

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

[języki:OBCE]

w szkole]

NR 2/2023

W NUMERZE

Sprawności
językowe
i podsystemy języka

Kształtowanie umiejętności
interakcyjnych u dzieci
i młodzieży w nauce
słuchania

Korekta błędów
jako naprawa
wypowiedzi
ustnych

Znajomość systemu
i strategii pomoże
w sprawnej komunikacji
Rozmowa z profesorem
Mirosławem Pawlakiem



Wywiadzie otwierającym drugi tegoroczny numer „Języków Obcych w Szkole” profesor Mirosław Pawlak zauważa, że „nauczanie [języka obcego] powinno być eklektyczne. Można stosować różne techniki, warto jednak pamiętać, że nauczamy języka po to, by móc go wykorzystać w komunikacji”. Teksty, które dla Państwa przygotowaliśmy, doskonale wpisują się zarówno w tak sformułowany cel kształcenia, jak i sposób dążenia do tego celu.

Znakomita większość artykułów skupia się na kwestiach zasadniczych w kształceniu językowym, tj. doskonaleniu sprawności językowych oraz rozwijaniu wiadomości i umiejętności w zakresie poszczególnych podsystemów danego języka. Marta Chyb-Winnicka opisuje cele i sposoby kształtowania umiejętności interakcyjnych u dzieci i młodzieży w nauce słuchania w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego. Autorka zwraca uwagę na „aktywny” wymiar słuchania jako sprawności i podaje przykłady wielu ćwiczeń umożliwiających rozwijanie umiejętności interakcyjnych w ramach pracy nad słuchaniem, niezależnie od nauczanego języka obcego.

Pokaźny katalog gotowych do wykorzystania technik pracy na lekcji, służących funkcjonalnej i efektywnej naprawie wypowiedzi ustnych, znajdują Państwo w artykule Tomasza Roga i Marty Książek-Róg. Sprawności mówienia w praktycznym wymiarze poświęcone są również teksty Mieczysława Gajosa oraz Aliny Wojacek. Pierwszy z nich dotyczy wymowy spółgłoski *s* w języku francuskim. Drugi – również dedykowany językowi romańskiemu – zawiera przykładowy scenariusz zajęć z języka włoskiego w ujęciu specjalistycznym.

Na nauczaniu leksyki – jako jednego z podsystemów języka – w kontekście lub z wykorzystaniem IT skupiają się w tekstach Marcin Ryszka oraz Agnieszka Buk i Agnieszka Czech-Rogoyska. Poszukując kolejnych zastosowań dla smartfona i tablicy interaktywnej, Marcin Ryszka opisuje sposoby rozwijania słownictwa techniką grywalizacji; autorki natomiast dzielą się swoimi spostrzeżeniami i sposobami na wykorzystanie anglicyzmów z dziedziny IT w nauczaniu języka niemieckiego. Rozważania o możliwościach i granicach wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych na kolejny poziom przenosi Barbara Grobelna, która w swoim artykule analizuje szanse i zagrożenia, jakie dla kształcenia w zakresie języka obcego niesie ze sobą sztuczna inteligencja, w tym, pozostający od jakiegoś czasu w centrum zainteresowania naukowców, dziennikarzy i komentatorów, ChatGPT.

Zanim jednak – o ile w ogóle – ziszczą się wieszczone przez niektórych katastroficzne wizje o zastąpieniu człowieka przez maszynę, zwłaszcza w kontekście tworzenia tekstów, obrazów lub muzyki, zachęcam do lektury artykułu Aleksandry Przymusińskiej, która dzieli się z Państwem pomysłami na to, jak można przełamać strach przed pustą kartką i rozbudzić w uczniach kreatywne podejście do pisania. Katarzyna Bączar natomiast omawia rodzaje, kryteria doboru oraz możliwości wykorzystania tekstów autentycznych na lekcjach języka niemieckiego poświęconych umiejętności czytania.

Rozwijaniu sprawności i podsystemów językowych z całą pewnością pomoże stworzenie przyjaznych warunków, w których kształcenie to przebiega. Kilka pomysłów na to znajdują Państwo również w tym numerze czasopisma. Magdalena Toporek analizuje różne sposoby wykorzystania muzyki jako narzędzia wspomagającego uczenie się języków obcych. Sylwia Roguska przygląda się temu, jak znajomość wielu języków wpływa na autonomię osoby uczącej się języka obcego, a Anna Ciepielewska-Janoschka dzieli się pomysłami na utrzymanie uwagi dorosłych kursantów. Zachęcamy Państwa również do zapoznania się z tekstem Lidii Jaromin i Damiana Bednarka, którzy pokazują, jak ucznia szkoły specjalnej można zmotywować do aktywności na lekcji języka angielskiego.

Koniec czerwca to jednocześnie koniec roku szkolnego i akademickiego. Wszystkim Państwu życzymy słońca, cudownej pogody i zasłużonego odpoczynku. Mamy nadzieję, że w wolne dni znajdą Państwo chwilę na lekturę „Języków Obcych w Szkole”.

W numerze

SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE I PODSYSTEMY JĘZYKA

Monika Rosmanowska

Znajomość systemu i strategii pomoże w sprawnej komunikacji

Rozmowa z prof. Mirosławem Pawlakiem

5

Marta Chyb-Winnicka

Kształtowanie umiejętności interakcyjnych u dzieci i młodzieży w nauce słuchania

Na przykładzie języka polskiego jako drugiego – poziom A1

8

Aleksandra Przymusińska

Kreatywne pisanie, czyli jak pokonać strach przed pustą kartką na lekcjach języka obcego

17

Mieczysław Gajos

Stanislas, lis Descartes!

O zasadach czytania i wymowy spółgłoski s w języku francuskim

25

Katarzyna Bączar

O tekstach autentycznych w nauczaniu języka obcego w szkole średniej

35

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelny dr Marcin Smolik
z-ca redaktora naczelnego Beata Maluchnik
redaktorzy Bartosz Brzoza, Beata Płatos-Zielińska
korekta Marcin Grabski, Hanna Kukwa,
Maryla Błońska
ilustracja na okładce Dorota Zajączkowska
dtp Artur Ładno
druk Drukarnia Braci Grodzickich Sp. J.
wydawca Wydawnictwo FRSE
adres redakcji i wydawcy Języki Obce w Szkole
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 Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Kaliszu
dr hab. prof. UMCS Jarosław Krajka Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu
Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
dr Clarinda Calma Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie
dr hab. Paweł Poszytek dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
dr Wojciech Sosnowski Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2023.2

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2023



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.

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

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

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

Publikacja bezpłatna

METODYKA

Tomasz Róg, Marta Książek-Róg

Korekta błędów jako naprawa wypowiedzi ustnych 43

Magdalena Toporek

Muzyka jako skuteczne narzędzie wspomagające naukę języków obcych 53

Anna Ciepielewska-Janoschka

Jak utrzymać skupienie uwagi u dorosłych kursantów na zajęciach z języka obcego?

Wybrane przykłady zadań angażujących umysł w ramach *emotionally competent stimuli* 61

Alina Wojczek

Rozwijanie kompetencji mówienia w specjalistycznym języku technicznym

Przykład scenariusza zajęć z języka włoskiego 69

Agnieszka Buk, Agnieszka Czech-Rogoyska

Czatując na niemieckim

Anglicyzmy z dziedziny IT w zdalnym nauczaniu języków obcych 77

NARZĘDZIA DYDAKTYCZNE

Barbara Grobelna

Sztuczna inteligencja w nauczaniu języka obcego

ChatGPT jako narzędzie wspomagające oraz inteligentna pomoc w edukacji językowej 87

Marcin Ryszka

TIKowanie na ekranie

Wykorzystanie smartfonów oraz tablicy interaktywnej na lekcjach języka angielskiego

do utrwalenia słownictwa techniką grywalizacji 95

WIELOJĘZYCZNOŚĆ

Sylwia Roguska

Wielojęzyczność wobec autonomii uczącego się języków obcych

105

PROJEKTY EDUKACYJNE

Ewelina Kusiak

Projekty europejskie eTwinning – uczymy się poprzez praktykę

111

JAKOŚĆ W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM

Irina Modrzycka

Dobre praktyki w nauczaniu języków obcych w szkołach wyższych

Wyniki pierwszej akredytacji SERMO 113

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE

Lidia Jaromin, Damian Bednarek

Dziesięć zasad motywowania uczniów do aktywności

na lekcjach języka angielskiego w szkole specjalnej 121

ABSTRACTS

125

Znajomość systemu i strategii pomoże w sprawnej komunikacji

Rozmowa z prof. Mirosławem Pawlakiem

Wiedza świadoma to jedno, ale ważniejsza w nauce języka obcego jest wiedza zautomatyzowana, a więc wykorzystanie elementów języka, które znamy, w komunikacji – przekonuje **prof. Mirosław Pawlak** z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. – Skupiając się na wynikach testów i egzaminów, nie da się tej umiejętności rozwinąć.

Z prof. Mirosławem Pawlakiem rozmawiamy o podsystemach języka i sprawnościach językowych, o strategiach uczenia się i treningu strategicznym. Dotykamy też kwestii oceniania uczniów i kształcenia nauczycieli. A więc najważniejszych składowych skutecznego nauczania i uczenia się języka obcego.

Podstawą nauczania języków obcych jest rozwijanie sprawności językowych. Czy takie ujęcie tematu jest właściwe? I czym są owe sprawności?

Język to system, który składa się z podsystemów: gramatyki, wymowy, słownictwa, pisowni i szeroko pojętej kompetencji pragmatycznej, czyli umiejętności jego stosowania w konkretnych kontekstach. Znajomość tych elementów pozwala rozwinąć sprawności językowe. Cztery podstawowe to: czytanie i słuchanie (sprawności receptywne) oraz mówienie i pisanie (sprawności produktywne). Dodatkowo każda z nich dzieli się na sprawności szczegółowe. Inaczej czytamy, ucząc się, inaczej, gdy szukamy informacji, a jeszcze inaczej, gdy robimy to dla przyjemności.

Czy są podsystemy bądź sprawności, które w nauczaniu języka odgrywają większą rolę?

W polskim kontekście edukacyjnym, a więc przy wciąż ograniczonym kontakcie z językiem obcym, powinno się nauczać gramatyki, ważne jest też słownictwo, bez którego znajomości niemożliwe jest przekazanie naszych intencji i myśli. Pojawiają się natomiast pewne kontrowersje dotyczące wymowy – coraz powszechniejszy jest bowiem pogląd, że powinno się ją opanować na tyle, by móc przekazać zamierzone treści. Sprawności – co oczywiste – trzeba integrować. Na przykład podczas mówienia musimy też słuchać czy prowadzić interakcję.

Wracając do wspomnianej już gramatyki, pytanie, jak jej uczymy i po co? Upraszczając, istnieją dwa rodzaje wiedzy językowej: wiedza świadoma, na którą się składa między innymi znajomość reguł, oraz wiedza zautomatyzowana, która pozwala na ich wykorzystanie w komunikacji. Innymi słowy, możemy znać reguły tworzenia strony biernej w języku angielskim i wykonać setki ćwiczeń, co nie znaczy, że będziemy potrafili użyć tej konstrukcji podczas rozmowy, która wymaga skoordynowania wielu różnych umiejętności w czasie rzeczywistym. Problem w tym, że nauczanie często zatrzymuje się na świadomej konsolidacji tej wiedzy przy użyciu różnego rodzaju ćwiczeń i jej testowaniu.

Rozmawiała

MONIKA ROSMANOWSKA

Korespondentka FRSE

Sugeruje pan, że za bardzo skupiamy się na ocenianiu?

Na ocenianiu, które odbywa się głównie na podstawie wyników testów i prac pisemnych. Tymczasem więcej ocen powinno zależeć od zaangażowania uczniów, ich aktywności, mówienia podczas lekcji. Przecież znajomość gramatyki możemy oceniać także podczas mówienia. Co więcej, intencją oceniania powinno być to, że będzie ono wpływało na nauczanie. Niestety nauczyciele rzadko modyfikują plan dalszej pracy na podstawie wyników testów czy nawet kartkówek.

Jakie praktyki, metody czy techniki sprawdzają się przy rozwijaniu poszczególnych sprawności?

Nauczać sprawności językowych można na różne sposoby. W moim przekonaniu tak naprawdę nie ma lepszych czy gorszych, wszystko dzieje się w określonym kontekście. Niezależnie od sposobów nauczania czy uczenia się, istnieją jednak czynniki, które wpływają na ich skuteczność. To m.in. trudność danej struktury czy elementu języka, kontekst – zupełnie inną sytuację mamy, gdy uczeń mieszka za granicą, a inną w Polsce, gdzie na co dzień nie ma możliwości interakcji z rodzimymi użytkownikami, oraz różnice indywidualne, takie jak na przykład: motywacja, pamięć robocza, zdolności językowe, strategie i style uczenia się, osobowość oraz emocje, w tym nuda. W moim odczuciu nauczanie powinno być eklektyczne. Można stosować różne techniki, warto jednak pamiętać, że nauczamy języka po to, by móc go wykorzystać w komunikacji.

A czy w podstawie programowej jest przestrzeń do nauczania wszystkich sprawności językowych?

Oczywiście, że nie. Od lat obserwuję tendencję pisania podręczników, które mają przygotować uczniów do egzaminu. W niektórych przypadkach mamy np. listę słówek, ale ich wymowa nie jest już w książce ujęta. Rozumiem, że nie każdy może być zainteresowany transkrypcją fonetyczną, ale jej brak sprawia, że nauczyciele, a tym bardziej uczniowie nie skupiają się na wymowie. Nikt nie jest w stanie nauczyć się języka tylko w szkole, potrzeba także ogromnej pracy samodzielnej. Kluczowa jest przy tym autonomia, motywacja, zaangażowanie oraz stosowanie odpowiednich strategii, także w czasie przerwy wakacyjnej.

O jakich strategiach mowa?

Przez strategie uczenia się rozumiemy świadome działania, które powodują, że nauka języka staje się bardziej skuteczna. Planując naukę, dokonujemy samooceny, używamy określonych technik nauki słownictwa czy gramatyki. Co więcej, oglądając film na platformie streamingowej z oryginalnymi napisami, zwracamy uwagę na struktury gramatyczne, na to, że ktoś mówi inaczej niż my. Współpraca z innymi czy używanie nowoczesnych technologii to także strategia.

Reasumując, strategie dotyczące nauki konkretnych podsystemów lub sprawności językowych, zogniskowane na pewnych elementach języka, są bardzo ważne. Podobnie jak trening strategiczny, czyli pokazanie uczniom, jakich technik powinni czy mogą używać, żeby



Fot. Adrian Wykrota

uczyc się skuteczniej. Tego się niestety w polskiej szkole praktycznie nie robi. Podręczniki skupiają się dziś głównie na strategiach egzaminacyjnych, czyli sposobach rozwiązywania określonych zadań.

Tymczasem warto zadać sobie pytanie, czy lepiej jest nauczyć kolejnych stu słówek, czy lepiej pokazać uczniom, jak używać słownika, by samodzielnie potrafili określić rzecz wyszukać. Czy lepiej jest wykonać kolejnych dziesięć ćwiczeń na mowę zależną, czy pokazać, jak wykorzystywać struktury gramatyczne w komunikacji? Powinniśmy dawać uczniom i studentom narzędzia. Z jednej strony strategie pozwalają lepiej zaplanować naukę i ją ocenić, z drugiej zaś stosować techniki, które pomagają lepiej zapamiętywać i rozumieć, ale też zastosować posiadaną wiedzę językową w komunikacji. Na nauczenie wszystkiego w szkole nigdy nie starczy czasu, ale na trening strategiczny ten czas powinniśmy znaleźć. Nie mam wątpliwości, że strategie uczenia się powinny być bardziej uwypuklone w podstawie programowej.

