P. (2022), *What Can a Corpus Tell Us about Language Teaching?*, [w:] A. O’Keeffe, M. McCarthy (red.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, Oxon i New York: Routledge, s. 319–332.
- Chodkiewicz, H. (2011), *Nauczanie Języka Przez Treść: Założenia i Rozwój Koncepcji*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 4, s. 11–29.
- Crosthwaite, P., Baisa, V. (2023), *Generative AI and the End of Corpus-Assisted Data-Driven Learning? Not so Fast!*, „Applied Corpus Linguistics”, nr 3(3), s. 100066.
- Davies, M. (2008-), *The Corpus of Contemporary American English (COCA): 560 Million Words, 1990-Present*, <www.english-corpora.org/coca>, [dostęp: 1.10.2023].

- Farr, F., Leńko-Szymańska, A. (2023), *Corpora in English Language Teacher Education: Research, Integration and Resources*, „TESOL Quarterly”. Special Issue „Assessing the Effectiveness of Corpus-Based Approaches to English Language Teaching”. doi.org/10.1002/tesq.3281.
- Johns, T. (1991), „Should You Be Persuaded”: Two Samples of Data-Driven Learning Materials, „Classroom Concordancing ELR Journal”, nr 4, s. 1–16.
- Kilgariff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P., Suchomel, V. (2014), *The Sketch Engine: Ten Years On*, „Lexicography”, nr 1, s. 7–36.
- Lea, D., Bradbery, J., Hornby, A.S. (2020), *Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English*, Tenth edition, Oxford: Oxford University Press.
- Leńko-Szymańska, A. (2022), *Training Teachers and Learners to Use Corpora*, [w:] R.R. Jablonkai, E. Csomay (red.), *The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Learning*, Oxon i New York: Routledge, s. 509–524.
- Lei, L., Liu, D. (2016), *A New Medical Academic Word List: A Corpus-Based Study with Enhanced Methodology*. „Journal of English for Academic Purposes”, nr 22, s. 42–53.
- McCarthy, M., McCarten, J., Sandiford, H. (2004), *Touchstone (Four Levels)*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M., O’Dell, F. (2017), *English Vocabulary in Use. Advanced*, Third edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Römer, U. (2011), *Corpus Research Applications in Second Language Teaching*, „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 31, s. 205–225.
- Saputa, K., Tomaszewska, A., Zawadzka-Paluckta, N., Kieraś, W., Kobyliński, Ł. (2023), *Korpusomat.eu: A Multilingual Platform for Building and Analysing Linguistic Corpora*, [w:] J. Mikyška, C. de Mulatier, M. Paszynski, V.V. Krzhizhanovskaya, J.J. Dongarra, P.M.A. Sloat (red.), *Computational Science – ICCS 2023. 23rd International Conference, Prague, Czech Republic, July 3–5, 2023, Proceedings, Part II, number 14074 in Lecture Notes in Computer Science*, Cham: Springer Nature Switzerland, s. 230–237.
- Thompson, P. (2022), *Corpus Analysis of Disciplinary Variation and the Teaching of ESP/EAP*, [w:] R.R. Jablonkai, E. Csomay (red.), *The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Learning*, Oxon–New York: Routledge, s. 177–192.

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

DR HAB. AGNIESZKA LEŃKO-SZYMAŃSKA Adiunkt w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi zajęcia z metodyki nauczania języków obcych i językoznawstwa korpusowego. Jest autorką wielu publikacji naukowych na temat wykorzystania korpusów w nauczaniu języków obcych oraz dotyczących korpusowej analizy procesów przyswajania języka drugiego.

Różnojęzyczność osób z uszkodzeniami słuchu w nauczaniu/uczeniu się języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2024.3.123-128

Na czym polega specyfika kompetencji różnojęzycznej uczniów z uszkodzeniami słuchu? W jakim zakresie jest ona przedmiotem badań glottodydaktycznych? Jak różnorodność językowa nie(do)słyszających uczniów może zostać wykorzystana w nauce języka obcego? Pracując z uczniami z uszkodzeniami słuchu w środowisku szkół ogólnodostępnych, w klasach integracyjnych lub w szkołach specjalnych, warto się zastanowić nad specyfiką ich funkcjonowania w języku (językach) i sposobami indywidualizacji kształcenia.

1 Ewa Domagała-Zyśk określiła niesłyszających i słabosłyszających studentów mianem „wielojęzyczni”, wykazując w swoich badaniach ich bogaty potencjał do uczenia się nowych języków możliwy do rozwijania przy odpowiednim wsparciu (Domagała-Zyśk 2013; zob. także Domagała-Zyśk i Kontra 2016).

2 „Dydaktyka różnojęzyczności zakłada zatem szerokie spojrzenie na program nauczania oraz przekrojowe i podłużne spojrzenie na zasoby ucznia, postrzegane jako umiejętność komunikacji wielojęzycznej” (tłum. własne).

KATARZYNA
KARPIŃSKA-SZAJ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Głusi nie są niemi. Stwierdzenie to dziś brzmi jak truizm, ale ze względu na stereotypowe myślenie o głuchocie nadal zakorzenione w społeczeństwie, warto przypomnieć, że języczność niesłyszających i słabosłyszających jest nie tylko bogata, ale i niezwykle różnorodna. Rozwój językowy osób z uszkodzeniami słuchu zależy w dużej mierze od przyjętych form komunikacji i przebiegu edukacji językowej. Na kontinuum od rzadkich, ale zdarzających się wciąż przypadków osób bez języka (dzieci wychowane bez rehabilitacji języka i mowy oraz bez możliwości kontaktu z językiem migowym), do osób biegle używających kilku języków znajdują się indywidualne historie użytkowników języków migowych i fonicznych, których łączą starania wejścia w komunikację, w wielu przypadkach także obcojęzyczną¹. Potencjał różnojęzyczny g/Głuchych można, a nawet należy wykorzystać w nauce języków obcych.

Kompetencja różnojęzyczna w nauce języka obcego

W terminologii Rady Europy rozróżnia się dwa zjawiska dotyczące użycia języków. Pierwszym z nich jest multilingwizm (wielojęzyczność), zjawisko o charakterze geograficznym i socjologicznym, które odnosi się do języków używanych na danym terenie (np. w Szwajcarii). Drugie zjawisko, plurilingwizm (różnojęzyczność) ma charakter osobniczy, psycholingwistyczny i odnosi się do osób, które posługują się więcej niż jednym językiem (zob. Komorowska 2018).

Osobą różnojęzyczną jest osoba, która 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. Założenie to powinno znaleźć odzwierciedlenie w dydaktyce języka obcego, na co zwrócili uwagę Bernard Py i Laurent Gajo (2013: 71): „La didactique du plurilinguisme implique alors un regard curriculaire large et un regard transversal ainsi que longitudinal sur les ressources de l'apprenant, vues comme *une* compétence plurilingue de communication”². Koncepcja różnojęzyczności i edukacji różnojęzycznej oznacza zatem uwypuklenie znaczenia umiejętności językowych w rozwoju osobistym, społecznym, edukacyjnym, kulturowym i politycznym każdego człowieka.

Zgodnie z założeniami Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają” (ESOKJ 2003: 16). Uzupełniający tom ESOKJ opublikowany w 2021 roku doprecyzowuje pojęcie komunikacyjnej kompetencji różnojęzycznej, korelując je z innym ważnym terminem kompetencji mediacyjnej. Mediacja została zdefiniowana jako kluczowy tryb używania języka obejmujący działania kognitywno-tekstowe (przetwarzanie tekstu opisane w wersji z 2001 roku) oraz działania zorientowane na relacje społeczne (zob. także Coste i Cavalli 2015). Mediacja oprócz funkcji tekstowych, pojęciowych i komunikacyjnych odnosi się też do strategii pogłębiających relacje społeczne. Dzięki mediacjom możliwa jest bowiem współpraca z osobami z innych środowisk zasadzająca się na empatii, akceptacji różnych stanowisk i postaw w komunikacji językowej (North i Piccardo 2016).

Kompetencja mediacyjna doczekała się szczegółowych deskryptorów w suplemencie ESOKJ z 2021 roku, a gradacja kompetencji użycia językowego objęła także języki migowe. Przy opracowywaniu wskaźników biegłości językowej w zakresie kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych podkreślono, że wiedza i doświadczenie językowe w całości przyczyniają się do budowania kompetencji komunikacyjnych, a celem edukacji językowej nie jest zrównoważone opanowanie różnych języków, ale raczej chęć i umiejętność ich skutecznego wykorzystywania w zależności od sytuacji społecznych i komunikacyjnych, w tym także nawiązywania relacji międzyludzkich.

Zadaniem edukacji językowej jest w konsekwencji zaoferowanie wszystkim uczącym się odpowiedniego wsparcia w rozwijaniu zróżnicowanych umiejętności posługiwania się (różnymi) językami, które najlepiej służą ich indywidualnym potrzebom (Martyniuk 2021). Co istotne zwłaszcza w komunikacji osób niesłyszących i w komunikacji osób słyszących z niesłyszącymi, bariery między językami można pokonywać także przy użyciu różnych języków w tej samej sytuacji. Jednym z ważnych celów edukacji językowej jest zatem łączenie języków (ojczystego, obcego, migowego) w indywidualnej ścieżce nauczania / uczenia się poprzez refleksję nad ich użyciem w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych oraz umiejętność przełączania kodów w zależności od potrzeb interlokutorów. Aspekt ten jest również przedmiotem badań surdologicznych i glottodydaktycznych.

Różnojęzyczność g/Głuchych w badaniach glottodydaktycznych

Badania nad uczeniem się języków obcych osób niesłyszących i słabosłyszących prowadzone zarówno w Polsce, jak i za granicą, opierają się przede wszystkim na rozpoznaniu trudności i weryfikacji skuteczności metod nauczania w celu rozwijania kompetencji komunikacyjnej w zakresach możliwych do opanowania, głównie w komunikacji pisemnej, ale także mówionej (zob. podsumowanie badań w Kamiński 2021). Część opracowań promuje nauczanie w różnorodności i zawiera wskazania do pracy z uczniami z uszkodzeniami słuchu w środowisku szkół ogólnodostępnych (np. Domagała-Zyśk i Karpińska-Szaj 2011; Karpińska-Szaj 2013 i 2022). Wyzwaniem ostatnich lat jest też integracja językowa dzieci z Ukrainy. Tak jak dzieci słyszące, niesłyszący uczniowie przyjęci do polskich szkół wymagają odpowiednich starań związanych z nawiązaniem kontaktu i przebiegiem komunikacji oraz integracją w środowisku (Bednarska i in. 2023).

O znaczącym zróżnicowaniu przebiegu i rezultatów nauczania języków obcych osób z uszkodzeniami słuchu świadczą badania porównawcze analizujące rozwój poszczególnych składowych kompetencji komunikacyjnej w języku narodowym i w języku obcym. Studia te pokazują, że przy odpowiednim wsparciu (zawsze indywidualnym, dopasowanym do potencjału językowego i poznawczego uczących się) możliwe jest uzyskanie zadowalających

rezultatów w zakresie wszystkich sprawności językowych, w tym sprawności mówienia. Na przykład w badaniu mającym na celu określenie zakresu, w jakim wypowiedzi ustne niesłyszących studentów uczących się języka angielskiego jako obcego są zrozumiałe dla rodzimych użytkowników tego języka, Ewa Domagała-Zyśk i Anna Podlewska (2012) wykazały, że możliwe jest nauczanie języka angielskiego jako obcego osób z głębokimi uszkodzeniami słuchu bez pomijania sprawności mówienia. Co więcej, sami niesłyszący studenci posługujący się mową w zakresie języka ojczystego chcieli także posługiwać się nią w nauce języka obcego, a metody wspomagające mówienie zastosowane na lekcji języka angielskiego mogły być wykorzystane w doskonaleniu języka polskiego fonicznego³. Dodatkowy ważny nurt badań dotyczy wpływu nauki języka obcego na tożsamość osobową (w tym językową), czyli sposób postrzegania siebie jako interlokutora więcej niż jednego języka oraz siebie jako osoby mającej (na równi ze słyszącymi) prawo do nauki języków obcych (np. Bedoin 2012).

Badania nad przyswajaniem języka obcego pod kątem poszerzenia repertuaru środków poznawczych i językowych w przyswajaniu wielu języków/sposobów komunikacji należą do studiów niszowych. Są to badania nad wykorzystaniem potencjału nauczania nowego języka dla pogłębiania świadomości i kompetencji językowych w języku narodowym i odwrotnie: wykorzystania zasobów pojęciowo-językowych pozyskanych w trakcie przyswajania języka migowego lub/i w nauczaniu dwujęzycznym dla rozwijania kompetencji w języku obcym. Ważne jest rozwijanie umiejętności transferowania wiedzy i sprawności na nowe sytuacje komunikacyjne oraz sytuacje uczenia się w całym repertuarze językowym posiadanym/przyswajaniem przez osobę uczącą się, w tym także PJM oraz języka polskiego fonicznego lub/i pisanego. Jest to możliwe dzięki świadomemu kontrolowaniu sposobów rozumienia i wypowiedzi, wchodzenia w interakcje poprzez przejście z fazy intuicyjnej wiedzy o języku i funkcjonowaniu w nim do refleksyjnego oglądu i monitorowania własnych zachowań językowych (zob. Béguin 2008; Pinto i El Euch 2015; Karpińska-Szaj 2022). Badania te łączą się bezpośrednio z praktycznym zastosowaniem narzędzi diagnostycznych w celu rozpoznania potencjału różnojęzycznego, co jest równocześnie warunkiem skutecznej indywidualizacji kształcenia językowego.

Glottodydaktyczna diagnoza potencjału różnojęzycznego uczniów z uszkodzeniami słuchu

Narzędziem badawczym umożliwiającym oszacowanie potencjału językowego ucznia z wadą słuchu jest przeformułowanie rozumiane jako proces odtworzenia wypowiedzi, w której elementy zachowane z wypowiedzi źródłowej łączą się z elementami zmodyfikowanymi w odniesieniu do formy i znaczenia wypowiedzi wyjściowej. Tak zdefiniowane narzędzie przeformułowania wykorzystuje się najczęściej w językoznawczych badaniach nad akwizycją języka pierwszego. Ich celem jest zaobserwowanie zmian dokonywanych na poziomie leksykalno-gramatycznym, świadczących o progresji przyswajania złożoności językowej dzieci na poszczególnych etapach ich rozwoju (zob. Martinot i in. 2019).

W zastosowaniu tego narzędzia w kontekście glottodydaktycznym chodzi przede wszystkim o wyłonienie potencjału językowego ucznia, oszacowanie strategii rozumienia i odtworzenia zapamiętanych treści. Aby trafnie oszacować potencjał osoby uczącej się, należy wziąć pod uwagę nie tylko przetworzone elementy wypowiedzi w odniesieniu do tekstu wyjściowego (co wynika z językoznawczej definicji przeformułowania przedstawionej powyżej), lecz wszystkie zaobserwowane konstrukcje językowe – elementy dodane oraz elementy treściowe (i zarazem językowe) – pominięte przez ucznia. Przeformułowaniem jest także powtórzenie, gdyż w momencie wypowiedzi (ustnej lub pisemnej) uczeń mobilizuje posiadane zasoby poznawcze i językowe, nawet jeśli w stosunku do tekstu wyjściowego nie obserwuje się zmian.

3 Podobne wnioski zostały sformułowane w badaniach przeprowadzonych we współpracy międzynarodowej przez zespół badawczy English for Deaf and Hard of Hearing, kierowany przez Ewę Domagałę-Zyśk (www.kul.pl/english-for-deaf-and-hard-of-hearing,art_74431.html).

W przeformułowanych wypowiedziach należy zatem wziąć pod uwagę:

- ➔ obecność i jakość środków językowych świadczących o spójności tekstu (sposoby wprowadzania kolejnych sekwencji, zależność czasową wydarzeń, wyrażanie przyczynowości itd.);
- ➔ zgodność odtworzonego tekstu z tekstem oryginalnym (stopień zrozumienia tekstu oraz sposoby kompensowania nieuchwyconych informacji: znajomość schematu gatunku, dodawanie elementów treściowych, synteza informacji, wyjaśnianie).