Dlaczego więc ich brakuje?

Dobre pytanie. Istnieje mnóstwo badań na temat strategii uczenia się. Co więcej, wielu naukowców mówi, że powinniśmy przybliżyć wyniki tych prac nauczycielom. Niestety niewiele robią, by tak się stało. Nauczyciele i uczniowie doskonale wiedzą, że jeżeli poznają sposoby lepszej nauki, to stanie się ona bardziej efektywna. Możemy dywagować o zdolnościach językowych, pamięci roboczej, osobowości, ale nauczyciel, który uczy tygodniowo 150 uczniów, nic nie jest w stanie z tym wszystkim zrobić. Natomiast strategie uczenia się to konkret, który można wpleść w codzienne zajęcia.

Jakie widzi pan zatem największe wyzwania, które stoją dziś przed edukacją językową?

Moim zdaniem kluczową kwestią jest kształcenie nauczycieli. Wykorzystanie podsystemów języka w komunikacji oraz trening strategiczny to tylko wycinek dyskusji, która wymaga dużej świadomości po stronie nauczycieli. To jest ogromna praca, którą muszą wykonać instytucje kształcące i doszkalające. Z kolei my, jako naukowcy, powinniśmy tworzyć publikacje, po które nauczyciele zechcą sięgnąć i które w przystępny sposób przybliżą środowisku najnowsze wyniki badań.

PROF. ZW. DR HAB. MIROSŁAW PAWLAK Profesor nauk humanistycznych, wykładowca Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, były rektor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej (obecnie Akademii Nauk Stosowanych) w Koninie. Wśród zainteresowań naukowych profesora znajdują się m.in. strategie uczenia się, uczenie się i nauczanie gramatyki i wymowy, korekta błędów językowych, rozwijanie sprawności mówienia czy różnice indywidualne, a szczególnie motywacja w nauce języka obcego, gotowość komunikacyjna i emocje. Autor ponad 300 publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych. Członek Rady Programowej „Języków Obcych w Szkole”.

Kształtowanie umiejętności interakcyjnych u dzieci i młodzieży w nauce słuchania

Na przykładzie języka polskiego jako drugiego – poziom A1

DOI: 10.47050/jows.2023.2.9-16

W nauczaniu języka polskiego dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji ogromne znaczenie ma kształcenie umiejętności słuchania. Dzięki jej opanowaniu uczniowie cudzoziemscy, włączeni do polskiego systemu edukacyjnego, mogą zrozumieć otaczającą ich nową rzeczywistość, a co za tym idzie – nauczyć się w niej funkcjonować. Dlatego tak ważne jest spojrzenie na kształcenie słuchania z szerszej perspektywy: potraktowanie go jako procesu aktywnego, wymagającego od uczniów nie tylko rozumienia wypowiedzi, ale także wykonywania działań językowych.

Umiejętność słuchania¹ jest jedną z kluczowych sprawności w nauce języków obcych (por. Ur 1989; Komorowska 2009; Rost 2011; Prizel-Kania 2013). Po pierwsze, słuchanie jest narzędziem do nauki J2² na wzór nabywania kompetencji językowej i komunikacyjnej w J1, w którym to słuchanie jest pierwszą opanowywaną sprawnością; a więc warunkuje uczenie się innych umiejętności³ językowych. Po drugie, słuchanie jest istotnym przedmiotem kształcenia: w komunikacji interpersonalnej percepcja słuchowa odgrywa ogromną rolę, jej jakość wpływa na efektywność porozumiewania się z innymi; ponadto jest najczęściej wykorzystywaną sprawnością komunikacyjną w życiu codziennym (por. Adler i in. 2021: 215).

Jednak słuchanie nie jest łatwe do opanowania. Kate Murphy (2022: 31–32) twierdzi, że:

[n]ajlepsi słuchacze potrafią skupić uwagę i włączyć w ten wysiłek pozostałe zmysły. Ich mózgi pracują na pełnych obrotach, przetwarzając napływające informacje, i odnajdują znaczenia, dzięki którym rozwijają w sobie kreatywność, empatię, wnikliwość i wiedzę. Celem słuchania jest zrozumienie, a ono wymaga wysiłku.

Oprócz intensywnego przetwarzania informacji słuchacz powinien interpretować rzeczywistość pozatekstową. Jak słusznie zauważa Dale Carnegie (2021: 180):

[u]ważnym słuchaczem jest osoba, która rozumie więcej niż samą treść tego, co się do niej mówi. Aby być naprawdę uważnym słuchaczem, należy obserwować nastawienie psychiczne, poziom językowy, ekspresję wokalną, pauzy, komunikację niewerbalną, jak również szereg innych informacji w celu uchwycenia szerokiego obrazu całej sytuacji.

Słuchanie nie polega wyłącznie na percepcji wypowiedzi⁴ i jej kontekstu, ale jest procesem aktywnym. W komunikacji istotne jest to, w jaki sposób słuchacz zareaguje na słuchany tekst lub/i jak wykorzysta usłyszane informacje w praktyce. Międzynarodowe Stowarzyszenie

Słuchania (*The International Listening Association*) definiuje aktywne słuchanie jako proces polegający na odbiorze i konstruowaniu znaczenia oraz udzielaniu rozmówcy komunikatów zwrotnych, werbalnych i niewerbalnych⁵. Natomiast zdaniem Harry'ego Wegera Jr. i in. (2014: 14; tłum. własne) aktywne słuchanie to proces sprowadzający się do trzech głównych umiejętności: niewerbalnego okazywania od stopnia umiarkowanego do wysokiego swojego zaangażowania w proces słuchania; parafrazowania wypowiedzi rozmówcy; zadawania pytań nadawcy zachęcających go do rozwinięcia wypowiedzi. Z perspektywy komunikacji interpersonalnej samo zrozumienie tekstu jest zatem niewystarczające.

Słuchanie a kształtowanie umiejętności interakcyjnych

Specyfika procesu słuchania i jego złożoność warunkują metodykę kształcenia tej sprawności. Ponieważ słuchanie jest aktywne i wymaga reakcji zwrotnej, jego nauczanie powinno aktywizować ucznia do wykonywania działań językowych. Zgodnie z założeniami glotodydaktycznymi (Komorowska 2009: 176–177) nauka umiejętności słuchania obejmuje:

- ➔ rozwijanie kompetencji gramatycznej warunkującej zrozumienie tekstu;
- ➔ aktywizowanie zadań dydaktycznych mających na celu rozwój szczegółowych sprawności percepcyjnych⁶;
- ➔ integrację z innymi sprawnościami: mówieniem, czytaniem i pisaniem.

Jak twierdzi Hanna Komorowska (2009: 177), te trzy cele rozwijania słuchania są ściśle związane z trzema grupami technik kształcenia⁷, tj. poprzedzającymi słuchanie, towarzyszącymi słuchaniu i mającymi miejsce po wysłuchaniu tekstu. Zadania poprzedzające słuchanie przygotowują i motywują uczniów do percepcji, uzupełniają braki w kompetencji językowej, które mogłyby wpłynąć negatywnie na zrozumienie wypowiedzi. Typy zadań towarzyszących słuchaniu kształcą umiejętność przetwarzania szczegółowych informacji, np. ich wyszukiwanie, selekcjonowanie, hierarchizowanie. Z kolei zadania wykonywane po wysłuchaniu wypowiedzi doskonalą rozumienie całego tekstu (zarówno na poziomie globalnym, jak i szczegółowym), służą kształceniu umiejętności zapamiętania informacji, a także aktywizują pozostałe sprawności komunikacyjne (por. Komorowska 2009: 177–185). Wydaje się więc, że to właśnie zadania po wysłuchaniu tekstu powinny służyć aktywizacji uczniowskich działań (zarówno językowych, jak i niejęzykowych), które można określić mianem umiejętności interakcyjnych.

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003: 73) podkreśla się, że interakcyjność jest związana z naprzemiennością ról komunikacyjnych:

W działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi zasadami współpracy.

Natomiast autorzy zmodernizowanej wersji ESOKJ (Council of Europe 2020: 70–71; tłum. własne) wychodzą z założenia, że interakcja obejmuje trzy rodzaje działań:

- ➔ ustne, np. konwersacja, nieformalna i formalna dyskusja, współpraca zorientowana na osiągnięcie celu, wymiana informacji;
- ➔ pisemne, np. prowadzenie korespondencji, przekazywanie i wymiana notatek, wiadomości, formularzy;
- ➔ online, np. internetowa rozmowa, dyskusja, współpraca i transakcja zorientowana na osiągnięcie celu, m.in. internetowego zakupu towarów i usług.

Autorzy nowego ESOKJ (Council of Europe 2020: 70–89; tłum. własne) twierdzą również, że z działaniami interakcyjnymi związane są trzy główne strategie, tj.: wymiana ról komunikacyjnych (np. inicjowanie, podtrzymywanie i kończenie rozmowy, włączanie się do niej), współpraca (np. udzielanie informacji zwrotnej, podsumowanie usłyszanych informacji) i prośba o wyjaśnienie (np. informowanie o problemach ze zrozumieniem tekstu,

1 Słuchanie traktuję jako złożony proces poznawczy sprowadzający się do uświadomionego przetwarzania wypowiedzi, który się składa minimum z trzech etapów, tj. odbioru tekstu, jego rozumienia i reagowania na niego, por. Morreale, Spitzberg, Barge 2007: 209–210.

2 W niniejszym artykule posługuję się następującymi skrótami: J1 w znaczeniu języka ojczystego, J2 – w znaczeniu języka drugiego nabywanego w naturalnych warunkach komunikacyjnych (w szkole i poza nią), por. Miodunka 2010.

3 Terminy *sprawność i umiejętność* traktuję jako synonimy.

4 Terminy *wypowiedź i tekst* traktuję jako synonimy.

5 Tłumaczenie własne. Źródło: *International Listening Association*, [strona internetowa], <listen.org>, [dostęp: 4.02.2023].

6 Uznaję, że słuchanie jest bardzo złożoną umiejętnością, na którą składają się szczegółowe sprawności percepcyjne. O skomplikowanej naturze słuchania w kontekście dydaktycznym zob. Chyb-Winnicka, Tabisz 2021.

7 Więcej na temat technik kształcenia słuchania zob. Howatt, Dakin 1983; Ur 1989; Seretny, Lipińska 2005; Komorowska 2009; Gajewska 2011; Gębał, Miodunka 2020.

zadawanie dodatkowych pytań). Można zatem uznać, że bez opanowania umiejętności (także strategii) interakcyjnych efektywne słuchanie w naturalnych warunkach komunikacyjnych nie jest możliwe.

Aktywne podejście do rozwijania słuchania, kształtowanie w integracji z nim umiejętności interakcyjnych, wzmacnia zatem autentyczność kształcenia językowego. Uczeń jest świadomy, w jakim celu (po co) słucha tekstu, tj. wie, jakie zadanie ma do wykonania oraz w jaki sposób wykorzysta usłyszane informacje w praktyce. Praca nad słuchaniem nie sprowadza się wobec tego wyłącznie do mechanicznego rozwiązywania zadań, mających najczęściej charakter testowy: np. zadań o nienakreślonym kontekście komunikacyjnym typu prawda/fałsz, wielokrotny wybór, uzupełnianie luk, których celem jest nie tyle doskonalenie, ile zweryfikowanie stopnia percepcji wypowiedzi⁸.

Jak twierdzi Erick Hermann (2014; tłum. własne), w kształceniu słuchania istotne jest, [...] żeby uczniowie mieli możliwość natychmiastowego wykorzystania informacji, których słuchają. Na przykład uczący się musi wziąć udział w dyskusji, wypełnić notatkę w formie schematu, opracować konspekt, szybko zapisać informacje. Pomoże to uczniom dostrzec wagę słuchania, a także utrwalić usłyszane informacje.

Wydaje się, że ćwiczenia po wysłuchaniu tekstu, aktywizujące umiejętności interakcyjne, mają ogromne znaczenie w nauce języka: nie tylko uautentyczniają proces kształcenia słuchania, ale także pomagają w przetworzeniu i zapamiętaniu słuchanego tekstu. Ponadto działania uczniowskie podejmowane po wysłuchaniu tekstu mają charakter twórczy: wypowiedź stanowi bazę do dalszych działań językowych – werbalnych (ustnych i pisemnych) oraz niewerbalnych⁹. Można zatem przyjąć, że umiejętności interakcyjne powinny być rozwijane już od początku nauki J2, gdyż tylko wtedy kształcenie językowe jest funkcjonalne¹⁰.

Takie podejście wydaje się obowiązkowe w kształceniu uczniów z doświadczeniem migracji, którzy rozpoczynają naukę w polskiej szkole bez znajomości języka. Cudzoziemcy zwykle w ciągu roku w ramach dwóch godzin tygodniowo (por. MEiN 2020) mają za zadanie opanować język polski w stopniu umożliwiającym im naukę coraz to bardziej złożonych treści kształcenia. Ułatwieniem w tej trudnej sytuacji¹¹ może okazać się włączenie rozwijania umiejętności interakcyjnych do pracy nad słuchaniem. Dzięki temu kształcenie percepcji słuchowej stanie się funkcjonalne i efektywne: uczniowie nie tylko będą rozumieli słuchane teksty, ale także będą w stanie z nimi pracować; wykorzystywać do różnych celów usłyszane informacje w praktyce. Praca nad kształtowaniem umiejętności interakcyjnych zagwarantuje uczącym się osiągnięcie sukcesu edukacyjnego (sprawności te wykorzystywane są na każdej lekcji, ich opanowanie sprzyja nauce wszystkich przedmiotów) oraz komunikacyjnego (od aktywności słuchacza zależy poziom efektywności komunikacji).

Celem niniejszego artykułu jest sprawdzenie, w jaki sposób i jak często kształcą się umiejętności interakcyjne w ramach pracy nad słuchaniem w nauczaniu polszczyzny dzieci i młodzieży. Do tego celu przeanalizowano 3 podręczniki dla poziomu podstawowego (A1), rekomendowane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (por. ZPE; ORPEG), z których można korzystać na II etapie edukacyjnym (w klasach IV–VIII szkoły podstawowej), a mianowicie: *Język polski bez granic* (Ciesielska-Musameh i in. 2018); *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty!* (Kołąk i in. 2015) oraz *Językowa podróż po Polsce* (Szostak-Król 2019)¹². Przyjęto, że nauczyciele korzystają z tych publikacji w codziennej pracy, ponieważ są one zalecane przez MEiN, ogólnodostępne i darmowe. Analizując wybrane podręczniki, zwrócono uwagę wyłącznie na zadania związane ze słuchanymi tekstami, aktywizujące inne sprawności komunikacyjne (niemające charakteru testowego), a co za tym idzie – wymagające od uczniów twórczych działań językowych.

8 Jak twierdzi Jan Rusiecki: „Bardzo wiele propozycji ćwiczeń w słuchaniu, jakie znajdujemy w podręcznikach metodyki, poradnikach dla nauczycieli i artykułach metodycznych, to nie ćwiczenia, lecz testy” (Rusiecki 1993: 299). Na problem schematyczności i nienaturalności zadań w słuchaniu zwraca uwagę także Adriana Przelik-Kania (2013).