O ile to możliwe, potencjał językowy ucznia należy ocenić, porównując wykonanie zadania w języku polskim i obcym, gdyż może się tak zdarzyć, że przyswajane pojęcie bądź konstrukcja leksykalno-gramatyczna są już obecne w repertuarze języka obcego, ale zostały pominięte lub nieuświadomione w języku polskim⁴. Uzyskane dane językowe oraz refleksja w interakcji z uczniami po wykonaniu zadania w przeprowadzonych dotychczas badaniach glottodydaktycznych z użyciem narzędzia przeformułowania ukazują różnorodność problemów związanych z tworzeniem wypowiedzi, zarówno w języku polskim, jak i obcym, pomimo tej samej przyczyny trudności w przyswajaniu języka, jaką jest głęboki niedosłuch prelingwalny (zob. Karpińska-Szaj i Lewandowska 2021). Szczególnie istotne okazują się strategie radzenia sobie ze zrozumieniem treści polegające na kompensowaniu brakujących informacji poprzez wykorzystanie wiedzy ogólnej i schematu treści (w omawianym przypadku jest to schemat narracyjny tekstu zbudowanego na kanwie historyjki obrazkowej lub/i przeczytanego opowiadania⁵), ale także odniesienie tych samych treści do wypowiedzi w obu językach. Wywiad z uczniem po wykonaniu zadania pozwala ustalić przyczynę tych różnic oraz rzeczywiste (indywidualne) trudności związane z rozumieniem nie tylko treści, lecz także stosowania struktur językowych. Błędne struktury językowe nie zawsze wynikają bowiem z braku przyswojenia formy gramatycznej, ale i z odmiennego rozumienia ich funkcjonowania. By zilustrować różne (niemożliwe do przewidzenia bez kontaktu z uczniem) sposoby powiązania funkcji gramatycznej danej struktury językowej z ich interpretacją, przytaczam przykład odtworzonej wypowiedzi w języku francuskim przez niesłyszącego ucznia trzeciej klasy technikum⁶ (Fot. 1.).

W przeformułowanej wypowiedzi ucznia widoczna jest tendencja do pomijania czasownika posiłkowego w użyciu czasu przeszłego (*passé composé*). Poza jednym wyjątkiem (*a pêché* – złowił) uczeń konsekwentnie pomijał czasowniki posiłkowe „être” lub/i „avoir”. W rozmowie z uczniem zidentyfikowano tego przyczynę:

N: Co to jest czas *passé composé*, jak go się tworzy?

U: Czas *passé composé* jest fajny, bo pokazuje, że jeśli ktoś gdzieś poszedł, to był najpierw w jednym miejscu, a potem szedł do innego miejsca. Łatwiej mi to sobie wyobrazić.

N: Dlaczego są tam dwa czasowniki?

U: Wiem, że muszą być dwa, bo « est » oznacza, że jest w jednym miejscu », a « allé », że poszedł do innego.

N: Ale w twojej wypowiedzi jest tylko jeden « parlé ».

U: Bo on mówi w tym samym miejscu, nie musi iść dalej.

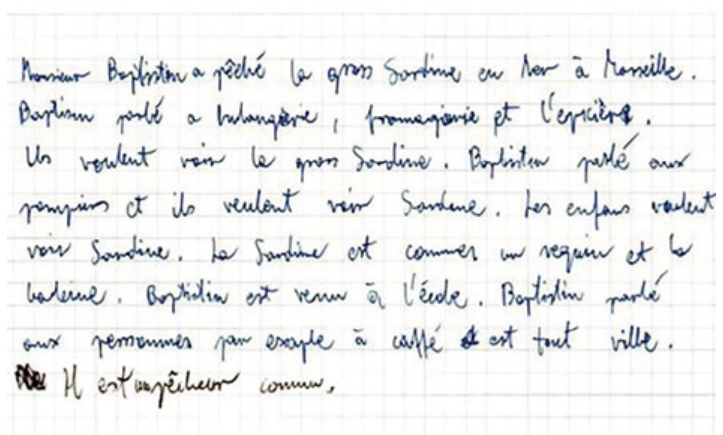
Interpretacja czasu przeszłego, choć błędna względem zasad gramatyki francuskiej, ilustruje sposób konceptualizowania przeszłości i jest doskonałym punktem wyjścia do kolejnych zadań mających na celu rozwijanie świadomości językowej.

4 Sytuacja nauczania języka obcego stwarza okazje do naturalnego powrotu do wcześniejszych etapów przyswajania języka ojczystego. Uczniowie z niedoborami języka ojczystego mogą zweryfikować/uzupełnić rozumienie analogicznych zjawisk, kompensować braki w słownictwie i uczyć się nowych strategii porozumiewania.

5 Przykłady ćwiczeń zaproponowanych w nauce języka angielskiego jako obcego w szóstej klasie szkoły podstawowej znajdują się w publikacji *Przyswajanie złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy w nauczaniu włączającym* (Karpińska-Szaj i Lewandowska 2021).

6 Wypowiedź przeformułowana powstała na podstawie tekstu źródłowego „La plus grande sardine de Marseille – lecture facile” (źródło: laptitecoledufle.com/la-plus-grande-histoire-de-marseille).

Fot. 1. Przeformułowana wypowiedź ucznia



Źródło: archiwum prywatne.

Podsumowanie

W kontekście edukacji językowej uczniów z uszkodzeniami słuchu należałoby się zastanowić, czy słuszne jest przyjęcie założenia o korzyściach językowych i poznawczych płynących z nauki języka obcego, które polegają na wykorzystywaniu nabywanych umiejętności do podnoszenia ogólnej kompetencji językowej. A jeśli tak, to czy możliwe jest rozwijanie kompetencji różnorodnej tak, aby uczniowie świadomie korzystali z niej w działaniach komunikacyjnych i procesie uczenia się języków? By odpowiedzieć na te pytania, należy pogłębić badania mające na celu rozpoznanie poziomu kompetencji i potencjału ucznia w opanowanych/przyswajanych językach. Badania takie zakładają obserwację rozwoju językowego osób z uszkodzeniami słuchu poprzez „filtr” nauczania języka obcego i stanowią komponent szerszych studiów nad rehabilitacją języka oraz mowy osób z uszkodzeniami słuchu.

Dotychczasowe obserwacje – wynikające zarówno z badań dotyczących nauczania języka angielskiego jako obcego, jak i w studium indywidualnego przypadku nauczania języka francuskiego jako obcego – dowodzą, że programowanie przebiegu nauki języka obcego w celach edukacyjnych i terapeutycznych nie może być oparte na tych samych przesłankach pomimo tego samego stopnia uszkodzenia słuchu, podobnego przebiegu rehabilitacji językowej i doświadczeń w komunikacji językowej. Ważnym wnioskiem z dotychczasowych analiz jest to, że brak lub błędne użycie środków językowych w zadaniu przeformułowania nie zawsze wynikały z niewystarczających zasobów językowych. W niektórych przypadkach zaobserwowano bowiem brak gotowości poznawczej do przyswojenia, a następnie przetworzenia większej ilości informacji. Jednocześnie indywidualne doświadczenie czy wiedza ogólna ułatwiały uczniom rozumienie, zapamiętywanie i odtwarzanie przedstawionego opowiadania. Znajomość struktury tekstu, parametry dyskursywne wypowiedzi i wiedza kompensowały w niektórych przypadkach niedobory gramatyczne oraz leksykalne. To przede wszystkim te obserwacje stanowią wskazania do indywidualizacji edukacji językowej opartej nie tylko na rozpoznaniu i kompensowaniu niedostatków odnośnie do warstwy powierzchniowej wypowiedzi (słownictwo, gramatyka), ale opartej na całościowym podejściu do użycia języka w jego warstwie pojęciowej.

BIBLIOGRAFIA

- Béguin, Ch. (2008), *Les Stratégies d'Apprentissage: un Cadre de Référence Simplifié*, „Revue des sciences de l'éducation”, t. 34/1, s. 47–67.
- Bednarska, A., Czajkowska-Kisil, M., Wiechetek, M., Wilimborek, B. (2023), *Nauczanie uczniów z wadą słuchu z Ukrainy. Doświadczenia nauczycieli z Instytutu Głuchoniemych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 121–127.
- Bedoin, D. (2012), *Enjeux Identitaires de l'Apprentissage d'une Langue étrangère par des élèves sourds: Variations du Rapport à soi et aux Autres*, „Revue des sciences de l'éducation”, nr 38(1), s. 47–69.
- *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer – Volume Complémentaire* (2021), Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Cavalli, M. (2015), *Education, Mobility, Otherness. The Mediation Functions of Schools*, Council of Europe.
- Domagała-Zyśk, E. (2013), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011), *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Domagała-Zyśk, E., Kontra, H. (red.), (2016), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-hearing Persons – Challenges and Strategies*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Domagała-Zyśk, E., Podlewska, A. (2012), *Umiejętności polskich studentów z uszkodzeniami słuchu w zakresie posługiwania się mówioną formą języka angielskiego*, [w:] K. Kutek-Sładek, G. Godawa, Ł. Ryszka (red.), *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim*, Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Kamiński, K. (2021), *Teaching Foreign Languages to the Deaf in Poland*, „Linguistische Treffen in Wrocław”, nr 20(II), s. 217–226.
- Karpińska-Szaj, K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj, K. (2022), *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karpińska-Szaj, K., Lewandowska, A. (2021), *Przyswajanie złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy w nauczaniu włączającym*, „Neofilolog”, nr 56(2), s. 259–281.
- Komorowska, H. (2018). *Wielojęzyczność w edukacji i poza nią*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 71–77.
- Martinot, C., Bošnjak Botica, T., Gerolimich, S., Paprocka-Piotrowska, U. (red.) (2019), *Reformulation and Acquisition of Linguistic Complexity. Crosslinguistic Perspective*, London: ISTE and Wiley & Sons.
- Martyniuk, W. (2021), *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 28(2), s. 1–18.
- North, B., Piccardo, E., (2016), *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*, Council of Europe.
- Pinto, M.A., El Euch, S. (2015), *La Conscience Métalinguistique. Théorie, Développement et Instruments de Mesure*, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Py, B., Gajo, L. (2013), *Bilinguisme et Plurilinguisme*, [w:] *Sociolinguistique du Contact: Dictionnaire des Termes et Concepts*, Lyon: ENS Editions.

PROF. ZW. DR HAB. KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ

Kierowniczka Zakładu Akwizycji Języka i Glottodydaktyki w Instytucie Języków i Literatur Romańskich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ekspertka i wykonawczyni projektów badawczo-edukacyjnych nt. trudności w uczeniu się. Autorka i współautorka wielu prac naukowych z językoznawstwa i glottodydaktyki dotyczących m.in. przyswajania złożoności językowej, sprawności czytania i pisanie w nauce języków obcych oraz edukacji językowej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zawłaszcza uczniów z uszkodzeniami słuchu.

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

TPR jako metoda wspomagająca przyswajanie słownictwa u dzieci

DOI: 10.47050/jows.2024.3.129-136

Przyswajanie słownictwa przez dzieci jest złożonym zjawiskiem.

Wymaga wsparcia ze strony nauczyciela, wybierania przez niego odpowiednich metod, technik i aktywności ułatwiających ten proces oraz przede wszystkim przyjęcia pozytywnego podejścia. Metoda TPR (ang. *Total Physical Response*) może posłużyć jako interesująca i skuteczna pomoc w nauczaniu słownictwa. W artykule scharakteryzowano tę metodę oraz jej wpływ na wspomniany proces, prezentując przy tym wykorzystujący ją scenariusz zajęć.

Nabywanie słownictwa przez młodych uczniów jest przedmiotem intensywnej debaty na temat dwóch teorii: wychowania (ang. *nurture*) i natury (ang. *nature*). Teoria „wychowania” opiera się na założeniu, że w procesie rozwojowym dziecko uczy się różnych umiejętności i wyposaża w niezbędne do komunikacji środki językowe. Najbliższe środowisko dziecka ma największy wpływ na jego rozwój. Teoria „natury” natomiast zakłada, że umiejętności językowe są wrodzone i rozwijają się naturalnie. Według Noama Chomsky’ego (2009) dzieci rodzą się ze zdolnością rozumienia otaczającego je świata i słów, z którymi się stykają. Przyswajanie pierwszego języka (jeśli jest automatyczne) odbywa się równoległe do procesu, w którym budzi się świadomość językowa (Garncarek 2018). Dzieci opanowują pierwszy język naturalnie i nieświadomie, wymaga to jedynie kontaktu z mową ludzką. Janusz Arabski (1996) uznaje słownictwo za kluczowy element języka, którego przyswajanie zależy od fizycznego z nim kontaktu. Proces przyswajania języka obejmuje i rozpoczyna się podświadomą selekcją słów lub informacji, które chce się przyswoić. Słowa można porównać tu do cegieł budujących strukturę języka. Aby zrozumieć poszczególne słowa, dziecko musi słyszeć całe struktury wyrazów lub zdań. To znajduje odzwierciedlenie w momencie, gdy dziecko zaczyna wypowiadać swoje pierwsze słowa lub zdania. Rozwinięta umiejętność rozumienia poszczególnych elementów językowych pozwala mu na samodzielną ich produkcję i wykorzystanie.

Nauka pierwszego języka nie wynika z żadnej uprzedniej wiedzy językowej ani doświadczenia w tym obszarze. Zazwyczaj trwa przez całe życie i często przebiega jednojęzycznie, chociaż czasami może być dwujęzyczna. Zjawisko dwujęzyczności, szczególnie powszechne w rodzinach mieszanych, polega na równoczesnym nabywaniu dwóch języków przez dziecko przed ukończeniem trzeciego roku życia. Po opanowaniu podstawowych umiejętności, takich jak rozumienie słów czy rozpoznawanie różnic w ich znaczeniu, wiedza ta pozostaje z dzieckiem na całe życie i znacząco ułatwia przyswajanie kolejnych języków. Dziecko uczące się drugiego języka zawsze ma większe doświadczenie poznawcze niż w przypadku przyswajania pierwszego, co wynika z rozwoju społecznego i formowania się tożsamości, będących mocno związanymi z nauką pierwszego języka, ale mniej widocznymi przy przyswajaniu kolejnych (Klein 1984, za: Garncarek 2018: 15).

Piotr Garncarek (2018) twierdzi, że najwcześniejsze przyswajanie pierwszego języka przebiega według ustalonych etapów, które są zazwyczaj nazywane „kamieniami milowymi”.

- ➔ **Faza przedjęzykowa:** obejmuje formy niewerbalne, takie jak krzyki, gaworzenie, oraz powtarzanie sylab.
- ➔ **Faza wypowiedzi jednosylabowych:** charakteryzuje się autonomicznością, różnorodną artykulacją głosek, brakiem gramatyczności oraz mową sytuacyjną i synpraktyczną, czyli związaną z działaniem dziecka.
- ➔ **Faza wypowiedzi dwuwyrzowych:** polega na tworzeniu wypowiedzi w stylu telegraficznym, bez przyimków, spójników i końcówek fleksyjnych, często opiera się na łączeniu rzeczowników.
- ➔ **Faza językowa:** zaczyna się około drugiego lub trzeciego roku życia. W tym okresie rośnie długość wypowiedzi i poszerza się zasób słownictwa. Pojawiają się zdania złożone współrzędnie bądź umiejętność dyskursu. Dziecko rozwija również świadomość językową.

Ponadto, jak uważa Joanna Rokita (2007), między 3 a 4 rokiem życia następuje faza metajęzykowa, w której pojawia się zdolność refleksji nad językiem, charakteryzująca się autokorektami bądź poprawianiem cudzych błędów. W momencie rozwijania świadomości językowej (między 2 a 3 rokiem według Garncarka oraz między 3 a 4 rokiem według Rokity) następuje najbardziej rozległy proces produkcji językowej, który wspomaga dalsze rozwijanie kompetencji językowych. Jest to również najlepszy moment na rozpoczęcie przyswajania języka obcego, jeśli miałby być to pierwszy z nim kontakt.

Proces przyswajania języka obcego u dzieci

W procesie przyswajania języka ojczystego słuchanie i rozumienie poprzedzają mówienie (Nunan i Richards 2015). Rozumienie przekazywanych przez rodziców informacji odbywa się, zanim dziecko jest gotowe, by wejść w fazę produkcji językowej. Dzieci uczą się języka, najpierw słuchając rodziców i komunikując się z nimi za pomocą reakcji fizycznych oraz gestów. Na początku swojego istnienia dzieci nie potrafią wytwarzać spójnych wypowiedzi, dlatego na bodźce słuchowe reagują ruchem. Według Jamesa Ashera (1977) proces uczenia się języka obcego powinien przebiegać w ten sam sposób. Należy pomóc dzieciom w łatwiejszej i szybszej nauce języka, ponieważ zanim dzieci zaczną mówić, muszą zrozumieć. Dzięki zastosowaniu odpowiedniej metody (np. TPR) umiejętność ta aktywuje się niemal samoistnie, zezwalając na rozpoczęcie produkcji językowej w języku obcym. Niemniej jednak na wczesnych etapach edukacyjnych młodzie uczniowie są w stanie lepiej zrozumieć i przyswoić język, niż go tworzyć, dlatego nauczanie z pomocą TPR ma ułatwiać późniejszy proces przyswajania. Dorota Sikora-Banasik (2009:10) uważa, iż dzieci na wczesnych etapach edukacyjnych mają odmienne podejście do nauki w porównaniu ze starszymi dziećmi, np. nastoletnimi uczniami, co oznacza, że wymagają specjalnego podejścia w procesie nauczania. Brak stresu oraz zwrócenie uwagi na wykorzystanie różnego rodzaju piósenek, zabaw i gier to bardzo istotny aspekt. Ważne jest, aby kontakt z językiem obcym był dla dzieci fascynującą przygodą, która będzie je zachęcać do aktywnego uczestnictwa. Należy jednak pamiętać, że wszyscy uczniowie, niezależnie od wieku, nie powinni doświadczać stresu. Jego brak odgrywa kluczową rolę w sukcesie przyswajania języka ojczystego. Jak twierdzi Asher (2007: 1), zastosowanie metody TPR gwarantuje atmosferę wolną od stresu. Nauka języka ojczystego jest przyjemna, pod warunkiem że odbywa się w spokojnej i bezstresowej atmosferze. Brak takich negatywnych czynników wpływa na efektywność i skuteczność w budowaniu pozytywnej atmosfery w klasie. Z tego powodu kreowanie, tworzenie i zapewnianie dzieciom podobnych warunków podczas nauki języków obcych jest pożądane. Prowadzenie nauki języka obcego już we wczesnych etapach edukacji wspomaga poszerzanie horyzontów myślowych oraz doświadczeń dziecka (Siek-Piskozub 2009: 10). Młodzie uczniowie są bardziej elastyczni w przyswajaniu języka obcego,

dzięki czemu istnieje prawdopodobieństwo uniknięcia późniejszych problemów, takich jak szok językowy lub kulturowy. Ponadto nauka języka obcego może korzystnie wpłynąć na umiejętności komunikacyjne w języku ojczystym oraz na ogólny rozwój osobowości dziecka (Siek-Piskozub 2009: 10–11).