9 W kontekście niniejszych rozważań umiejętności interakcyjne mogą również obejmować działania mediacyjne, zwłaszcza tzw. mediację tekstu, np.: przekazywanie konkretnych informacji, ich objaśnianie, przetwarzanie tekstu, jego tłumaczenia, notowanie informacji, wyrażanie własnego zdania na temat słuchanej wypowiedzi i in., por. CEFR 2020: 90–108.

10 Jednak integracja ta powinna być dostosowana do możliwości językowych i poznawczych uczniów.

11 Trudna sytuacja uczniów cudzoziemskich wynika z niewystarczających i nieodpowiadających na ich potrzeby rozwiązań systemowych, por. MEiN 2020.

12 Co prawda dwa pierwsze podręczniki przeznaczone są dla dzieci i młodzieży uczących się w Ukrainie, jednak doświadczenie dydaktyczne Autorki pokazuje, że nauczyciele chętnie korzystają z tych pomocy w polskiej szkole, nie tylko w pracy z uczniami słowiańskojęzycznymi.

Wyniki analizy

Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie, którzy korzystają z analizowanych podręczników, w zasadzie nie mają okazji do rozwijania umiejętności interakcyjnych podczas pracy nad sprawnością słuchania. W materiale badawczym odnaleziono tylko kilka zadań aktywizujących uczniów do działań po wysłuchaniu tekstu:

[1] Dla chętnych. Ułóż w domu własny rapowany/śpiewany alfabet. (Kořak i in. 2015: 16)

[2] Zrób dla Maksa listę zakupów. (Kořak i in. 2015: 67)

[3] Dla chętnych. Upiecz w domu ciasto z piosenki. Jeśli nie masz śliwek, nie martw się! Możesz dać do ciasta inne owoce, na przykład jabłka albo gruszki (surowe, obrane ze skórki i pokrojone na kawałki). (Kořak i in. 2015: 92)

Pierwsze dwa zadania aktywizują umiejętność pisania: rymowanki [1] i notatki – listy zakupów [2]. Uczniowie po wysłuchaniu tekstu proszeni są o opracowanie własnego rymowanego alfabetu [1], wzorem dla nich ma być tekst w podręczniku, oraz do przetworzenia słuchanego dialogu [2]: uczniowie mają za zadanie wyselekcjonować informacje: produkty, których brakuje Maksowi, i na tej podstawie opracować dla niego listę zakupów. Z kolei przykład [3] aktywizuje działania niewerbalne: uczniowie po wysłuchaniu piosenki w formie przepisu kulinarnego nakłaniani są do upieczenia ciasta. Warto zaznaczyć, że do tej czynności uczeń jest przygotowywany stopniowo: przed wykonaniem działania niewerbalnego adresat zadania powinien wyszukać w słuchanym tekście nazwy produktów i zapisać je w formie listy zakupów: „Posłuchaj piosenki Radiowych Nutek *Najłatwiejsze ciasto w świecie* i wypisz po kolei składniki ciasta” (Kořak i in. 2015: 92).

W badanych podręcznikach można odnaleźć pojedyncze zadania, w których uczniowie proszeni są o stworzenie krótkiej wypowiedzi. W tym przypadku słuchany tekst stanowi pretekst, aby odnieść usłyszane informacje do sytuacji ucznia. Ma to miejsce po wysłuchaniu nagrania i rozwiązaniu zadań sprawdzających jego rozumienie, np.:

[4] Przeczytaj tekst *Umiem ja, umiesz ty*. Zaśpiewaj piosenkę. Odpowiedz na pytania: 1. Czy umiesz zrobić to samo, co dziecko z piosenki? 2. Która z tych rzeczy wymaga nauki, praktyki, treningu? 3. Co umiesz robić najlepiej? W czym jesteś dobry? 4. Co albo kogo chcesz znać? 5. Co chcesz wiedzieć? (Kořak i in. 2015: 65)

[5] A Ty? W której klasie się uczysz? Co lubisz robić? Mówisz już po polsku? (Ciesielska-Musameh i in. 2018: 50)

W tej kategorii mieści się też zadanie, które wymaga od ucznia dokonania przekładu intersemiotycznego [6]. Adresat zadania po wysłuchaniu tekstu (dialogu między mamą a dzieckiem) ma zastanowić się nad sposobem ułatwiającym mu zasypianie, a następnie go narysować:

[6] Co robisz, kiedy nie możesz zasnąć? Narysuj to w zeszycie. (Kořak i in. 2015: 52)

Podsumowując, w analizowanych podręcznikach znajdują się nieliczne zadania inicjujące działania o charakterze interakcyjnym po wysłuchaniu tekstu. W materiale badawczym pojawia się łącznie 8 tego typu ćwiczeń: 6 z nich odnosi się do działań werbalnych (4 – mówienia, 2 – pisania), natomiast 2 – do działań niewerbalnych. Ta znikoma liczba zadań może wynikać z dwóch powodów: po pierwsze, umiejętności interakcyjnych nie utożsamia się ze słuchaniem, a więc kształci się wyłącznie sprawności receptywne: wyszukiwanie, zrozumienie informacji, ich zapamiętanie; po drugie, być może działania mocno wychodzące poza tekst uznaje się za czynności zaawansowane, dlatego nie rozwija się ich na poziomie początkującym (A1). Potwierdzeniem tej tezy jest umieszczanie w poleceniach informacji o adresacie ćwiczeń: „dla chętnych”. Takie podejście nie służy uczniom, gdyż od początku nauki J2 kreuje się nienaturalne warunki komunikacyjne. Nauka słuchania może nie mieć zatem charakteru funkcjonalnego, co najprawdopodobniej wpływa na motywację uczących się, którzy

nie dostrzegają celowości wykonywania zadań. Ponadto w nauczaniu dzieci i młodzieży ważną jest atrakcyjność słuchanych tekstów i ćwiczeń, a trudno mówić o atrakcyjności zamkniętych zadań testowych.

Propozycja metodyczna

Warto zastanowić się, za pomocą jakich technik można kształcić umiejętności interakcyjne w ramach pracy nad słuchaniem u dzieci i młodzieży już na poziomie podstawowym. Przykładowe techniki wraz z zadaniami dydaktycznymi przedstawiam w tabeli 1. Propozycje odnoszą się do dwóch tekstów i przeznaczone są dla uczniów rozpoczynających naukę w klasach IV–VIII. Ćwiczenia nawiązują do:

- ➔ monologu – opisu *Leon i jego rodzina*, dostępnego na stronie internetowej malgorzata-januszewicz.pl;
- ➔ dialogu *Zamawiamy pizzę*, opublikowanego na platformie internetowej www.hellopolish.pl.

Zdecydowałam się na te dwa teksty, ponieważ są one typowe dla poziomu podstawowego: właściwie w każdym podręczniku kursowym można odnaleźć tego typu wypowiedzi (pod względem gatunkowym i treściowym). Proponowane zadania¹³, nakłaniające zarówno do działań werbalnych, jak i niewerbalnych, powinny być rozwiązywane po wysłuchaniu tekstu i wykonaniu ćwiczeń doskonalących jego rozumienie. W każdym poleceniu nakreślono kontekst sytuacyjny, dzięki czemu uczniowie nie będą mieli poczucia odrealnienia wykonywanych działań językowych. Zaproponowany zbiór zadań (tab. 1) nie jest zamknięty, powinien być poszerzony o inne techniki wspierające rozwój językowy uczniów. Dzięki temu nauka słuchania dzieci i młodzieży będzie aktywna i efektywna.

¹³ Zadania w tabeli 1 przeznaczone są dla dzieci i młodzieży bez orzeczonych zaburzeń typu poznawczego. Proponowane ćwiczenia powinny być modyfikowane i dostosowywane przez nauczycieli praktyków do możliwości uczniów.

TAB. 1. PRZYKŁADOWE TECHNIKI KSZTAŁCENIA UMIEJĘTNOŚCI INTERAKCYJNYCH U DZIECI I MŁODZIEŻY NA POZIOMIE A1

TECHNIKA ĆWICZEN	PRZYKŁAD	UWAGI
MONOLOG – LEON I JEGO RODZINA		
Przekazanie informacji partnerowi komunikacyjnemu	<p>Twoi koledzy rozmawiają o Leonie. Nie mówią całej prawdy. Przekaż im prawdziwe informacje o Leonie i jego rodzinie.</p> <p>Przykładowa rozmowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cześć, wiedziałeś, że nasz nowy sąsiad Leon ma 70 lat i pracuje w szkole? – Tak, moja mama mi mówiła. Zna jego żonę Grażynę. Ona jest z zawodu lekarką, ale już nie pracuje, bo jest na emeryturze. – Aha. Mój tata mówił, że Leon i Grażyna mają dwoje dzieci: syna Kazimierza, 45 lat, i córkę Klaudię, 34 lata. Kazimierz ma dwie córki, a Sylwia trzech synów. – To Leon i Grażyna mają małą rodzinę. – Tak i rzadko spotykają się ze swoimi dziećmi. – Szkoda! 	<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciel po odtworzeniu tekstu o Leonie czyta dołączoną rozmowę (można ją również wcześniej nagrać i odtworzyć na zajęciach). – Uczniowie w trakcie słuchania tekstu mogą robić notatki bądź pracować na transkrypcji tekstu o Leonie.
Zmiana gatunku tekstu/parafraza	<p>Jesteś Leonem. Po wysłuchaniu poniższego tekstu napisz e-mail do swojego wujka. Opisz mu swoją rodzinę.</p> <p><i>Drogi Leonie, nie widzieliśmy się 30 lat. W maju planuję przyjechać do Polski i chciałbym się z Tobą spotkać. Co u Ciebie słychać? Masz rodzinę? Czym się zajmujesz? Masz ochotę na spotkanie ze mną? Czekam na odpowiedź. Serdecznie pozdrawiam Wujek Marek</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Uczniowie dokonują transformacji gramatycznych i parafrazują słuchany tekst. – Uczniowie najpierw czytają wiadomość od wujka Marka, następnie słuchają tekstu, a na samym końcu redagują e-mail.

Wehikuł czasu	<p>[a] Jesteś Markiem, masz 70 lat. Wysłuchaj tekstu, a następnie opowiedz wnukom o swojej rodzinie.</p> <p>[b] Jesteś Grażyną, masz 20 lat. W przyszłości chcesz mieć dużą rodzinę. Wysłuchaj tekstu, a następnie opowiedz koleźce/koleżance o swoich planach.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Uczniowie muszą wcześniej poznać zasady tworzenia czasu przeszłego [a] / przyszłego [b].
Zadawanie pytań / odgrywanie ról	<p>Jesteś dziennikarzem/dziennikarką. Piszesz artykuł o emerytach z twojej miejscowości. Przeprowadź wywiad z Leonem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Praca w parach. – Uczniowie mogą również wychodzić poza tekst, w ten sposób będą mieli okazję improwizować. – Po zebraniu informacji uczniowie mogą zredagować artykuł (jednak nauczyciel powinien przygotować uczniom do wysłuchania inne teksty o emerytach).
Formułowanie hipotez / odgrywanie ról	<p>Po wysłuchaniu tekstu wcielcie się w rolę Leona i Grażyny. Porozmawiajcie ze sobą o swojej rodzinie i planach na przyszłość.</p>  <p>Fot. Christian Bowen/unsplash.com</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Praca w parach. – Uczniowie wykorzystują informacje z tekstu oraz wychodzą poza niego – tworzą hipotezy. – Dołączona fotografia nakreśla kontekst sytuacyjny rozmowy.
Przekład intersemiotyczny	<p>Leon pisze książkę o swojej rodzinie. Wysłuchaj tekstu i narysuj okładkę książki.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Rysunek uczniów może mieć formę drzewa genealogicznego.
DIALOG – ZAMAWIAMY PIZZĘ		
Uzupełnianie i dokończanie tekstu	<p>[a] Jesteś Kasią. Prowadzisz dziennik. Uzupełnij jego fragment.</p> <p style="text-align: right;">14.03.2023 r.</p> <p><i>Dzisiaj wieczorem byłem ...głodna.....⁰ i nie miałam¹. Razem z Markiem postanowiliśmy zamówić². Wybraliśmy pizzerię³, ponieważ znaleźliśmy⁴ z numerem i menu. Mieli promocję, dwie pizze za⁵. Uwielbiamy pizzę margheritę i⁶. Zamówiliśmy też dwa⁷. Nie chcieliśmy kupić niczego do⁸, bo mieliśmy w domu colę. Zapłaciliśmy⁹ i czekaliśmy na pizzę tylko¹⁰.</i></p> <p>[b] Co działo się później? Dokończ tekst Kasi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Imiona wymyślono na potrzeby zadań. – Zadanie [a] może być również wykonywane podczas słuchania tekstu. – W zadaniu [b] nauczyciel może ustalić limit słów.
Zaproponowanie wydarzeń wcześniejszych (prequel) bądź późniejszych (sequel) względem tekstu	<p>[a] Co Kasia i Marek robili przed zamówieniem pizzy? Opisz ich dzień.</p> <p>[b] Kasia i Marek odebrali pizzę. O czym rozmawiają przy stole? W parach odegrajcie ich rozmowę.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Opis może mieć formę ustną lub pisemną [a]. – Uczniowie mogą wcześniej zapisać dialog [b].
Zmiana formy tekstu	<p>W imieniu Kasi/Marka odpisz na SMS od koleżanki. Zaproś ją na kolację. Wykorzystaj informacje ze słuchanego tekstu.</p> <p><i>Wiadomość od: Magdy</i> <i>Hej, co robisz? Możemy się spotkać za pół godziny w centrum?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Uczniowie zamieniają wybrane fragmenty dialogu w monolog. – Nauczyciel może rozdać uczniom transkrypcję tekstu. – Uczniowie najpierw słuchają tekstu, później odczytują SMS i na niego odpowiadają.

Transkrypcja tekstu	<p>Jesteś autorem/autorką podręcznika do języka polskiego. Zapisz słuchany tekst.</p> <p><i>Transkrypcja nagrania:</i> - <i>Jestem głodna, nie mam ...</i> lub - <i>Pizzeria Bella Roma, słucham...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uczniowie zapisują pierwszą (rozmowa bohaterów) lub drugą część (rozmowa telefoniczna) dialogu. Można też podzielić tekst między uczniów. - Zadanie wykonywane jest podczas słuchania tekstu. - Nauczyciel tak odtwarza nagranie / odczytuje tekst, aby uczniowie byli w stanie opracować jego transkrypcję.
Zadawanie pytań do tekstu/quiz	<p>Zaproponuj 5 pytań do tekstu, które znajdują się w podręczniku do języka polskiego. Zapisz poprawne odpowiedzi w kluczu.</p> <p><i>Pytania do tekstu:</i> 1.? 2.? ... <i>Klucz odpowiedzi:</i> 1. 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zadanie jest połączone z poprzednim. - Można podzielić tekst między uczniów, a zadane pytania wykorzystać do organizacji quizu (uczniowie zadają swoim kolegom/koleżankom pytania i sprawdzają poprawność udzielanych odpowiedzi).
Komiks	<p>Wysłuchaj tekstu i na jego podstawie narysuj komiks.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uczniowie mogą wybrać sytuację do narysowania. - W komiksie powinny zostać wykorzystane fragmenty słuchanego tekstu.

Źródło: opracowanie własne.

BIBLIOGRAFIA

- Adler, R.B. i in. (2021), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Carnegie, D. (2021), *Słuchaj! Sztuka skutecznej komunikacji*, Gliwice: Helion.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasburg: Council of Europe Publishing.
- Chyb-Winnicka, M., Tabisz, A. (2021), *Taksonomia sprawności słuchania i mówienia w języku polskim jako ojczystym*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 30, s. 117–135.
- Ciesielska-Musameh, R. i in. (2018), *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich. Klasa V. Poziom A1*, Lublin: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Gajewska, E. (2011), *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów: Wydawnictwo PWSZ.
- Gębal, P.E., Miodunka, W.T. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hermann, E. (2014), *Pay attention! How to actively teach listening skills*, <exclusive> multibriefs.com/content/pay-attention-how-to-actively-teach-listening-skills/education/, [dostęp: 3.02.2023].
- Howatt, A., Dakin, J. (1983), *Materiały do pracy w laboratorium językowym*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, J.P.B. Allen, S.P. Corder, A. Davies (red.), Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, s. 84–115.

- Kołak, K. i in. (2015), *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie*, t. 1, Lwów: Fundacja „Wolność i Demokracja”.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Miodunka, W.T. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, J.S. Gruchała, H. Kurek (red.), Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 233–245.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2007), *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Murphy, K. (2022), *Czy ty mnie w ogóle słuchasz? Czyli co nam umyka i dlaczego to takie ważne*, Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.
- Prizel-Kania, A. (2013), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Rost, M. (2011), *Teaching and Researching Listening*, Great Britain: Pearson Education.
- Rusiecki, J. (1993), *Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem. Podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 296–303.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Szostak-Król, K. (2019), *Językowa podróż po Polsce. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży rozpoczynających naukę w polskiej szkole (wiek 11–15 lat). Poziom elementarny A1*, Warszawa: JOTPEG s.c. M. Wierciński, Ł. Mazur.
- Ur, P. (1989), *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Weger, H. Jr. i in. (2014), *The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions*, „International Journal of Listening”, t. 28, s. 13–31.

WYKAZ ŹRÓDEŁ INTERNETOWYCH

- *International Listening Association*, [strona internetowa], <listen.org>, [dostęp: 4.02.2023].
- *Leon i jego rodzina*, <malgorzatajanuszewicz.pl/leon-i-jego-rodzina>, [dostęp: 10.02.2023].
- MEiN (2020), *Informacja o kształceniu w polskim systemie oświaty osób przybywających z zagranicy*, <gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-o-ksztalceniu-w-polskim-systemie-oswiaty-osob-przybywajacych-z-zagranicy>, [dostęp: 6.02.2023].
- ORPEG, *Materiały dydaktyczne*, <orpeg.pl/wsparcie-nauczycieli/materiały-dydaktyczne>, [dostęp: 1.02.2023].
- *Zamawiamy pizzę/A1*, <hellopolish.pl/zamawiamy-pizze-a1>, [dostęp: 10.02.2023].
- ZPE, *Materiały do nauczania języka polskiego*, <zpe.gov.pl/a/materiały-do-nauczania-języka-polskiego/DgVjbKla8>, [dostęp: 1.02.2023].

DR MARTA CHYB-WINNICKA Adiunktka, pracuje w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Interesuje się lingwo- i glottodydaktyką, szczególnie doskonaleniem i diagnozą umiejętności słuchania. Opublikowała kilkanaście artykułów na ten temat.

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

Kreatywne pisanie, czyli jak pokonać strach przed pustą kartką na lekcjach języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2023.2.17-24

Doskonalenie sprawności pisania jest integralną częścią kształcenia językowego. Niestety, zarówno uczniowie, jak i nauczyciele uznają tę umiejętność za trudną i nieciekawą. W uatrakcyjnieniu tego procesu doskonale sprawdzają się techniki kreatywnego pisania – ich systematyczne wdrażanie na lekcji języka obcego sprzyja rozwijaniu kompetencji kluczowych¹, twórczego potencjału i zwiększaniu motywacji do pracy.

Pisanie jest działaniem językowym towarzyszącym człowiekowi w codziennej komunikacji. Ze względu na swój złożony charakter (Padzik 2021: 51–57) i fakt, że nie jest to umiejętność tak naturalna jak mówienie, trzeba się jej nauczyć w każdym języku (Lipińska 2016: 9–14). W porównaniu jednak z tworzeniem wypowiedzi pisemnych w języku ojczystym, na lekcjach języka obcego stanowi to większe wyzwanie, gdyż wymaga od uczniów pokonania zarówno bariery językowej, jak i strachu przed pisarską porażką przy bardziej wymagających zagadnieniach. Ponadto przeświadczenie o niskiej użyteczności obcojęzycznej kompetencji tekstotwórczej w życiu pozaszkolnym obniża niestety jej wartość dydaktyczną (Joachimczyk 2016: 21–28)².

Niedocenie pisanie jako działania językowego prowadzi w konsekwencji do sytuacji paradoksalnej. W świecie, w którym forma obcojęzycznej komunikacji pisemnej jest powszechnie używana na płaszczyźnie zawodowej, artystycznej czy np. terapeutycznej, dochodzi jednocześnie do stopniowego zaniedbywania tej sprawności na zajęciach języka obcego w szkole. Jej zastosowanie ogranicza się tylko do wspomaganie nauki, a więc do np.: notowania, zapisywania, przepisywania jako sposobu utrwalania m.in. zagadnień gramatycznych lub realizacji obowiązkowych form pisemnych ujętych w podstawie programowej. Efektem końcowym takiego podejścia są mało rozwinięte kompetencje w zakresie pisania, nieodpowiadające osiągniętemu poziomowi edukacji przez uczniów, a w konsekwencji ograniczone możliwości w każdej dziedzinie życia, która wymaga bezwarunkowo zaawansowanej komunikacji pisemnej³.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na możliwości wykorzystania na lekcjach języka obcego techniki kreatywnego pisania, która sprzyja kształtowaniu kompetencji językowych u uczniów, kreuje ich osobowość, rozwija refleksyjność oraz wzbogaca wyobraźnię. Przytoczone sugestie wdrożenia tej formy pracy oraz przykłady różnorodnych technik możliwości korekty i oceny mają zachęcić nauczycieli do systematycznej integracji twórczego pisania z treściami realizowanymi na zajęciach.

1 Zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2018-189-l,69055843.html>, [dostęp: 22.04.2023].

2 Komorowska (1993: 157) podkreśla, iż sprawność pisania jest umiejętnością stosunkowo najmniej potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka, ponieważ w codziennym posługiwaniu się językiem obcym przydatność pisania ograniczona jest wręcz do zera. Wyjątek stanowi nauczanie języka obcego dla celów zawodowych.

3 W Raporcie krajowym z Europejskiego badania kompetencji językowych (2011) przedstawione zostały poziomy biegłości językowej (wg skali ESOKJ) osiągnięte przez uczniów trzeciej klasy gimnazjum m.in. w zakresie kompetencji tworzenia wypowiedzi pisemnej. Wyniki pokazują, że 44,8% uczniów nie osiągnęło poziomu A1.

4 Zarówno termin *kreatywne pisanie*, jak i *twórcze pisanie* są dla autorki tekstu tożsame i stosowane zamiennie.

ALEKSANDRA
PRZYMUSIŃSKA
Uniwersytet Rzeszowski

Twórcze pisanie w języku obcym – koncepcje i cele

Twórcze (kreatywne)⁴ pisanie przejawia się zarówno w kreatywnych formach wyrazu, jak i w zawartych w nich treściach. W literaturze

przedmiotu na próżno szukać jednej, najbardziej właściwej definicji tego pojęcia, ponieważ w zależności od przyjętej perspektywy jest ono interpretowane w różny sposób. W dalszej części artykułu przedstawione zostaną jedynie wybrane ujęcia, które znajdują bezpośrednie zastosowanie w nauczaniu języków obcych w celu doskonalenia znajomości języka, podnoszenia kompetencji w zakresie pisania oraz kształtowania pozytywnego stosunku do tej sprawności.

Kreatywne pisanie jest aktywnością szczególną, znajdującą swój artystyczny wyraz w różnorodnych formach literackich, począwszy od antyku aż do dzisiaj (Böttcher 1999a: 7–10). Doskonali ono warsztat pisarski, wykorzystując indywidualne podejście jednostki do procesu i celu tej czynności. W latach 80. XX wieku, w ramach naukowych badań interdyscyplinarnych, wyróżniono trzy kierunki twórczego pisania: kreatywne pisanie (*creative writing*) jako styl literacki, jako gra i zabawa oraz jako samopoznanie i autoterapia. Wszystkie wymienione kierunki znajdują swój wyraz w definicji tego pojęcia (Werder 2007: 19–21).

Gisela Reuschling (1993b: 137) ujmuje twórcze pisanie z perspektywy kontaktu z literaturą, jako *wolne pisanie (freewriting)*, oznaczające komponowanie osobistych tekstów w eksperymentach literackich lub w dowolnych skojarzeniach. Dzięki temu staje się ono wyrazem indywidualnych potrzeb uczniów i sposobem na stworzenie dla siebie prywatnej przestrzeni. Kreatywna twórczość pisarska jest techniką, która sprawia, że zwykła nauka pisania i zaangażowanie w literaturę stają się bardziej ekspresywne, zabawne i skuteczne (Liebnau 1999: 7–8). W ten sposób stanowi ona nieodłączny element kultury pisma. Nie jest postrzegana wyłącznie jako zastosowanie koncepcji kreatywności do pisemnej werbalizacji, lecz, jak wskazuje Kaspar H. Spinner (2021: 116–117), jako podstawowe działanie kultury pisania, która może rozwijać się podczas piśmienniczego procesu. W tym kontekście kreatywne tworzenie tekstów rozumiane jest jako ruch poszukiwawczy w kierunku własnej tożsamości, który wymaga od piszącego rozwijania wyobraźni oraz uświadamiania sobie rzeczywistości i przetwarzania jej (Pommerin 1996: 9). To zabawa językiem, która staje się formą literackiej towarzyskości charakteryzującej się rozrywką, przyjemnością i wesołością (Werder 2007: 21).

W kreatywnym pisaniu znaczącą rolę odgrywają poszczególne etapy twórcze. Realizują się one bowiem w zintegrowanym uczeniu się i łączą ze sobą procesy poznawcze, emocjonalne oraz te związane z wyobraźnią (Böttcher 1999a: 7).

Wśród podejść definiujących kreatywne tworzenie tekstów obecne jest również jego ujęcie w wymiarze terapeutycznym, w którym podkreślane są: samopoznanie (Werder 2007: 22) oraz samoświadomość (Ulf 1998: 3), jako stany przywołujące zapomniane tematy i prowadzące do konfrontacji z samym sobą.

Wykorzystanie na zajęciach techniki kreatywnego pisania w każdym z wyżej wymienionych kontekstów pozwala osiągnąć różnorodne cele, nie tylko związane bezpośrednio ze wspieraniem warsztatu pisarskiego w języku obcym, lecz także z rozwojem osobowości uczących się. Wprowadza ono nową jakość, a możliwość wykorzystania tekstów literackich pobudza do refleksji międzykulturowej i umożliwia zdobycie wiedzy o języku i formach poetyckich. Uczniowie doświadczają również zwiększonej motywacji do poszerzania znajomości języków obcych poprzez poszukiwanie nowych form wyrazu dla swoich idei (Reuschling 1993b: 138). Pisząc twórczo, w sposób bardziej wrażliwy i świadomy odbierają otoczenie jako rzeczywistość zapośredniczoną przez zmysły, wsłuchują się w swój wewnętrzny głos, zauważają problemy i – poprzez ich nazwanie – czynią je namacalnymi oraz zrozumiałymi. W ten sposób młodzi ludzie rozwijają swoją osobowość, uwalniając się jednocześnie na teksty własne i innych (Chromik 1993: 59–60).

Twórcze pisanie ujmowane jest również w znaczeniu społecznym, w którym piszący dostrzegają inne perspektywy i punkty widzenia (Spinner 2021: 122), przy jednoczesnym zachowaniu autonomii rozwijającej niezależność intelektualną (Czernek 2008: 363). Aktywność ta kształtuje bowiem zdolność do wyrażania samodzielnego osądu, zabawy językiem,

otwartości na nowe doświadczenia (Brenner 1990: 18) oraz pobudza wyobraźnię i promuje percepcyjnie intensywne, estetyczne podejście do tekstów (Spinner 2005: 111).

Oprócz wyżej wymienionych Ingrid Böttcher (1999b: 21–22) zwraca uwagę na jeszcze inne cele kreatywnego pisania, takie jak: kształtowanie postawy zaciekawienia tego typu pracą, rozbudzanie poczucia radości, wspieranie integracyjnego procesu uczenia się i holistycznych doświadczeń edukacyjnych, dzielenie się tekstami, a także korzyści płynące z pracy w grupie, ze wspólnej korekty i atmosfery sprzyjającej uczeniu się. Znacząca jest tu również uniwersalność twórczego pisania, które daje szansę na naukę zarówno uczniom osiągającym wysokie wyniki w nauce, jak i tym na niższych stopniach zaawansowania oraz doskonali ich warsztat pisarski.

Metody i techniki kreatywnego pisania na lekcji języka obcego

W literaturze przedmiotu istnieje cały wachlarz technik, które wspierają rozwój twórczego pisania. W artykule przywołano typologię zaproponowaną przez Ingrid Böttcher (1999), uzupełnioną o pomysły innych autorów oraz sugestie autorki tekstu⁵.

Böttcher (1999b: 22–26) poleca sześć głównych technik kreatywnego pisania, obejmujących różnorodne ćwiczenia służące ich realizacji⁶. Nie należy jednak postrzegać tych działań jako sztywno przypisanych do danej sekwencji, gdyż przenikają i uzupełniają się one wzajemnie, wspierając tym samym proces twórczej produkcji. Poniżej bardzo ogólnie scharakteryzowano wspomniane wyżej techniki, skupiając się głównie na elemencie praktycznym, tj. zadaniach dających się zastosować na lekcji języka obcego.

1. Ćwiczenia bazujące na skojarzeniach (*Assoziative Verfahren*)

Stosowane są w fazie planowania wypowiedzi pisemnych i służą głównie gromadzeniu, klasyfikacji oraz kategoryzacji słownictwa, np. *Clustering*⁷, *Mind-Mapping*⁸, *Brainstorming*⁹.

Jednym z ćwiczeń, które można zaproponować bez względu na poziom zaawansowania językowego w grupie, jest *Akrostichon*. Do wyrazu ABENTEUER (PRZYGODA) uczniowie, pracując w parach, dopisują skojarzenia zaczynające się od kolejnych liter tego słowa. Następnie, korzystając z wypisanych zwrotów, haseł itd., tworzą historię pod tytułem *Unangenehmes Abenteuer im Urlaub (Nieprzyjemna przygoda na wakacjach)*. Wybór wyrazów zależy od celu realizowanego na lekcji, a powyższy przykład służy jedynie wizualizacji.

2. Zabawy językowe (*Schreibspiele*)

Zabawy językowe mają na celu stworzenie możliwości kontaktu ze słowem w sposób kreatywny, humorystyczny i poetycki. Sprawdzają się w fazie formułowania i wymyślenia treści, podczas której uczący się eksperymentują z językiem i otwierają się na nowe możliwości jego użycia. Są to m.in.: *Gedicht reihum (Krążący wiersz)*¹⁰ czy *Klopfwörter (Odpukane słówka)*¹¹.

Ćwiczeniem, które doskonale nadaje się do wykorzystania podczas pracy w grupie, jest *Zettellawine (Lawina kartek)*. Uczniowie siadają w kręgu. Każdy z nich pisze na kartce jedno zdanie, a następnie przekazuje ją osobie siedzącej o dwa miejsca dalej, po lewej stronie. Każda następna osoba dopisuje kolejne zdanie, tworząc w ten sposób historię. Runda kończy się, kiedy kartka wróci do pierwszego ucznia. Ostatni uczestnik zabawy formułuje tytuł do napisanego tekstu. Powstały fragment jest prezentowany na forum klasy i może stanowić bazę do dalszej pracy.