Wartymi wspomnienia są procesy językowe zachodzące w mózgu podczas przyswajania języków przez dzieci. Jak twierdzi Janusz Arabski (1996), przyswajanie języka ojczystego odbywa się głównie w prawej półkuli mózgowej, która dominuje u dzieci, umożliwiając całościowe i nieświadome przyswajanie języka. Dlatego też podczas uczenia się języka obcego działania stymulujące prawą półkulę mózgu powinny występować przed aktywnościami związanymi z lewą półkulą w celu zachowania naturalnego procesu przyswajania i poprawienia skuteczności nauki. Jednakże, im wcześniej zaczyna się naukę drugiego języka, tym bardziej zaangażowana jest lewa półkula, umożliwiając lateralizację mózgu (Maroto, Garrido i Fuentes 2014). Według Erica Lenneberga (1967) proces lateralizacji oznacza, że funkcje językowe w mózgu dziecka zostają przypisane do konkretnej półkuli mózgowej – zazwyczaj lewej. Jednakże dzięki plastyczności mózgu obie półkule mogą w pewnym stopniu przejąć kontrolę nad funkcjami językowymi, szczególnie w okresie dojrzewania. Lenneberg (1967, za: Sopata 2009: 100–101) sugeruje, że taka plastyczność mózgu umożliwia dziecku rozwijanie umiejętności językowych nawet w przypadku uszkodzenia jednej z półkul. Zdolność ta zmniejsza się jednak w miarę dorastania, a ostatecznie, gdy proces lateralizacji zostaje zakończony, funkcje językowe zostają przypisane do lewej półkuli mózgowej, co oznacza, że zwiększa się trudność w przejęciu przez drugą półkulę odpowiedzialności za te funkcje. Lateralizacja mózgu zachodząca w wyniku wczesnej ekspozycji na język może mieć istotne znaczenie dla procesu uczenia się języka. Zastosowanie metody TPR na wczesnych etapach edukacyjnych może pozytywnie wpływać na proces uczenia się języka, angażując obie półkule, sprzyjając lateralizacji i czyniąc proces przyswajania języka niebywale szybszym i efektywniejszym.

Znajomość słownictwa i umiejętność wykorzystania go w komunikacji stanowią jedną z najważniejszych kompetencji w nauce języka (Henriksen 1999). Można stosować różne sposoby nabywania słownictwa i rozwijania kompetencji komunikacyjnej, jednak osoby próbujące uczyć się języka przeważnie dzielą się na dwie grupy. Według Jeremy'ego Harmera (2007) są to: udział w kursie językowym lub samodzielne próby opanowania języka, polegające na przykład na przeprowadzce do kraju, w którym występuje społeczność języka docelowego. Pierwszy z tych sposobów można wyjaśnić jako świadome uczenie się, drugi jako podświadome nabywanie. Ponadto w obecnych czasach dysponujemy dostępem do internetu, który oferuje nieograniczone zasoby tekstów w językach obcych. Nie jest już konieczne wyjeżdżanie do kraju, w którym mówi się danym językiem, aby móc z tych zasobów korzystać. Korzystanie z materiałów takich jak podcasty, reportaże czy wiadomości w sieci może wspierać zarówno świadome uczenie się, jak i podświadome przyswajanie języka, w zależności od kontekstu i intencji osoby uczącej się. Słownictwo wyuczone podświadomie częściej będzie używane w sytuacjach spontanicznych, gdyż łatwiej je zrozumieć, przyswoić i zapamiętać. Stephen Krashen (1984) twierdzi, że w procesie nauczania języków obcych nabywanie słownictwa może być utrudnione z powodu wielu czynników, takich jak motywacja, zdolności indywidualne, metody nauczania i częstotliwość kontaktów językowych. Dlatego też istotne jest, aby w nauczaniu języka obcego stosowane były metody i techniki, które będą adekwatne do wieku, potrzeb oraz umiejętności dzieci.

Metoda TPR jako metoda aktywizująca przyswajanie słownictwa u dzieci na zajęciach języka angielskiego

Metoda reagowania całym ciałem (ang. *Total Physical Response*) to sposób nauczania opracowany w latach sześćdziesiątych XX wieku przez Jamesa Ashera, profesora na Uniwersytecie Stanowym w San José. Metoda przeznaczona jest do edukacji wczesnoszkolnej

i przedszkolnej i opiera się na założeniu, że dzieci mogą się uczyć języka obcego w taki sam sposób, w jaki uczą się języka ojczystego. Jest to metoda aktywizująca nabywanie języka obcego u dzieci opierająca się na nauce nowych słów i zwrotów poprzez aktywność ruchową i zachęcanie dziecka do reagowania „całym ciałem” na usłyszane polecenia. Jak twierdzi James Asher (1977), podczas stosowania metody na zajęciach nauczyciel przybiera rolę reżysera, a uczniowie rolę aktorów, którzy na polecenia reżysera reagują ruchem i wykonaniem wskazanych czynności.

Najczęściej używaną formą gramatyczną w procesie nauczania metodą TPR jest tryb rozkazujący. Polecenia wydawane przez nauczyciela należy powtarzać kilka razy, aby uczniowie zaznajomili się z prezentowanym słownictwem. Typowym przykładem wprowadzenia przez nauczyciela słownictwa lub wymaganych zwrotów jest wydawanie prostych poleceń typu: „Usiądź!”, „Wstań!”, „Idź”, „Podnieś rękę”, „Skacz”, „Biegnij”, jednakże wprowadzenie bardziej skomplikowanych i zaawansowanych elementów jest również możliwe.

Postępując się na zajęciach metodą TPR, wykorzystuje się różnorodne rekwizyty do tworzenia realistycznych sytuacji życiowych i odgrywania ról. Często używanym elementem są karty obrazkowe wspomagające realizowanie przez uczniów poleceń nauczyciela. Jednakże najbardziej istotnymi środkami komunikacji językowej są ruchy, mimika, gesty i słowa nauczyciela. Jedną z najpopularniejszych zabaw, które ilustrują użycie metody, jest „Simon says”, podczas której dzieci reagują tylko na polecenia nauczyciela poprzedzone zwrotem „Simon says...”, a pozostałe, w których nauczyciel nie użył wskazanej formuły, zobowiązani są zignorować.

Istotnym aspektem użycia metody TPR na zajęciach jest pełne zaangażowanie dzieci w wykonywane ćwiczenia. Jak informuje Diane Larsen-Freeman (2000), za chęcią uczestnictwa dzieci w zajęciach, poza spełnianiem potrzeby zabawy, ruchu i wyładowania emocji, kryje się brak konieczności natychmiastowego mówienia. Każdy uczeń ma szansę rozwijać sprawność mówienia we własnym tempie, nie będąc do niczego zmuszany, dzięki czemu unika sytuacji, w której będzie odczuwać lęk lub doświadczać bariery językowej. Budowanie przyjaznej, bezpiecznej i swobodnej atmosfery na zajęciach pozwala na wysoką efektywność w nauce u dzieci, jednocześnie zachęcając uczniów do podejmowania starań na rzecz dalszego kształcenia i zdobywania wiedzy (Richards i Rodgers 2014).