3. Pisanie według wzorów i reguł (*Schreiben nach angegebenen Vorgaben, Regeln und Mustern*)

Ćwiczenia z tej grupy mają na celu odwzorowywanie przykładowych tekstów, przedstawionych uczniom jako wzorce, oraz tworzenie na ich podstawie nowych. Istotne w tej technice jest stopniowe odchodzenie od odtwórczości na rzecz coraz większej kreatywności. Zadania te pokrywają się z zabawami językowymi pomimo wytycznych, które muszą

5 Przytoczone w artykule przykłady kreatywnych ćwiczeń zostały zaczerpnięte z następujących źródeł: Brenner (1990), Fritzsche (1994: 159–168), Merkelbach (1993), Pommerin (1996), Böttcher (1999), Kast (1999), Liebnaul (1999), Rico (2020).

6 Polskie nazwy zaproponowanych w artykule form kreatywnego pisania zaczerpnięte zostały z artykułu A. Pawłowskiej (2014: 86–91). Niemieckie nazwy przytoczonych ćwiczeń zostały przetłumaczone przez autorkę artykułu.

7 *Clustering* polega na grupowaniu, a więc łączeniu sieci pomysłów, poprzez pojawiające się spontanicznie i automatycznie skojarzenia, zaczynając od jednego słowa i koncentrując wokół niego kolejne asocjacje (Rico 2020: 31).

8 *Mind-mapping* jest techniką sporządzania pisemnych notatek, w których myśli i słowa kluczowe należące do pewnego obszaru tematycznego są przedstawiane i hierarchizowane (Laskowski 2010: 135–137).

9 *Brainstorming* jest techniką komunikacyjną polegającą na spontanicznym zapisywaniu pomysłów, myśli, opinii, prowadzących do rozwiązania konkretnego problemu (Brenner 2020: 169–173).

10 *Gedicht reihum (Krążący wiersz)* to ćwiczenie przeprowadzane w grupie (np. 5 osób). Pierwszy uczeń zapisuje na kartce dowolne słowo będące początkiem wiersza. Podaje kartkę osobie siedzącej po lewej stronie, która dopisuje kolejne dwa słowa. Następna osoba dopisuje trzy słowa, kolejna cztery i ostatnia dodaje wyraz będący zakończeniem. Ta zabawa językowa ma wiele wariantów, które można wykorzystać np. w zależności od liczby piszących, wybranego tematu wiersza czy sposobu prezentacji powstałego tekstu (por. Böttcher 1999e: 92).

11 *Klopfwörter (Odpukane słówka)* jest również ćwiczeniem grupowym (najlepiej w zespołach 5–10-osobowych). Piszący trzymają przed sobą puste kartki. Każdy z nich będzie wybrany po kolei jako „Odpukujący słówką”. Kiedy pierwszy „Odpukujący” klaszcze w dłoń i wymienia słowo, pozostali je zapamiętują. Następnie dyktują „Odpukującemu” swoje wyrazy. Sytuacja ta powtarza się przy kolejnych „Odpukujących”. Po tej fazie ćwiczenia każdy „Odpukujący” posiada zapisany zestaw słów, z których w określonym czasie tworzy tekst, a następnie prezentuje go (Brenner 1990: 48).

zostać uwzględnione przy ich realizacji. Twórcze pisanie nie stoi bowiem w żadnej sprzeczności z pisaniem ukierunkowanym na wzorce i reguły. Wytyczne te nie są postrzegane jako normy absolutne, lecz zasady gry i eksperymentalne możliwości (Fritzsche 1994: 161).

Przykładami ćwiczeń są tu chociażby *Elfchen*¹¹, *Scheeballgedicht* (*Rosnąca kula śnieżna*) czy *Schmelzender Schneeballgedicht* (*Topniejąca kula śnieżna*)¹². Ciekawą propozycją są również *Stufen-Gedichte* (*Wiersze o stopniowej budowie*), stanowiące zabawę językiem przy jednoczesnym zachowaniu podanych wskazówek. Uczniowie otrzymują wzór budowy wiersza, którego pierwszy wers stanowi jeden wyraz, drugi dwa, trzeci trzy, czwarty cztery, piąty trzy, szósty dwa i ostatni wers – jeden wyraz. Tematyka utworów może nawiązywać do treści realizowanych na lekcji.

4. Włączenie do procesu pisania tekstów literackich (*Schreiben zu und nach (literarischen) Texten*)

Technika ta obejmuje ćwiczenia wspomagające pisanie literackie, podczas którego teksty stają się dla uczniów bodźcem do późniejszego samodzielnego tworzenia. Zadania opierają się również po części na imitacji, pozwalają jednak na odkrycie nowych środków wyrazu oraz zmianę perspektywy piszącego i przeniesienie się w inną rzeczywistość. Wykorzystywana w ramach tej techniki zabawa to m.in.: *Motivierende Satzanfänge* (*Motywuujące początki zdań*)¹³. Warto polecić również *Gedichtanfänge zu Ende schreiben* (*Dokończ rozpoczęty wiersz*) przybliżającą piszącym proces tworzenia tekstów poetyckich. Uczniowie otrzymują wiersz, który analizują pod względem treści i budowy. Na podstawie zaprezentowanego utworu tworzą własny tekst, odwzorowując lub zmieniając wskazane elementy np.: temat, kompozycję, środki językowe, rymy.

5. Impuls do pisania (*Schreiben zu Stimuli*)

Technika ta opiera się na ćwiczeniach ułatwiających spontaniczne skojarzenia, aktywujących nieświadome emocje i pobudzających do tworzenia. Łączy się ona z metodą pisania na podstawie skojarzeń i jest świetną pomocą w znalezieniu odpowiednich językowych środków wyrazu. Inspiracją stanowiącą punkt wyjścia do dalszej pracy nad tekstem są przykładowo takie impulsy, jak: słowo, zdanie, fragment utworu, słowo kluczowe, zdjęcie, muzyka. Wśród ćwiczeń, które można wykorzystać na zajęciach, znajdują się *Fantasiereise* (*Fantastyczna podróż*)¹⁴ i *Schreiben zu Reizwörtern* (*Dopisz do słów*)¹⁵. Jednym z przykładów tworzenia tekstu pod wpływem impulsu zwizualizowanego jest *In ein Bild einsteigen* (*Ten na zdjęciu to ja*). Uczniowie przejmują perspektywę przedmiotu przedstawionego na zdjęciu, utożsamiają się z nim i tworzą swoją historię z jego punktu widzenia.

6. Kontynuacja pisania tekstu poprzez jego przeredagowywanie (*Weiterarbeit an kreativen Texten*)

Zadania wchodzące w skład tej grupy polegają na przeredagowywaniu powstałego utworu w celu stworzenia bazy dla nowej jego wersji. Są one nieodzownym elementem pracy nad tekstami będącymi jedynie kolejnymi wariantami pisarskiego produktu, gotowymi do dalszych zmian. Poprzez użycie katalogów kryteriów czy innych narzędzi ewaluacji i oceny, ćwiczenia te umożliwiają stopniowe nabywanie umiejętności samooceny, a także konstruktywnego wydawania opinii na temat prac kolegów i koleżanek. Wykorzystane w obrębie tej metody zadanie to m.in.: *Check-Liste* (*Lista kontrolna*)¹⁶. Warto wymienić również *Unter die Lupe* (*Pod lupą*) – tekst samodzielnie napisany przez jednego ucznia jest poprawiany i oceniany przez innego za pomocą komentarzy w formie zwrotów, np.: to mi się bardzo podobało, w tym miejscu mam pytania, moje porady i propozycje.

¹¹ *Elfchen* to ćwiczenie, podczas którego piszący indywidualnie tworzą kreatywny tekst/wiersz według podanych reguł. Składa się on z pięciu linijek, z których pierwsza jest tematem wiersza i stanowi jedno słowo, druga linijka składa się z dwóch słów, trzecia z trzech, czwarta z czterech i piąta, która jest pointą/podsumowaniem powstałego tekstu, zawiera tylko jeden wyraz (Böttcher 1999d: 57–58).

¹² *Schneeballgedicht* (*Rosnąca kula śnieżna*) i *Schmelzender Schneeballgedicht* (*Topniejąca kula śnieżna*) to również ćwiczenia polegające na tworzeniu tekstu/wiersza według konkretnych reguł. Forma ćwiczenia *Rosnąca kula śnieżna* zaczyna się od pierwszej linijki składającej się tylko z jednego wyrazu i kończy się na piątej linijce zawierającej pięć słów. *Topniejąca kula śnieżna* stanowi odwrotny proces, rozpoczynający pisanie wiersza od pierwszej linijki zawierającej pięć słów i kończący wersem piątym z jednym wyrazem (Böttcher 1999d: 60–62).

¹³ *Motivierende Satzanfänge* (*Motywuujące początki zdań*) to ćwiczenie polegające na kreatywnym uzupełnieniu podanych początków zdań, które oddziaływałyby motywująco na odbiorcę (Pommerin 1996: 62).

¹⁴ *Fantasiereise* (*Fantastyczna podróż*) to technika pisania, w której piszący puszczają wodze fantazji pod wpływem opisanego impulsu. Ćwiczenie to poprzedzone jest najczęściej fazą odprężenia i zanurzenia się w swoim świecie, co pobudza wizualizację i powstawanie skojarzeń, myśli, wyobrażeń, a w rezultacie produkcję tekstu (Böttcher 1999d: 55–56).

¹⁵ *Schreiben zu Reizwörtern* (*Dopisz do słów*) jest ćwiczeniem polegającym na tworzeniu historii opartej na określonej grupie podanych wyrazów. Rodzaj tworzonego tekstu oraz liczba słów są dowolne (Böttcher 1999f: 153–154).

¹⁶ *Check-Liste* (*Lista kontrolna*) to instrument ułatwiający piszącym weryfikację kolejnych wersji tekstu pod względem konkretnych kryteriów. Lista kontrolna stosowana przy ewaluacji tekstów kreatywnych powinna być opracowywana wraz z piszącymi, a kryteria analizy dopasowane do konkretnego rodzaju tekstu (por. Fix 2006: 178–180).

Korekta, ocena i prezentacja osiągnięć twórczych

Redagowanie twórczych tekstów przy zastosowaniu kreatywnych technik uczenia otwiera drzwi do dalszej nad nimi pracy w postaci korekty i oceny. Aspekty te postrzegane są jako złożony, lecz indywidualny proces, odnoszący się zarówno do gotowych produktów, jak i ich wersji pośrednich, i zawsze zależący od subiektywnej oceny czytelnika (por. Liebna 1999: 133). Subiektywizm oraz uznanie indywidualności stanowią kłopotliwą kwestię w obszarze oceniania kreatywnego pisania w języku obcym¹⁷. Zasadniczo dają się one przyporządkować do dwóch grup: ocenianie zewnętrzne, w którym opinię wydaje np. nauczyciel, egzaminator lub grupa uczniów, oraz samoocenę oznaczającą zdolność do oceny samego siebie, a także własnych postępów i osiągnięć (Mihułka 2019: 30–53). Obie te formy pełnią istotną funkcję, gdyż ich zadaniem jest w uwrażliwiony sposób rozpatrywać aspekty, które stanowią istotę twórczego pisania (por. Mummert/Pommerin 2000: 3–9).

Ocena kreatywnej twórczości wymaga specyficznego podejścia do indywidualnie tworzonych tekstów (Abraham 2010: 115) oraz kładzie nacisk na wnikliwą obserwację zarówno własnych, jak i cudzych działań pisarskich (Saxalber 1996:198). Postępowanie takie zapobiega zbyt pochopnemu obniżeniu wartości twórczości i zachęca do kontynuowania pisania (Baurmann 2002: 116–118).

Kreatywność i obowiązek oceniania postrzegane są często jako wzajemnie wykluczające się obszary (Pawłowska-Balcerska 2017: 178). Rozwiązaniem dla tego pozornie antagonistycznego „duetu” jest wypracowanie wspólnie z uczniami zasad, które pozwolą na wydawanie opinii na temat twórczych tekstów. To zadanie stanowi kolejny etap rozwoju kompetencji pisania. Spinner (1995: 44–45) podkreśla świadome, teoretyczne wsparcie, jakim są normy poprawy sformułowane w postaci katalogu kryteriów dla uczących się. Nie każda kreatywna praca musi być jednak oceniana, aby nie zniechęcić uczniów zbyt formalizmem. W uzasadnionych przypadkach wystarczy pozostać przy doradczej informacji zwrotnej ze strony nauczyciela, niezbędnej w refleksji nad swoimi osiągnięciami¹⁸.

Żadna ocena wyników nie może odbyć się bez poprawy błędów. W procesie twórczego pisania preferowana jest, jak podkreśla Ivo (1982: 138–139), korekta majeutyczna¹⁹. Stanowi ona dialogową dyskusję na temat stworzonego tekstu, co pozytywnie wpływa na piszących. Autor przestrzega jednocześnie przed zakorzenioną w tradycji szkolnej „krzyżującą czerwienią”, a także przed nadmiernym i szerokim stosowaniem oznaczania i komentowania błędów. W korekcie majeutycznej pomoc w nauce znajduje swój punkt kontrolny i przewodni. Ocena jako akt dialogowy i działanie komunikacyjne między piszącym a czytającym jest postrzegana jako oczekiwana droga od oceny zewnętrznej do samooceny (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 101).

W każdej korekcie błędy powinny być traktowane w sposób zorientowany na cel nauki. Istotne jest tolerancyjne traktowanie nieprawidłowości, ponieważ waga każdej z nich jest inna. Ogromne znaczenie ma autokorekta, która odbywa się jako procedura kierowana przez nauczyciela lub praca partnerska i grupowa (Kast 1999: 174–175). Magdalena Olpińska-Szkiełko (2019: 52) wyraźnie ostrzega przed negatywnymi konsekwencjami nieprzemyślanej poprawy błędów. Może ona prowadzić do naruszenia poczucia własnej wartości, szkodzić wizerunkowi społecznemu, jeśli odbywa się na forum klasy, ograniczać swobodę działania i tym samym osłabiać motywację do nauki. Wszystkie formy oceny pisemnych osiągnięć uczniów tworzą sieć procesów, które należy traktować jako dalszą pracę nad tekstem. W zależności od zadania, powinny być one wykorzystywane indywidualnie, aby przyczynić się do wspierania kompetencji pisarskiej i wzrostu świadomości pisania wśród uczących się (Niemięko 2009: 36).

Końcowym etapem pracy i jednocześnie jej zwieńczeniem jest prezentacja. Zapoznaje ona odbiorców z powstałym tekstem, poddaje go krytyce czytelników oraz weryfikuje ich oczekiwania (Böttcher 1999c: 44).

¹⁷ Zob. np.: Fritzsche (1994: 210), Becker-Mrotzek/Böttcher (2011: 96), Pawłowska-Balcerska (2017: 178–179).

¹⁸ W dyskursie naukowym dotyczącym katalogów kryteriów oceny można znaleźć konkretne propozycje nadające się do bezpośredniego zastosowania przy ocenie kreatywnych osiągnięć; prezentują je m.in.: Liebna (1999: 133–134), Baurmann (2002: 132,136), Abraham (2010: 100), Becker-Mrotzek/Böttcher (2011: 111). Innym rozwiązaniem jest zmierzenie się z ich modyfikacją, a nawet stworzenie własnych zasad.

¹⁹ Nazwa pochodzi od metody majeutycznej, elementu sokratycznego nauczania. Gr. *maia* oznacza położną i symbolizuje, podobnie jak pomoc w porodzie, wydobywanie z ucznia odpowiedzi za pomocą odpowiednio dobranych metod (Encyklopedia PWN).

Wdrażanie kreatywnego pisania na lekcji języka obcego – możliwości i ograniczenia

Wdrożenie kreatywnego pisania we współczesnej szkole staje wobec licznych wyzwań, a nawet przeszkód. Muszą one zostać pokonane lub przynajmniej zniwelowane, aby włączenie nauczania tej umiejętności do scenariusza zajęć obcojęzycznych było w ogóle możliwe. Jednym z problemów, o których wspomina Reuschling (1993a: 44), jest brak w tworzonych przez nauczycieli programach nauczania języka obcego dychotomii między pisaniem twórczym a kierowanym, postrzeganym w praktyce szkolnej jako cel kształcenia. Dlatego też kreatywność, która mocniej akcentuje aspekty procesu pisania, powinna stać się integralną częścią realizacji podstawy programowej. Nie chodzi tu o wyparcie procesu kierowanego przez twórczą praktykę, ale raczej o komplementarne wzbogacenie kształcenia.

Wykorzystanie kreatywnego pisania w nauczaniu języka obcego musi również stawić czoła różnicom w biegłości i poprawności językowej wśród uczniów. Mimo iż, jak podkreśla Reuschling (1993b: 138), koncepcje twórcze stosowane w języku ojczystym można przenieść na płaszczyznę nauczania w języku obcym, należy wziąć pod uwagę modyfikacje i redukcje w zakresie jakości pisemnych produktów. Co więcej, przesunięcie akcentu na lekcji na podmiot piszący i jego potrzeby jest kolejnym warunkiem powodzenia swobodnego pisania twórczego. Konieczne jest podkreślenie faktu, iż poziom drugiego języka obcego w szkole średniej daje uczącym się ograniczone możliwości wypowiedzi pisemnej i tylko niewielką pewność oraz sprawność językową (MEN 2018).

Szkolna twórczość pisarska musi być dodatkowo skonfrontowana z technicznymi, obiektywnie istniejącymi warunkami, a przez to z ograniczonymi możliwościami dydaktycznymi. Na niekorzyść działają tutaj zbyt mała ilość czasu, skromne wyposażenie sal lekcyjnych, brak odosobnionego miejsca na spisywanie przemyśleń. Böttcher (1999c: 33) wskazuje na kącik pisarski (*Schreibcke*), który byłby optymalną formą organizacji tego typu zajęć. Jednakże nawet w nieidealnych przestrzeniach klasowych zorganizowanie z uczniami kreatywnego pisania jest możliwe.

Pommerin (2000: 10) opowiada się dodatkowo za twórczym pisaniem w atmosferze wolnej od lęku, z motywującymi pomysłami, procedurami lub technikami uwzględniającymi uczniów z mniejszym potencjałem tekstotwórczym. Reuschling (1993a: 47) proponuje przygotowanie zbioru materiałów będących impulsami do działania i stworzenie możliwie nieformalnych warunków do pracy. Therese Chromik (1993: 68) wymienia wzorce zachowań, które sprzyjają twórczości w grupie i powinny dominować wśród twórczych pisarzy, m.in. gotowość do komunikacji, krytyczny dystans do własnych i cudzych tekstów, odwaga i szacunek dla podmiotowości innych. Agnieszka Pawłowska-Balcerska (2017: 160) widzi dodatkowe wzmocnienie integracji kreatywnego pisania z procesem nauczania języków obcych w kulturowaniu i pielęgnowaniu koncepcji twórczej we wszystkich możliwych warunkach.

Na koniec należy podkreślić, że kluczowa dla promocji twórczego pisania na lekcji języka obcego jest osoba samego nauczyciela. Chodzi tu zarówno o cechy charakteru, takie jak kreatywność, spontaniczność i autentyczność, jak i, co podkreśla Gisela Reuschling (1993b: 137), o odwagę. Nauczyciel nie może bowiem pozostawać jedynie obserwatorem, ale wraz z uczniami powinien aktywnie uczestniczyć w procesie powstawiania kreatywnych tekstów i w ten sposób poznawać trudności pisarskie.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, U. (1998), *Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein ‚Kreatives Schreiben‘ im Deutschunterricht?*, „Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule“, nr 4, s. 19–36 .
- Abraham, U. (2010), *Bewertung produktiv – kreativer schriftlicher Texte*, [w:] v. d. B. Kämper, M. Spinner, K.H. Spinner (red.), *Deutsch für Theorie und Praxis*, t. 11(3), Lese- und Literaturunterricht II, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, s. 89–115 .

- Baurmann, J. (2002), *Schreiben-Überarbeiten-Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*, Seelze (Velber): Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Becker-Mrotzek, M., Böttcher, I. (2011), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Berend, C. (1999), *Mathematik – die Welt der Zahlen versprachlichen*, [w:] I. Böttcher (red.), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, s. 147–155.
- Böttcher, I. (1999a), *Grundlagen kreativen Schreibens*, [w:] I. Böttcher (red.), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, s. 9–20.
- Böttcher, I. (1999b), *Zu den Methoden des kreativen Schreibens*, [w:] I. Böttcher (red.), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, s. 21–32.
- Böttcher, I. (1999c), *Organisation und Struktur kreativen Schreibunterrichts*, [w:] I. Böttcher (red.), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, s. 33–45.
- Böttcher, I. (1999d), *Kreatives Schreiben in den Fächern*, [w:] I. Böttcher (red.), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, s. 46–81.
- Böttcher, I. (1999e), *Kunst-Schreiben zu Bildern und im Museum*, [w:] I. Böttcher (red.), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, s. 82–104.
- Bräuer, G. (1998), *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*, Innsbruck: Studien Verlag.
- Brenner, G. (1990), *Praxisbuch: Kreatives Schreiben: Ein Leitfaden für die Praxis*, Frankfurt am Main: Scriptor Verlag.
- Chromik, T. (1993), *„Dichten“ in der Schule – wozu?*, [w:] V. Merkelbach (red.), *Kreatives Schreiben*, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, s. 59–76.
- Czernek, M. (2008), *Kształtowanie postaw autonomicznych studentów NKJO na zajęciach z pisania – co możemy osiągnąć?*, [w:] M. Pawlak, *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Poznań–Kalisz–Konin: Wydział Artystyczno-Pedagogiczny UAM w Kaliszu.
- Encyklopedia PWN, <encyklopedia.pwn.pl/haslo/majeutyczna-metoda;3936344.html>, [dostęp: 26.02.2023].
- ESOKJ (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Fritzsche, J. (1994), *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*, t. 2, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Ivo, H. (1982), *Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustandes und Überlegungen zu Alternativen*, Frankfurt: Diesterweg.
- Joachimczyk, M. (2016), *Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–28.
- Kwiatkowska, H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Komorowska, H. (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.
- Laskowski, M. (2010), *Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 2, s. 133–134.
- Liebna, U. (1999), *Eigensinn. Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Lipińska, E. (2016), *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 9–14.
- Komisja Europejska (2011), *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych. Raport krajowy 2011*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Merkelbach, V. (1993), *Kreatives Schreiben*, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.

- MEN (2018), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, <bit.ly/3IRvN1t>, [dostęp: 21.04.2023].
- Miłułka, K. (2019), *Ocena zewnętrzna a samoocena – rozbieżności i punkty styczne*, „Neofilolog”, nr 53(1), s. 29–57.
- Mummert, I., Pommerin, G. (2000), *Über die allmähliche Verfertigung von Texten (II)*, „Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer”, nr 37(1), s. 3–9.
- Niemierko, B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olpińska-Szkiełko, M. (2019), *Korekta błędów w nauczaniu języków obcych jako akt agresji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.
- Padzik, D. (2021), *Pisanie, które uczy, motywuje i bawi*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 51–57.
- Pawłowska, A. (2014), *Kreatywność – potencjał, wyzwanie czy po prostu konieczność?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 86–91.
- Pawłowska-Balcerska, A. (2017), *Kreatives Schreiben. Auf der DaF – Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet – Tandem*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pommerin, G., Schreiner-Kupfer, C., Lamprecht, S., Meyer, U., Schloß, I., Akman, I., Mayr, J., Quitz, H.M. (1996), *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rico, G. (2020), *Garantiert kreativ schreiben lernen*, Berlin: Autorenhaus Verlag.
- Saxalber, A. (1996), *Lerner beurteilen ihre eigenen Texte*, [w:] H. Feilke, P.P. Portmann (red.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Reuschling, G. (1993a), *Erzähltexte schreiben*, [w:] V. Merkelbach (red.), *Kreatives Schreiben*, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, s. 42–58.
- Reuschling, G. (1993b), *Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht*, [w:] V. Merkelbach (red.), *Kreatives Schreiben*, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, s. 137–150.
- Spinner, K.H. (1995), *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spinner, K.H. (2021), *Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts*, [w:] J. Baurmann, C. Kammler (red.), *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*, Hannover: Friedrich Verlag.
- Von Werder, L. (2007), *Lehrbuch des kreativen Schreibens*, Wiesbaden: Marix Verlag.
- *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01) Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 04.06.2018, C 189/1*, <[eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)>, [dostęp: 25.05.2023].

ALEKSANDRA PRZYMUSIŃSKA Absolwentka Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, nauczycielka dyplomowana języka niemieckiego w szkole ponadpodstawowej, egzaminatorka OKE, koordynatorka wymian międzynarodowych. Obecnie doktorantka na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problemów nauczania i uczenia się języków obcych, przede wszystkim wykorzystania kreatywnych metod pisania na lekcjach języka niemieckiego jako obcego z uwzględnieniem różnych poziomów zaawansowania językowego uczniów.

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

Stanislas, lis Descartes!

O zasadach czytania i wymowy spółgłoski s w języku francuskim

DOI: 10.47050/jows.2023.2.25-33

Przechodzenie od znaku graficznego do fonicznego stanowi niełatwe zadanie. Niniejszy artykuł stanowi próbę ukazania trudności fonetycznych napotykanych przez polskiego ucznia podczas przyswajania zasad czytania i wymowy spółgłoski s w wyrazach francuskich. Artykuł pomoże nauczycielom wyjaśnić zawilości wymowy s zarówno w kontekstach łatwych, jak i w trudniejszych, takich jak występowanie s w grupach spółgłoskowych.

Utrwalanie mowy ludzkiej, tworzenie komunikatów w formie graficznej oraz ich ustne odkodowywanie odbywa się dzięki znajomości relacji zachodzących pomiędzy znakami fonicznymi a znakami graficznymi. Zarówno w języku polskim, jak i we francuskim wykorzystujemy w tym celu pismo głoskowo-literowe. Ten system utrwalania mowy zakłada, że każda głoska jest zapisywana przy użyciu jednego i tego samego znaku graficznego. Oba języki przyjęły alfabet łaciński, którego liczba liter nie odpowiadała właściwościom fonetycznym ani języka polskiego, ani francuskiego. Liczba głosek występujących w dawnej francuszczyźnie czy w polszczyźnie mówionej znacznie różniła się pod względem ilościowym i jakościowym od głosek występujących w łacinie. Zaistniała potrzeba dostosowania alfabetu łacińskiego do istniejącej rzeczywistości fonicznej poprzez wprowadzenie do niego nowych znaków graficznych. Próbowano różnych rozwiązań. Stosowano na przykład znaki diakrytyczne: franc. *é, è, ê, ç*, pol. *ą, ę, ć,ń, ś, ź, ż, ł*, znaki graficzne złożone z dwóch lub trzech liter: franc. *oi, on, an, en, un, eau*, pol. *sz, cz, dz* bądź wprowadzano litery, które w łacinie nie występowały: *j, w*. Proces adaptacji alfabetu dokonywał się powoli i wynikał także ze zmian ewolucyjnych, jakie następowały w języku mówionym. Silne oddziaływanie łaciny na kształtowanie się języka francuskiego oraz ostrożność i brak konsekwencji reformatorów systemu ortograficznego sprawiły, że we współczesnej francuszczyźnie obserwujemy duży rozdźwięk pomiędzy tym, co widzimy, a tym, co słyszymy. Foniczna realizacja jednostkowego znaku graficznego zależy natomiast w dużym stopniu od jego otoczenia w wyrazie lub w grupie wyrazowej. Francuskiemu systemowi ortograficznemu poświęcono wiele opracowań teoretycznych, próbując wyjaśniać kształtowanie się pisowni francuskiej, jej historię i rozwój, a także podejmowane, mniej lub bardziej radykalne, ruchy reformatorskie. Językoznawcy dążyli do zbudowania systemowego, koherentnego opisu funkcjonowania francuskiej ortografii. Z prac opublikowanych w XX i XXI wieku na szczególną uwagę zasługują publikacje takich autorów jak: Blanche-Benveniste (1969), Thimonnier (1970), Gak (1976), Catach (1978/2011, 1986, 1991), Goosse (1991), Beaume (1994), Cogis (2005). W Polsce problematyką opisu i nauczania ortografii języka francuskiego jako obcego zajmowali się między innymi Grobelak (1974) i Gajos (1995, 1999, 2020).

MIECZYŚLAW GAJOS
Uniwersytet Łódzki,
Uniwersytet Warszawski

Mimo istniejących opracowań teoretycznych i praktycznych dotyczących francuskiego systemu ortograficznego, optymalne przyswajanie francuskiej pisowni, zasad czytania i wymowy w warunkach szkolnych napotyka na wiele trudności. Wynikają one ze złożoności samego systemu, stopnia skomplikowania jego opisu oraz braku większego zainteresowania systematycznym nauczaniem ortografii na poziomie opracowywanych materiałów glotodydaktycznych, głównie podręczników szkolnych. Zaniedbywanie tej sfery można także dostrzec na poziomie organizacji zajęć, formułowania celów nauczania i uczenia się oraz w procesie certyfikacyjnym podczas ewaluacji stopnia przyswojenia poszczególnych podsystemów języka obcego.

O tym, jaki stopień trudności stanowi dla polskiego ucznia przechodzenie od znaku graficznego do znaku fonicznego w języku francuskim, przekonamy się, analizując zasady czytania i wymawiania spółgłoski *s*. Na przykładzie tej jednej litery, która w języku polskim, niezależnie od pozycji w wyrazie jest najczęściej realizowana fonicznie jak [s], spróbujemy ukazać trudności fonetyczne napotykane przez polskiego ucznia podczas przyswajania sobie zasad czytania i wymowy wyrazów francuskich. Nasze rozważania skonfrontujemy z informacjami przekazywanymi przez autorów podręczników do nauczania języka francuskiego oraz autorów opracowań z zakresu francuskiego systemu ortograficznego. Celem tego artykułu będzie dostarczenie odpowiedzi na pytania, które padają z ust uczniów i studentów: „Jak to właściwie jest z tym *s*?”, „Kiedy wymawiać *s*, a kiedy nie?”, „W jaki sposób wymawia się *s*?”, „Jak czytać *s* w grupach spółgłoskowych *ss*, *sc*, *sh*, *sch*?”.

Ogólna charakterystyka spółgłoski *s*

Spółgłoska *s* zajmuje w alfabecie francuskim 19. pozycję, a w alfabecie polskim jest na miejscu 20. W obu językach może występować na początku wyrazu: *sport*, *samba*, *senat* (*sénat*), *social*, w środku: *bastion*, *parasol* oraz na końcu: *ananas*, *atlas*, *las*, *lis*, *pas*.