Praca z małymi dziećmi z zastosowaniem metody TPR powinna odbywać się przede wszystkim w języku obcym. Anna Basińska (2017) przekonuje, że dzieci, w przeciwieństwie do dorosłych, są bardzo tolerancyjne wobec niepełnego zrozumienia komunikatów i są przyzwyczajone do słuchania. Nauka języka obcego to dla nich naturalny proces analogiczny do sposobu, w jaki przyswajają język ojczysty. Potrafią one także zrozumieć kontekst wypowiedzi, nawet jeśli nie rozumieją wszystkich słów, które do nich są skierowane. Elementy przyswojone metodą TPR są długotrwale przechowywane, a dzięki fizycznym aktywnościom i ćwiczeniom język docelowy jest rozumiany natychmiastowo. Typy aktywności, które mogą być wykorzystane podczas zajęć z użyciem metody TPR, można podzielić na TPR z ciałem (kiedy każde polecenia i ćwiczenia wykonywane są z pomocą ruchu ciała), TPR z przedmiotami (kiedy przedmioty rozłożone są na stole/dywanie), TPR z kartami obrazkowymi (kiedy uczniowie mogą wykonywać odpowiednie ruchy ciała na podstawie kart obrazkowych – np. jeśli karta przedstawia bieganie, nauczyciel mówi: „run” i pokazuje ruch biegania, a uczniowie naśladują ten ruch), oraz TPR z opowiadaniem (kiedy nauczyciel opowiada historię, wykonując przy tym odpowiednie ruchy, a uczniowie słuchają i naśladują ruchy nauczyciela), (Maroto, Garrido i Fuentes 2014).

Poniżej prezentuję scenariusz zajęć, w którym są uwzględnione różne rodzaje ćwiczeń oraz aktywności wraz z opisem ich zastosowania. Scenariusz został stworzony na podstawie moich doświadczeń oraz wiedzy merytorycznej dotyczącej dydaktyki języka obcego. Jest on przewidziany dla 1 klasy szkoły podstawowej, dla grupy liczącej kilkanaście osób, na zajęciach trwających 45 minut.

Scenariusz zajęć

Temat lekcji: *It's a tongue, they are eyes – body parts vocabulary*

Typ szkoły: szkoła podstawowa, klasa 1

Poziom nauczania: A1

Poziom podstawy programowej: poziom I – I etap edukacyjny (klasy I–III)

CELE LEKCJI

Cele komunikacyjne

Uczeń:

- ➔ rozróżnia poszczególne części ciała;
- ➔ wskazuje poszczególne części ciała;
- ➔ rozumie polecenia wydawane przez nauczyciela.

Cele językowe

Gramatyczne:

- ➔ uczeń odróżnia liczbę pojedynczą od liczby mnogiej.

Leksykalne:

- ➔ uczeń nazywa części ciała.

Metody i techniki pracy: metoda TPR, dryl językowy, praca indywidualna i grupowa

PRZEBIEG LEKCJI

Przygotowanie do zajęć (5–10 min)

W początkowej fazie zajęć nauczyciel wita uczniów oraz zaprasza ich na dywan. Uczniowie siadają w kole, a następnie prowadzący zadaje im pytania: „How are you? Are you: happy / sad, sleepy / angry” itp.? Podczas zadawania pytań nauczyciel mimiką i gestami wskazuje kolejne czynności, np. pokazuje uśmiech. Uczniowie odpowiadają na pytania, jednocześnie imitując wybrany stan. Alternatywnie faza ta może odbywać się na stojąco, co pozwoli na większą swobodę ruchów, np. tupanie nogą wskazujące stan „angry”.

Faza ta jest przykładem zastosowania metody TPR, ponieważ zawiera następujące elementy:

1. Używanie gestów i mimiki: nauczyciel używa gestów (jak pokazywanie uśmiechu) i mimiki, aby ilustrować różne stany emocjonalne, co pomaga uczniom w zrozumieniu pytania i wyrażeniu swojej odpowiedzi poprzez ruch.
2. Aktywne uczestnictwo: uczniowie są aktywnie zaangażowani w odpowiedzi na pytania nauczyciela, jednocześnie demonstrując swoje stany emocjonalne poprzez ruchy i mimikę.
3. Integracja ruchu z nauką języka: używanie ruchu, takiego jak tupanie nogą lub wyrażanie gniewu poprzez gesty, pomaga uczniom w zrozumieniu i zapamiętaniu słów związanych z różnymi emocjami, jednocześnie integrując naukę języka z aktywnością fizyczną.

W kolejnym etapie fazy początkowej w celu rozgrzewki nauczyciel wydaje uczniom polecenia: „Show me how to: dance, jump, clap, sing, run, fly, swim” itp. Uczniowie odpowiadają ruchem, wykonując polecenia wydawane przez nauczyciela. Inną alternatywą dla tego ćwiczenia może być zabawa w „Światło zielone, światło czerwone”, podczas której nauczyciel używa pomocy dydaktycznych w formie zielono-czerwonego lizaka policyjnego (mogą to być również dwie kartki, dwie kredki, dwa kręgle itp.). Kiedy światło jest zielone, dzieci wykonują daną czynność, a kiedy pojawia się światło czerwone, są zobowiązane się zatrzymać. Przy tym ćwiczeniu można również zastosować różnego rodzaju piosenki zawierające poszczególne słowa związane z ruchem, a w przypadku zabawy „Światło zielone, światło czerwone” zatrzymywanie muzyki może mieć takie samo znaczenie jak światło czerwone.

Ten etap jest przykładem zastosowania metody TPR, ponieważ zawiera następujące elementy:

1. Stosowanie ruchu: nauczyciel wydaje polecenia, które wymagają od uczniów fizycznej aktywności, np. tańczenia, skakania, klaskania, śpiewania, biegania itp. Uczniowie reagują na te polecenia poprzez wykonywanie odpowiednich ruchów, co integruje naukę języka z aktywnością fizyczną.
2. Wykorzystanie materiałów dydaktycznych: użycie pomocy dydaktycznych, takich jak zielono-czerwony lizak policyjny lub dwie kartki, pozwala nauczycielowi wizualnie sygnalizować uczniom, kiedy mogą wykonywać dane czynności (na świetle zielonym) i kiedy powinni się zatrzymać (na świetle czerwonym).

3. Zastosowanie muzyki: piosenki lub muzyka w trakcie ćwiczenia tworzą atmosferę zabawy i nadają rytm, co wpływa pozytywnie na chęć uczestnictwa, angażuje uczniów i sprawia, że nauka jest przyjemniejsza.
4. Natychmiastowa reakcja: uczniowie muszą szybko reagować na zmieniające się sygnały (zielone i czerwone światło), co angażuje ich w działanie i pomaga w utrwalaniu słownictwa oraz struktur językowych.

Prezentacja materiału lekcyjnego (10 min)

Nauczyciel wraz z uczniami rozkłada karty obrazkowe na dywanie oraz prezentuje słownictwo związane z częściami ciała. Używa łapki na muchy bądź kręgle, aby wskazać poszczególne karty. Używa sformułowań: „It’s a...”, „They are...”. Nauczyciel prosi uczniów, aby wskazywali poszczególne części ciała u samych siebie (na przykład poprzez wskazanie palcem na nos bądź uszy), używając sformułowań: „Show me your nose”, „Show me your ears”.

Kolejną aktywnością jest zabawa „Szybkie strzały”. Początkowo nauczyciel sam wskazuje poszczególne karty, nazywając je (np. „fingers”, „tongue”), a uczniowie powtarzają za nauczycielem. Nauczyciel stosuje technikę drylu językowego. Zabawa ma odbywać się w szybkim tempie. Kluczowe jest, aby uczniowie natychmiastowo reagowali na słowa prezentowane przez nauczyciela. Dodatkowo w tej zabawie można użyć intonacji, np. wyśpiewując poszczególne słowa – na każde z nich może przypadać inna melodia.

W tej fazie również można wyróżnić elementy sprzyjające przyswajaniu słownictwa za pomocą metody TPR:

1. Używanie gestów: nauczyciel używa gestów i pomocy dydaktycznych (jak łapka na muchy bądź kręgle) do wskazywania poszczególnych kart obrazkowych, co pomaga wizualizować słownictwo.
2. Aktywne uczestnictwo: uczniowie są zaangażowani w aktywne powtarzanie słów i fraz po nauczycielu (dryl językowy), angażując się w uczestnictwo i ucząc się poprzez działanie polegające na szybkim reagowaniu na słowa nauczyciela.
3. Tempo i natychmiastowa reakcja: zabawa „Szybkie strzały” wymaga od uczniów szybkiej reakcji – powtarzania fraz prezentowanych przez nauczyciela, co pomaga w utrwalaniu słownictwa i czyni proces nauki bardziej dynamicznym.
4. Użycie intonacji: wprowadzenie intonacji poprzez wyśpiewanie poszczególnych słów może dodatkowo wzmocnić zapamiętywanie i interakcję z językiem.

Utrwalanie materiału lekcyjnego (5–10 min)

Uczniowie wykonują zadanie polegające na ułożeniu brakujących elementów układanki. Do obrazka przedstawiającego ciało dopasowują słownictwo poznane na zajęciach, również w formie obrazków. Nauczyciel wydaje polecenia, dzięki którym uczniowie poznają kolejność układanki, np. „Take a leg”, „Take the hands”. Obrazki z częściami ciała mogą być w formie puzzli bądź wycinanki, którą uczniowie mają za zadanie dopasować. Nauczyciel wskazuje i nazywa poszczególne części ciała, a po dopasowaniu każdej z nich uczniowie muszą wykonać ruch związany z daną częścią (np. podskoczyć po dopasowaniu nogi, klasnąć w dłonie po dopasowaniu ręki). Praca w tym zadaniu może być zarówno indywidualna, jak i grupowa (w tym przypadku nauczyciel powinien przygotować większy obrazek, aby uczniowie wspólnie na dywanie mogli dopasować brakujące części).

Elementy pozwalające na utrwalenie materiału lekcyjnego poprzez użycie metody TPR to:

1. Wykorzystanie materiałów dydaktycznych: uczniowie dopasowują obrazki części ciała do odpowiednich miejsc na układance, co pozwala im na interakcję z materiałem dydaktycznym w sposób konkretny i praktyczny.
2. Nauka poprzez działanie: mimo że to zadanie może być spokojniejsze, to wciąż umożliwia uczniom zapamiętywanie części ciała poprzez działanie, takie jak wykonywanie odpowiednich ruchów po ułożeniu elementów układanki.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (10 min)

W tej fazie lekcji nauczyciel prosi uczniów o stworzenie koła i dzieli ich na drużyny po 3–4 osoby. Na dywanie wraz z uczniami rozkłada karty obrazkowe oraz wręcza każdej z drużyn kolorowe kręgle bądź łapki na muchy. Nauczyciel wypowiada nazwy poszczególnych części ciała, a uczniowie kolejno uderzają w karty obrazkowe, zdobywając punkty na zasadzie, kto pierwszy. W przypadku mniejszej grupy nauczyciel sam liczy punkty każdej drużyny, lecz gdy grupa i liczba drużyn są liczniejsze, uczniowie mają za zadanie pamiętać swoją punktację. Gra trwa do momentu uzyskania przez jedną z grup ustalonego progu punktowego.

To ćwiczenie pozwala na wykorzystanie metody TPR poprzez:

1. Używanie ruchu i aktywności fizycznej: uczniowie są zaangażowani w aktywność fizyczną poprzez uderzanie w karty obrazkowe za pomocą kolorowych kręgów lub łapek na muchy. Ten element integruje naukę języka z ruchem i pozwala uczniom na uczenie się od siebie wzajemnie.
2. Nauka poprzez działanie i konkurencję: gra w drużynach zachęca do współpracy i współzawodnictwa, co może dodatkowo motywować uczniów do aktywnego uczestnictwa i zapamiętywania poznanych słów.

Ewaluacja (5–10 min)

Fazą finałową zajęć może być zabawa „Stepping Stones”, w której uczniowie kolejno skaczą na rozłożone w kształcie labiryntu na dywanie karty obrazkowe oraz odpowiadają na pytania nauczyciela: „What is it? What are they?”. Uczniowie odpowiadają np. „It’s a tongue”, „They are eyes”, jednocześnie skacząc na kolejną kartę. Ćwiczenie to ewaluuje i sprawdza, jak dobrze uczniowie przyswoili i zapamiętali słownictwo poznane na zajęciach. Alternatywą może być również wykonanie ćwiczenia „Simon says”, w którym uczniowie po usłyszeniu np. „Simon says: touch your ears” mają za zadanie wskazać u siebie poszczególne części ciała, które poznali na zajęciach.

Podsumowanie

Zastosowanie metody TPR wspomaga przyswajanie słownictwa u dzieci poprzez wizualizację i doświadczenie słów połączone z ruchem i zmysłami. Dzięki integracji nauki języka z ruchem metoda umożliwia lepsze zapamiętywanie, a samo jej zastosowanie dostarcza naturalnego kontekstu dla nauki. Fizyczne reakcje i działania angażują uczniów do uczestnictwa w zajęciach oraz sprawiają, że uczniowie nie odczuwają samego faktu „uczenia się”, traktując ten proces jako zabawę i pozytywne doświadczenie. TPR jest znakomitą metodą wspierającą proces przyswajania słownictwa u dzieci, dzięki której ich potrzeba bycia w ciągłym ruchu zostaje zaspokojona. Mogą one czuć się bezpiecznie i komfortowo dzięki budowanej w klasie bezstresowej atmosferze. Warto zastosować tę metodę na zajęciach, aby nauka nowych słów i bezpośredni kontakt z językiem stawały się doświadczeniem pozytywnym oraz przynoszącym jak najlepsze rezultaty.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Asher, J. (1977), *Children Learning Another Language: A Developmental Hypothesis*, „Child development”, nr 48(3), s. 1040–1048.
- Asher, J. (2007), *TPR: After Forty Years, Still a Very Good Idea*, „ETJ Journal”, s. 1–4.
- Basińska, A. (2017), *Teoria w pigułce*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Chomsky, N. (2009), *Syntactic Structures*, Berlin: De Gruyter Mouton.
- Garncarek, P. (2018), *Nauczanie dzieci języków obcych w kontekście akwizycji pierwszego języka*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 22(2), s. 13–24.
- Harmer, J. (2007), *How to Teach English (new ed.)*, England: Pearson Education Limited.
- Henriksen, B. (1999), *Three Dimensions of Vocabulary Development*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 21(2), s. 303–317.
- Krashen, S.D., Terrell, T.D., Ehrman, M.E., Herzog, M. (1984), *A Theoretical Basis for Teaching the Receptive Skills*, „Foreign Language Annals”, nr 17(4), s. 261–275.
- Larsen-Freeman, D. (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University.
- Lenneberg, E. (1967), *Biological Foundations of Language*, New York: Wiley.

- Maroto, L.M.P., Garrido, C.S., Fuentes, E.M. (2014), *Total Physical Response Approach Activities*.
- Nunan, D., Richards, J.C. (2015), *Language Learning Beyond the Classroom*, Abingdon: Routledge.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2014), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rokita, J. (2007), *Lexical Development in Early L2 Acquisition*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Siek-Piskozub, T. (2009), *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problemy*, [w:] D. Sikora-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 9–19.
- Sikora-Banasik, D. (2009), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli.
- Sopata, A. (2009), *Sprawność mówienia produktywnego we wczesnoszkolnej edukacji językowej*, [w:] D. Sikora-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 97–107.

KATARZYNA KOCEL Absolwentka studiów II stopnia na kierunku filologia angielska ze specjalnością nauczycielską i studiów licencjackich na kierunku filologia angielska z językiem niemieckim ze specjalnością nauczycielską na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Interesuje się językoznawstwem oraz szeroko pojętą psychologią nauczania dzieci. Od roku 2020 jest lektorem języka angielskiego w Szkole Języków Obcych „Britam” w Zabrze.

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

Halina Chmiel-Bożek

Elements of Integrated Didactic Approach in Teaching/Learning French

The contemporary language pedagogy promotes pluralistic approaches, including the so-called integrated didactic approach. In Polish schools, English is taught as the first compulsory foreign language. French, as the third language of young Poles and their second foreign language, is usually introduced at secondary school. This article addresses the use of elements of integrated didactic approach in the teaching of French. After discussing the theoretical issues, the results of an analysis of twenty French textbooks for secondary school students in terms of the use of elements of integrated didactic approach are presented. The aim of the research is to gain a better understanding of the extent to which elements of integrated didactic approach are used in the textbooks analyzed and of practical solutions that can be applied in the process of learning French.

KEY WORDS: INTEGRATED DIDACTIC APPROACH, PLURALISTIC APPROACHES, FRENCH TEXTBOOKS, FRENCH, SECOND FOREIGN LANGUAGE

Marta Chyb-Winnicka

The Textological Concept of Working on Texts and Polish Language Didactics

The aim of this article is to discuss the textological concept of working on texts and their transformations in the context of Polish language didactics. After presenting the types of textual operations, the author demonstrates the links between working on texts and mediation in teaching Polish as a foreign language. The article concludes with a proposal of matching individual working on the texts to the level of language proficiency and a presentation of the general principles of teaching them during language lessons.