W polszczyźnie we wszystkich trzech pozycjach *s* jest zawsze wymawiane. Spółgłoska ma realizację ustną, bezdźwięczną, twardą, a biorąc pod uwagę udział poszczególnych narządów mowy i ich układ względem siebie, jest ona klasyfikowana jako przedniojęzykowo-zębowa szczelinowa. W polskich wyrazach *s* ma prawie w stu procentach charakter fonogramiczny. Oznacza to, że użytkownik języka:

- ➔ kiedy słyszy [s], widzi w wyrazie *s*: [sos] > sos, [osa] > osa, [klasa] > klasa; odstępstwem może być utrata dźwięczności spółgłoski [z] znajdującej się na końcu wyrazu: [teras] < teraz, [pokas] < pokaz, [nakas] < nakaz;
- ➔ kiedy widzi w wyrazie *s*, realizuje je fonicznie jako [s]: *skos* > [skos], *sosna* > [sosna]. Nie dotyczy to dwuznaku *sz*, który odpowiada fonicznie szczelinowej, przedniojęzykowo-dziąsłowej spółgłosce [ʃ]: *szpak*, *kasza*, *nasz*;
- ➔ nie ma sytuacji, w której widzi *s*, ale go nie słyszy i nie wymawia. Bardzo rzadko w wyniku procesu międzywyrazowego upodobnienia pod względem dźwięczności polskie *s* bywa wymawiane dźwięcznie: [s] > [z] *las dębowy*, *mus gruszkowy*.

Jak zauważa Nina Catach (1986: 161), w języku francuskim grafem *s* jest konsonantem, którego częstotliwość występowania w tekstach pisanych jest wysoka, podobnie jak jego realizacja foniczna [s], która w rankingu frekwencyjnym spółgłosek sytuuje go zaraz po [R] i po [l]. Po głosce [k], posiadającej aż jedenaście różnych możliwości zapisu graficznego, spółgłoska [s] ma ich aż dziesięć. W tym miejscu skupimy naszą uwagę tylko na grafemie jednostkowym *s* z jego podwojoną formą *ss*. Jest to grafem najbardziej rozpowszechniony w wyrazach francuskich, w których słyszymy [s] w prawie 70% przypadków.

W przytoczonych wcześniej przykładach: *senat* (*sénat*), *social*, *bastion*, *las*, *lis*, *bas*, *pas*, widzieliśmy, że *s* może występować we wszystkich pozycjach w wyrazie. Wychodząc od realizacji graficznej tych słów i porównując je z ich realizacją foniczną, na przykład podczas głosnej lektury, z łatwością można odnotować trzy spostrzeżenia:

- ➔ widzę i słyszę s: *sport, samba, senat, parasol, ananas, atlas, las* (jako wykrzyknik), *vis* (jako rzeczownik) itp.;
- ➔ widzę s, ale niczego nie słyszę: *lis, vis* (formy osobowe czasowników *lire i vivre*), *pas* (rzeczownik lub przysłówek używany w negacji): *Non, pas moi, pas du tout, je ne pense pas*;
- ➔ widzę s, ale słyszę co innego.

To trzecie spostrzeżenie dotyczy s, które w pewnych kontekstach występowania zmienia swoje brzmienie. Na przykład użycie *pas* przed samogłoską: *pas à pas, pas encore* lub *vis-à-vis*. Dzieje się tak na skutek łączenia międzywyrazowego, o którym będzie mowa w dalszej części artykułu. Poruszymy wówczas także zagadnienie upodobnień wewnątrzwyrazowych, które wpływają na sposób wymawiania i czytania s.

Zasady wymowy i czytania s w materiałach do nauczania języka francuskiego

Jeśli autorzy podręczników do nauczania języków obcych uznają za celowe zapoznanie uczniów z zasadami wymowy i czytania, to najczęściej ma to miejsce na poziomie nauczania początkowego. W wielu książkach zagadnienie wzajemnych związków pomiędzy znakami graficznymi a fonicznymi i odwrotnie jest jednak całkowicie pomijane lub ogranicza się do zdawkowych informacji. Prowadzi to do błędnych uproszczeń i trudności w opanowywaniu relacji fonogramicznych. Ciężar kształcenia kompetencji ortograficznej uczniów zostaje przerzucony na nich samych lub na nauczycieli, którzy tłumacząc się brakiem czasu na lekcjach, traktują go w sposób marginalny. Na przestrzeni lat i zmieniających się metod nauczania języków obcych podejście do reguł wymowy i czytania niewiele się zmieniło.

Kiedy na początku lat 70. XX wieku rozpoczynałem naukę języka francuskiego, korzystałem głównie z podręcznika *Un jour j'irai à Paris* (Zarach 1972) oraz tzw. samouczków: *Język francuski dla początkujących* (Szybowska 1974) oraz *Le français mon amour* (Godziszewski, Iomini-Balińska 1977). Z tych trzech opracowań czerpałem moją wiedzę o zasadach czytania w języku francuskim, które ujęte były na końcu lub na początku książki w formie syntetycznych tabel. Wynikało z nich, że francuskie s:

- ➔ wymawia się jak polskie „s”: *la salle, surtout, sur, soir, sucre*;
- ➔ wymawia się jak polskie „z” między samogłoskami oraz w łączeniu międzywyrazowym: *la devise, mademoiselle, rose, les amis*;
- ➔ nie wymawia się go na końcu wyrazu: *nou(s), polonai(s), sou(s)*.

Zarach (1972) wymienił trzy wyjątki od ostatniej zasady: *le fils, mars i l'autobus*. Oczywiście w języku francuskim jest znacznie więcej słów, w których wymawia się końcowe s. Istnieje też duża grupa wyrazów, w których s znajdujące się w otoczeniu dwóch samogłosek nie zmienia brzmienia na [z] i mimo spełnienia drugiej zasady jest realizowane fonicznie jak [s]. O wszystkich tych przypadkach napiszemy w dalszej części artykułu. Analizując podręcznikowe tabele wymowy w zakresie spółgłoski s, należy odnotować uwagi autorów, które dotyczą dwuznaków z s:

- ➔ ss wymawia się jak polskie „s” między dwiema samogłoskami: *la classe*;
- ➔ sc wymawia się jak polskie „s” przed e, i: *la scène, la science*.

Mimo upływu lat i pojawiających się nowych podejść w nauczaniu języków obcych, sposób prezentacji i utrwalania zasad czytania w podręcznikach szkolnych właściwie nie zmienił się. Przywołany powyżej rodzaj wyjaśnień relacji pomiędzy literami a głoskami, być może satysfakcjonujący z punktu widzenia ucznia rozpoczynającego naukę języka francuskiego, nie wyczerpuje tematu w kwestii francuskiej spółgłoski s i rodzi wiele znaków zapytania. Ponieważ do szczegółowych zagadnień wymowy i czytania nie powraca się na późniejszych etapach edukacji szkolnej, nawet na poziomie studiów romanistycznych, stąd pomysł

opracowania poniższego zestawienia. Systematyzuje ono w sposób całościowy i przejrzysty problematykę wymowy s we współczesnej francuszczyźnie. Informacje te mogą być przydatne dla nauczycieli i wykładowców języka francuskiego oraz uczniów i studentów korzystających z podręczników, w których ciągle brakuje bardziej zaawansowanych informacji na temat zasad czytania i wymowy. Jako nauczyciel akademicki, ale także współautor podręczników do nauczania języka francuskiego w warunkach edukacyjnych: *Salut! Ça va?* (1992), *Mission spéciale* (1994), *C'est parti!* (2019), mam świadomość ograniczeń dotyczących selekcji treści nauczania w obrębie poszczególnych podsystemów języka oraz kształtowanych kompetencji, a także wyborów sposobów ich prezentacji w materiałach glottodydaktycznych. Zbyt daleko idące uproszczenia traktuję jednak jako potencjalne źródło trudności i niepowodzeń w nauce języka.

Wychodząc od trzech ogólnych reguł, które są najczęściej formułowane przez autorów podręczników szkolnych, ale także odwołując się do opracowań teoretycznych z zakresu ortografii francuskiej, prześledzimy sposoby realizacji fonicznej spółgłoski s. Dla zapewnienia przejrzystości prezentacji tematu oraz podjęcia próby usystematyzowania zebranych informacji posłużymy się zestawieniami nawiązującymi do idei serii analogicznych, które były podstawą opisu francuskiego systemu ortograficznego autorstwa René Thiomonniera (1970). Wykorzystamy także teorię archigrafemu opracowaną przez grupę językoznawców CNRS-HESO, którą kierowała Nina Catach. W celu egzemplifikacji omawianych zasad posłużymy się słownictwem ekscerpowanym z zasobów internetowych, ze współczesnych materiałów do nauczania języka francuskiego w warunkach szkolnych: seria czterech podręczników *C'est parti!* (Piotrowska-Skrzypek i in. 2019–2021) oraz repetytorium *S'amuser à réviser* (Sobczak 2022), a także ze słownika języka francuskiego dla obcokrajowców *Dictionnaire du français* (Rey-Debove 1999).

***Sophie suit sa soeur Sylvie à Santiago* – s na początku wyrazu**

Grafem s na początku wyrazu prawie w stu procentach jest realizowany fonicznie jak [s], zarówno przed wszystkimi samogłoskami ustnymi, nosowymi, jak i przed spółgłoskami.

S + SAMOGŁOSKI USTNE > [S]	S + SAMOGŁOSKI NOSOWE > [S]
sac	sang
secondaire	sembler
siècle	singe, simple
soleil	son, sombre
soupe	
subjonctif	
syllabe	syndicat, symbole

Przed większością spółgłosek graficzne s wymawiane jest jak [s]: *ski, slip, SMIC, snob, spécialité, squelette, station*. Odstępstwem od tej zasady są wyrazy angielskiego pochodzenia, w których zapisie po inicjalnym s występuje litera h. Grupa *sh* wymawiana jest jak [ʃ]: *shampooing, shérif, shoot, short, shopping*. Głoskę [ʃ] należy także wymówić w grupie *sch* w wyrazach *schéma, schématique, Schubert, Schumann*. *Sch* może być też realizowane fonicznie jako [sk], na przykład *schizophrénie*.

Z kolei sposób czytania s w grupie *sc* zależy od następującej po niej literze. Można się tu wzorować na analogii do zasad wymowy c. Jeśli po grupie *sc* występują samogłoski e, i, to wymówimy ją jak [s]: *sceau, scénario, scène, science, scientifique, scier*. Z pozostałymi samogłoskami i spółgłoskami *sc* jest wymawiane jako [sk], podobnie jak to obserwowaliśmy w grupie *sch*: *scandale, sclérose, scolaire, scrupule, sculpture*.

***Monsieur Tournesol est professeur de musique* – s wewnątrz wyrazu**

Wymowa wewnątrzwyrazowego s zależy przede wszystkim od pozycji, jaką spółgłoska zajmuje w wyrazie i od jej otoczenia samogłoskowo-spółgłoskowego. Jedna z pierwszych

regułą wymowy, jaką poznają uczniowie, dotyczy wymowy s pomiędzy dwiema samogłoskami. Zgodnie z nią s międzywokalicznie ulega procesowi udźwięcznienia i jest wymawiane jak [z]. Takie kategoriyczne sformułowanie zasady odnajdziemy we wszystkich podręcznikach szkolnych i w większości materiałów dydaktycznych przeznaczonych do nauczania fonetyki języka francuskiego jako obcego. Oto kilka przykładów: *Josephine, maison, musique, organisation, poison, raison, rusé, utiliser, visa* itd.

Warto zaznaczyć, że reguła ta dotyczy tylko ustnych samogłosek graficznych, które otaczają s z lewej i z prawej strony. W przytoczonych przykładach nie ma samogłosek nosowych, bowiem w ich zapisie graficznym występuje spółgłoska n, która nie pozwala na udźwięcznienie s. W przypadku poprzedzającej nosówki s zachowa swoje pierwotne brzmienie bezdźwięczne: *ainsi, compréhension, consister, dimension, ensemble, enseignant, insuffisant, tension, pinson* itd. Wyjątkiem od powyższej reguły jest nosowe a występujące w przedrostku *trans-*. W wielu wyrazach z tym prefiksem słychać w wymowie [z]: *transatlantique, transaction, transitif, intransitif*.

Na zajęciach ze studentami często słyszę pytanie: „A dlaczego w wyrazach *asynchrone* czy *polysémie* s interwokaliczne nie jest wymawiane jak [z]?”.

Okazuje się, że zasada wymowy [z] między dwiema samogłoskami nie dotyczy sporej grupy wyrazów złożonych poprzedzonych przedrostkiem samogłoskowym bądź przedrostkiem, który kończy się samogłoską:

a- *asymétrique*
anti- *antisèche*
auto- *autosuggestion*
bi- *bisexuel*
co- *cosigné*
contre- *contresens*
entre- *entresol*
extra- *extrasensible*
mono- *monosyllabe*
micro- *microsystème*
para- *parasol*
poly- *polysémie*
re- *resucrer*
rétro- *rétrospectif*
supra- *suprasensible*
télé- *télésiège*
uni- *unisexe*
vrai- *vraisemblable*

A jaką wymowę przyjmuje s wewnątrz wyrazu, gdy przed nim lub po nim znajduje się inna spółgłoska? W otoczeniu konsonantycznym, przed i po spółgłosce, graficzne s wewnątrzwyrazowe czytamy i wymawiamy przeważnie jak [s]: *costume, distance, manifester, poste, prospère, transmettre, absent, abstraction, persévérance, verser* itd.

W otoczeniu spółgłoski dźwięcznej może jednak nastąpić proces udźwięcznienia s i trzeba będzie wymówić w miejscu s [z]. Oto kilka przykładów udźwięcznienia wstecznego i postępowego: *Strasbourg, Lisbonne, balsamique, subsister, transversal*.

Wewnątrz wyrazów, w otoczeniu dwóch samogłosek może występować podwojone ss, które pozwala na zachowanie w wymowie [s]: *assez, aussi, boisson, chasseur, décompression, établissement, hôtesse, poussette, ravissement, ressembler, vaisseau* itd.

Podwójne ss odnajdziemy również w odmianie francuskich czasowników II grupy: *nous finissons, vous finissez, ils/elles finissent*.

Poprawny sposób wymawiania s oraz ss między samogłoskami pozwala na właściwe rozróżnienie lub nadanie znaczenia poniższym parom wyrazów:

WYRAZY Z S INTERWOKALICZNYM [Z]	WYRAZY Z PISOWNIĄ SS [S]
<i>baiser</i>	<i>baisser</i>
<i>base</i>	<i>basse</i>
<i>caser</i>	<i>casser</i>
<i>cousin</i>	<i>coussin</i>
<i>désert</i>	<i>dessert</i>
<i>poison</i>	<i>poisson</i>
<i>rose</i>	<i>rosse</i>
<i>ruse</i>	<i>russe</i>

Wewnątrz wyrazów, poza podwojonym ss, odnajdziemy również grupę sc. W tej pozycji wymowa spółgłosek sc podlega tym samym zasadom czytania, co na początku wyrazu, najczęściej będzie to [s]: *adolescent, ascenseur, descendre, discerner, discipline, fascinant, piscine, susciter*, ale także [sk], na przykład: *bousculer, discuter, escargot, escrime, Gascogne, masculin, muscle, musculation, nescafé, Oscar, Pascal, souscrire, transcrire*.