KEY WORDS: WORKING ON TEXTS, MEDIATION, POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, SPOKEN TEXT, LISTENING

Kamil Iwaniak

Developing Intercultural Competence in Swedish Language Class

The article reflects the selection of topics presented in the *Språkporten* textbook and on the degree of their usefulness while developing intercultural competence. The text is intended to advise teachers of Swedish what cultural content they can expect in the analyzed textbook, but above all it is intended to help raise awareness how cultural elements can and should be used during classes which can be relevant for teachers of all foreign languages. The structure of qualitative analysis is determined by the layered model of culture proposed by Hofstede. The analysis showed that the *Språkporten* textbook can be considered useful, both in terms of knowledge resources about Sweden and in terms of texts thematizing the necessity of coping with challenges in the space between to cultures.

KEY WORDS: SWEDISH LANGUAGE, INTERCULTURAL TRAINING, COURSEBOOKS, LANGUAGE DIDACTICS

Dominika Izdebska-Długosz**Effective Teaching of Polish to Ukrainian Speakers**

The article presents the latest data on Polish language learning among the Ukrainian community in Poland, focusing on the situation after 24 February 2022, which primarily involves refugees. Given the need for language improvement among adult refugees and the introduction of compulsory schooling for Ukrainian children and adolescents starting from 1 September 2024, the demand for teaching Polish as a Foreign Language to Ukrainians is expected to increase. In this context, it is important to revisit what we know about teaching Polish to Ukrainian speakers. Understanding how their interlanguage develops in Polish enables educators to teach this group in a more systematic, goal-oriented, and effective manner.

KEY WORDS: REFUGEES, UKRAINIANS, POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, INTERFERENCE, INTERCOMPREHENSION.

Monika Janicka**Reflections on Teaching Foreign Languages in Schools**

In the article it is reflected how to conduct classes in a second foreign language and which skills to emphasize in order to achieve the best teaching and learning outcomes despite the limited number of hours available to teachers and the relatively low engagement of students. The analysis suggests that teaching second foreign languages should primarily focus on developing receptive skills by providing appropriate input and assisting in the development of strategic competence. It is also important for teachers to create optimal conditions for various types of classroom interactions and to create inspiring situations that enhance oral communication.

KEY WORDS: CURRICULUM FOR FOREIGN LANGUAGES TAUGHT AS A SECOND LANGUAGE, THE ROLE OF LANGUAGE INPUT, DEVELOPING STRATEGIC COMPETENCE, CLASSROOM INTERACTIONS, TEACHING TECHNIQUES

Beata Jędryka**Students with Migration Experiences at the Eighth-Grade Exam**

The text addresses issues related to the eighth-grade exams for students with migration experiences in the Polish education system from 2019 to 2024. The first part of the article describes who these students are and presents statistical data on their presence in the Polish education system, including their participation in the eighth-grade exams. The next section classifies non-native students in Polish schools, considering their level of proficiency in Polish as a second language and the language of school instruction. The article also discusses the adaptation of the eighth-grade exam to meet the needs of these students.

KEY WORDS: EXAM, EIGHTH GRADE, POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, POLISH AS THE LANGUAGE OF SCHOOL INSTRUCTION, PUPILS WITH MIGRATION EXPERIENCES

Katarzyna Karpińska-Szaj**Hearing Impaired Students' Multilingualism in FLT**

The deaf and hard of hearing are a very heterogeneous group of language (language) users. In many cases, they are multilingual with experiences of sign language use, hearing and speech rehabilitation, verbal and sign communication in the immediate environment and at school. The article presents the directions of research on the plurilingualism of students with hearing impairments and a proposal for solutions in the practice of foreign language teaching.

KEY WORDS: PLURILINGUALISM OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS, LANGUAGE COMPETENCE DIAGNOSIS, REFORMULATION

Katarzyna Kocel

TPR Method as Support for Children's Vocabulary Acquisition

The process of children's vocabulary acquisition is a complex phenomenon that requires appropriate support from the teacher. The article presents the impact of the Total Physical Response method on this process, describing its assumptions and benefits, and presenting a scenario of classes with its application. The TPR method, developed by James Asher, introduces learning through physical activity and promoting better vocabulary acquisition. The use of this method in English classes allows the integration of movement with language learning, contributing to the effective learning of children through play and interaction. The lesson scenario includes a variety of activities, which allow students to actively participate in the learning process.

KEY WORDS: ACQUISITION, CHILDREN, TPR, VOCABULARY ACQUISITION, PHYSICAL ACTIVITY

Emilia Kubicka, Filip Olkiewicz

Chinese Students of Polish Studies and Their Problems with Relational Mediation

The companion volume of Common European framework of reference for languages from 2018 (CEFR CV) stresses the importance of mediating a text, concepts and communication in (foreign) language acquisition. Due to the diversity of cultures and education systems, it is the relational mediation that seems to be the biggest challenge for Chinese students of Polish Studies, who are not used to negotiating meanings, collaborating in groups or managing interaction. Based on the examples of the correspondence between students and lecturers and observations taken during translation classes, the authors discuss specific areas which turn out to be problematic in the field of student-lecturer and student-student mediation in the process of translation skills' training for Chinese students.

KEY WORDS: CEFR CV, RELATIONAL MEDIATION, CHINESE STUDENTS OF POLISH STUDIES, TRANSLATION COMPETENCE

Agnieszka Leńko-Szymańska

Developing Language for Specific Purposes Materials with Thematic Corpora

The aim of this article is to describe the process of autonomous creation of pedagogical materials for teaching languages for special purposes based on thematic corpora. It presents methods of creating one's own thematic corpora from previously collected texts or by automatically extracting content from the Internet. Popular and easily accessible tools for compiling and analysing do-it-yourself corpora are also indicated. Finally, examples of typical language tasks prepared on the basis of corpus data are discussed, as well as tasks requiring analysis of corpus data by the learner (data-driven learning). In order to illustrate the described practices, thematic corpora and corpus-based teaching materials created within the framework of the European Erasmus+ project called Teaching English as a Content Subject at the Tertiary Level (TE-Con3) are presented.

KEY WORDS: TEACHING LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES, CORPUS-BASED PEDAGOGICAL MATERIALS, THEMATIC CORPORA, DATA-DRIVEN LEARNING

Sabina Mężyk

Cultural Content and Language Skills Training in Polish Language Didactics at Higher Levels on the Example of Polish Porcelain

The article is an attempt to answer the question: Can porcelain be an interesting and at the same time useful topic for a student of Polish language? Should the cultural topic be implemented in a typically cultural lesson, or introduced by working on authentic materials (e.g. press texts) and cultural texts (poem, song, poster)? Which path is more effective: with language through culture or with culture through language?

KEY WORDS: POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, SOCIO-CULTURAL CONTENT, PORCELAIN, LANGUAGE SKILLS

**Barbara Muszyńska, Małgorzata Jaszczuk-Surma,
Katarzyna Pajewska, Anna Nankowska, Mary Amanda Stewart**
Biliteracy in Students from Preparatory Programs Project

In the article, the authors discussed the bilingual education of Ukrainian refugee children in Polish schools. After the outbreak of war in 2022, many Ukrainian children arrived in Poland, and some of them were registered in schools. To support these children, educational programs were introduced to assist them in learning the Polish language. In the program described in the article, the teachers used biliteracy as a new approach in language education. The completed project was awarded the European Language Label in 2023.

KEY WORDS: BILITERACY, REFUGEES, PREPARATORY PROGRAMS

Karol Niewiadomski

Motivational Factors in Learning French Pronunciation. The Case of Spanish Philology students

The article presents a course aimed at developing phonetic skills in French and its impact on the motivation of first-semester students of Hispanic studies, for whom learning French is mandatory as the second language. The methods employed included both subject-specific and psychosocial approaches. The theoretical introduction addressed motivation and its intrinsic and extrinsic factors, teacher-student relationship, and obstacles to mastering correct French pronunciation. The research methodology encompassed both class instruction and a survey among students. The results indicated that focusing on pronunciation, teacher engagement, a friendly atmosphere, opportunities for independent work under supervision, and student autonomy positively influenced their motivation. The article aims to encourage discussion and further research into more effective methods for teaching French pronunciation.

KEY WORDS: FRENCH PRONUNCIATION, INTERNAL AND EXTERNAL MOTIVATION, ACADEMIC DIDACTICS, PHONETIC COMPETENCE, LANGUAGE DIDACTICS

Izabela Siemianowska

Teaching Foreign Literature in Academic Education. Selected Techniques

This article is dedicated to the role of fine literature and the importance of analysis and interpretation of original literary texts in teaching foreign languages. It mentions the function of Russian literature in the process of acquiring and deepening communicative, intercultural, and social competencies. The article discusses the methods and specific exercises that allow students to effectively develop the aforementioned skills.

KEY WORDS: FOREIGN LITERATURE, RUSSIAN LITERATURE, FOREIGN LANGUAGE TEACHING, PROJECT METHOD, COMMUNICATIVE SKILLS



Home