Na koniec rozważań o fonicznej realizacji s wewnątrz wyrazu zwróćmy uwagę na s nieme, czyli to, które widzimy, ale go nie wymawiamy. Jego graficzna obecność w wyrazie wynika z uwarunkowań historyczno-etymologicznych. Pośród takich jednostek leksykalnych znajdziemy wyrazy złożone z determinantami: *des, les i mes: lesquels, lesquelles, desquels, desquelles, mesdames, mesdemoiselles*. Również w pisowni niektórych nazw własnych zachowano s, którego się nie wymawia: *Descartes, Deschamps, Delisle, Prévost*.

Je me baladais dans les Champs-Élysées à Paris avec Gilles de Reims et Agnès de Nantes – s na końcu wyrazu

Z końcowym graficznym s w języku francuskim nie jest wcale tak łatwo, jak to podają autorzy gramatyk czy podręczników szkolnych. Jako zasadę przyjmuje się, że s na końcu wyrazu nie wymawia się (na przykład Mańczak 1961: 33). Tak sformułowana reguła jest prawdziwa tylko w stosunku do grafemu s, który w wyrazie pełni funkcję morfogramiczną, a po nim nie występuje wyraz rozpoczynający się od samogłoski lub *h* niemego. We francuskim systemie ortograficznym obok fonogramów występują także morfogramy, czyli grafemy notujące morfemy gramatyczne lub leksykalne (Beaume 1994: 31). Końcowe s służy do oznaczania liczby mnogiej determinantów, zaimków, rzeczowników, przymiotników. Końcowe s pojawia się także w formach osobowych czasowników.

Tu aimes les chats blancs et noirs.

Nous sommes très tristes ces derniers jours.

Vous parlez de vos roses jaunes depuis quelques semaines.

Tu finis tes bêtises! Tu comprends?

Quand je cours, je bois de l'eau.

Je chantais, tu dansais, nous étions tous les deux ravis

Niemym morfogram s może jednak w wyniku łączenia międzywyrazowego nabrać cech fonogramu i być realizowany fonicznie jak [z]:

Tu en parles > Parles-en!

Tu vas devant > Vas-y!

Je suis amoureux.

Nous aimons leurs enfants adorables.

Allons enfants de la patrie!

Les amis de nos amis sont nos amis.

Końcowe nieme s może być także morfogramem leksykalnym, służącym tworzeniu derywatów: *gros > grosse > grossier > grossière > grossièrement > grossir > grossesse* itd.

Łączenie międzywyrazowe ze zmianą brzmienia końcowego s > [z] obserwujemy także w wyrazach złożonych: *Arts-et-Métiers*, *Champs-Élysées*, *États-Unis*, *Ponts-et-Chaussées*, *sans-abri*, *sans-allure*, *sans-emploi*, *sous-activité*, *sous-agence*, *sous-entendu*, *sous-officier*.

Nie jest do końca prawdziwe twierdzenie, że istnieje tylko kilka rzeczowników traktowanych jak wyjątki, w których wymawia się [s] na końcu wyrazu. We francuskim podsystemie leksykalnym występuje dość liczna grupa słów, zarówno rzeczowników pospolitych, jak i nazw własnych, w których końcowe s jest realizowane fonicznie jak [s]. I nie są to jedynie wyrazy obcego pochodzenia, w których zachowano etymologiczne s wraz z jego oryginalną wymową:

fil < *filius* (łac.)

mar > *martius* (łac.)

Poniżej prezentujemy selektywny wykaz słów z wymawianym finalnym [s]. Zostały one pogrupowane z uwzględnieniem analogii zakończeń wyrazowych.

-AS	-ES/ÈS	-IS	-OS	-US	-OUS	CONSONNE +S
<i>ananas*</i>	<i>Agnès</i>	<i>bis</i>	<i>albatros</i>	<i>autobus</i>	<i>couscous</i>	<i>biceps</i>
<i>Arras</i>	<i>aloès</i>	<i>cassis</i>	<i>albinos</i>	<i>bus</i>		<i>Lens</i>
<i>as</i>		<i>Clovis</i>	<i>Calvados</i>	<i>cactus</i>		<i>mar</i>
<i>atlas</i>		<i>fil</i>	<i>Carlos</i>	<i>chorus consensus</i>		<i>mœurs</i>
<i>hélas</i>		<i>Francis</i>	<i>cosmos</i>	<i>cosinus</i>		<i>ours</i>
<i>las</i>		<i>gratis</i>	<i>os**</i>	<i>crocus</i>		<i>Reims</i>
<i>Midas</i>		<i>ibis</i>	<i>rhinocéros</i>	<i>Fleurus</i>		<i>Saint-Saëns</i>
<i>Stanislas</i>		<i>jadis</i>	<i>gratos***</i>	<i>foetus</i>		<i>sens</i>
<i>Texas</i>		<i>lis/lys</i>	<i>directos</i>	<i>lapsus</i>		<i>triceps</i>
<i>vasistas</i>		<i>maïs</i>	<i>tranquillos</i>	<i>plus****</i>		
		<i>Médecis</i>		<i>processus</i>		
		<i>oasis</i>		<i>rebus</i>		
		<i>pénis</i>		<i>sinus</i>		
		<i>tennis</i>		<i>syllabus</i>		
		<i>tournevis</i>		<i>terminus</i>		
		<i>Tunis</i>		<i>Vénus</i>		
		<i>vis</i>		<i>virus</i>		
				<i>Zeus</i>		

* *ananas* wymowa oboczna [anana] : [ananas] z tendencją do utrwalania się tej ostatniej

** *os* w liczbie pojedynczej s jest zawsze wymawiane, w liczbie mnogiej oboczne formy [o] : [os] z tendencją do utrwalania się tej ostatniej.

*** Istnieje grupa przysłówków, które w języku potocznym są skracane na zasadach apokopy, podlegają pownej sufiksacji i przyjmują końcówkę –os, z wymawianym na końcu [s]: *gratuitement* > *gratos*; *directement* > *directos*; *tranquillement* > *tranquillos* itd.

**** Wymowa *plus* zależy od jego znaczenia i pozycji w grupie wyrazowej.

Jak zauważa Rittaud-Hutinet (2022), współczesna realizacja foniczna *plus* ciągle ewoluje i nie do końca pozostaje w zgodzie z wcześniej ustalonymi zasadami wymowy, zapisanymi w podręcznikach gramatyki francuskiej i w słownikach. Z punktu widzenia poprawności komunikacyjnej właściwa wymowa s pozwala na jednoznaczne odkodowanie sensu komunikatu. Na przykład, w związku z częstym opuszczaniem partykuły *ne* w przeczeniu *ne...plus* w potocznej francuszczyźnie mówionej, jednym elementem pozwalającym na właściwą interpretację znaczenia wypowiedzi *j'en veux plus* jest wymówienie/przeczytanie s lub jego pominięcie.

W przytoczonym przykładzie wymówienie końcowego s [plys] znaczy, że chcemy czegoś więcej, a więc wypowiedź posiada wartość pozytywną, natomiast jeśli w wymowie pominiemy s [ply], to nadamy komunikatowi wymiar jednoznacznie przeczący: *nie chcę już*.

+ [plys]

Je gagne plus d'argent,

Il a plus d'amies.

Elle en achète plus.

- [ply]

Je gagne plus d'argent.

Il a plus d'amies.

Elle en achète plus.

Znaczenie pozytywne *plus* odnajdujemy także w stopniowaniu przymiotników i przysłówków (+ *bardziej*). W porównaniach wymowa *plus* zależy od tego, czy następujący wyraz zaczyna się od samogłoski, spółgłoski, *h* niemego czy przydechowego.

Przed samogłoską i *h* niemy następuje łączenie międzywyrazowe i *s* musi być wymówione dźwięcznie [z]:

plus agréable;
plus habile;
plus ouvertement.

Przed spółgłoską i *h* przydechowym *s* w wyrazie *plus* nie jest wymawiane:

plus grand;
le plus haut.

Plus w znaczeniu matematycznym (znak +) jest zawsze wymawiany z bezdźwięcznym [s] na końcu wyrazu, niezależnie od tego, czy *plus* występuje przed liczebnikiem rozpoczynającym się od samogłoski czy spółgłoski:

Un plus un égale deux.
Un plus deux égale trois.
Un plus onze égale douze.
Douze plus huit égale vingt.

Trudności w realizacji fonicznej *plus* przez rodzimych użytkowników języka oraz polskich studentów uczących się języka francuskiego jako obcego zostały potwierdzone badaniem testowym przeprowadzonym na podstawie lektury 100 zdań zaczerpniętych z powieści *La vie devant soi* autorstwa Romaina Gary'ego (Rittaud-Hutinet, Gajos 2005: 119–124).

Kończąc analizę wymowy *s* na końcu wyrazów, trzeba jeszcze wspomnieć o zapożyczeniach angielskich, w których można spotkać pisownię podwojonego *ss*. Grupę tę realizuje się fonicznie jak [s]: *boss, business, show-business, cross, fitness, motocross, express, Miss, topless*.

Podsumowanie

Reguły czytania i wymawiania *s* w wyrazach francuskich są dość złożone i niestety sprawiają sporo trudności uczącym się języka francuskiego jako obcego. W opanowaniu tych zawiłości nie pomagają wyjaśnienia autorów podręczników, którzy problematykę relacji pomiędzy obrazem graficznym wyrazów i ich realizacją foniczną traktują marginalnie. Na przykładzie zasad czytania *s* w języku francuskim mogliśmy prześledzić znaczenie przyswajania relacji fonogramicznych i grafofonicznych w dydaktyce języka obcego.

Z moich wieloletnich doświadczeń i obserwacji wynika, że równoległe rozwijanie kompetencji fonologicznej i ortograficznej z uwzględnieniem zmian zachodzących w obrębie poszczególnych podsystemów języka sprzyja optymalizacji kształcenia językowego. Odwoływanie się w praktyce nauczania/uczenia się języka francuskiego do serii analogicznych oraz do teorii archigrafemu pozwala efektywniej i w sposób bardziej progresywny prezentować i utrwaląć złożone zagadnienia ortograficzno-fonetyczne.

BIBLIOGRAFIA

- Beaume, E. (1994), *Avoir une bonne orthographe*, Paris: Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel.
- Blanche-Benveniste, Cl., Chervel, A. (1969), *L'orthographe*, Paris: Maspéro.
- Catach, N. (1986), *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, Paris: Éditions Fernand Nathan.
- Catach, N. (1991), *L'orthographe en débat*, Paris: Éditions Fernand Nathan.

- Catach, N. (1978, wyd. 2011), *L'orthographe*, Paris: PUF.
- Cogis, D. (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris: Delagrave.
- Gajos, M., Szumlewicz, T. (1992), *Salut! Ça va?*, Warszawa: WSiP.
- Gajos, M., Szumlewicz, T. (1994), *Mission spéciale. Poradnik metodyczny*, Warszawa: WSiP.
- Gajos, M. (1995), *Reprezentacje graficzne w dydaktyce języka obcego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos, M. (1999), *Dydaktyka ortografii dźwięku języka obcego na przykładzie języka francuskiego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos, M. (2020), *Fonetyka i ortografia dźwięku języka francuskiego. Od teorii językoznawczych do praktyki glottodydaktycznej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gak, V.G. (1976), *L'orthographe du français, essai de description théorique et pratique*, Paris: SALAF.
- Godziszewski, J.L., Jomini-Balińska, I. (1977), *Le français mon amour*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Goosse, A. (1991), *La „nouvelle” orthographe*, Paris: Duculot.
- Grobelak, L. (1974), *Przejście od dźwięku do znaku*, Warszawa: IPS, MOiW.
- Kammans, L.-P. (1940), *La prononciation française d'aujourd'hui. Manuel à l'usage des étudiants, des comédiens et des speakers*, Amiens/Bruxelles: Editions Scientifiques et Littéraires.
- Mańczak, W. (1961), *Gramatyka francuska*, Warszawa: PWN.
- 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.
- Rey-Debove, J. (1999), *Dictionnaire du français*, Paris: Le Robert&CLE.
- Rittaud-Hutinet, Ch. (2022), *Étonnants ressorts du français*, Paris: Les Éditions Sydney Laurent.
- Rittaud-Hutinet, Ch., Gajos, M. (2005), *Comprendre et apprendre le fonctionnement de „plus” en français contemporain*, „Rozprawy Komisji Językowej”, t. L, s. 113–126.
- Sobczak, A., Sobczak, L. (2022), *S'amuser à réviser. Repetytorium*, Poznań: Wydawnictwo Nowela.
- Sowa, M., Deckert, M., Piotrowska-Skrzypek, M. (2021), *C'est parti! 3*, Kraków: Draco.
- Sowa, M. (2021), *C'est parti! 4*, Kraków: Draco.
- Szypowska, M. (1990), *Język francuski dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Thimonnier, R. (1970), *Code orthographique et grammatical*, Paris: Hatier.
- Zarach, A. (1972), *Un jour, j'irai à Paris*, Warszawa: PZWS.

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

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

O tekstach autentycznych w nauczaniu języka obcego w szkole średniej

DOI: 10.47050/jows.2023.2.35-42

Tematem artykułu są zagadnienia związane z wprowadzeniem na lekcje języka obcego autentycznych tekstów pisanych.

Przedstawiono możliwości ich wykorzystania, opisano rodzaje oraz kryteria wyboru. Podkreślono także wagę tych materiałów, ponieważ umożliwiają one kontakt z żywym językiem, a z uwagi na swoją naturalną złożoność, kształtują kompetencje ogólne. Teksty autentyczne są podstawą do ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych, a będąc źródłem wiedzy o kulturze, podnoszą atrakcyjność zajęć.

Radzenie sobie z różnego rodzaju tekstami jest jedną z najważniejszych sprawności, jeśli chodzi o znajomość języka obcego, umożliwia bowiem komunikację na poziomie codziennym, literackim i akademickim. Christoph Edelhoff (1985a: 7) przypisuje ćwiczeniu tej umiejętności istotną rolę w nauczaniu języków obcych. Jej opanowanie „nie powinno być pozostawione życiu, ale [...] ćwiczzone od samego początku nauczania języka obcego”. Teksty autentyczne są szczególnie ważne w rozwijaniu sprawności czytania. Chcąc jednak zająć się nimi dokładniej, trzeba najpierw skupić się na istocie samego tekstu, ponieważ pozostaje ona dyskusyjna zarówno w sensie językowym, jak i dydaktycznym. Różne definicje tekstu obrazują bowiem nie tylko szerokie obszary tematyczne lingwistyki tekstu, ale również zróżnicowane podejścia metodologiczne do tego językowego obiektu badań (Viehweger 1987: 3; Antos 1997: 44; Grucza 2009: 95). W zależności od kierunku badania nad tekstem może być on zatem rozumiany jako przedmiot interpretacji, jednostka mowy czy akt komunikacyjny¹.

Termin *textus* lub *textum* istniał już w starożytności i oznaczał „siatkę” lub „tkaninę” (Klemm 2002: 17). Współcześnie tekst postrzegany jest jako „tkanina”, a dokładniej kompilacja słów. Dzięki „zwrotowi pragmatycznemu” w latach 60. XX wieku stał się on przedmiotem pogłębianych rozważań lingwistycznych. Wtedy też zmienił się stosunek do tekstu w ogóle, zaczęto postrzegać go jako najpełniejszą niezależną jednostkę językową (Brinker 2005: 13). I choć od tamtego momentu minęło wiele lat, językoznawcy wciąż próbują znaleźć fundamentalną i ogólnie obowiązującą definicję pojęcia „tekst”.

Istotne wydają się dwie perspektywy, jednak trzeba dodać, że są one zdecydowanie różne i wywodzą się z odmiennie zorientowanych teorii lingwistyki tekstu. Jedną z nich propaguje Klaus Brinker – definiuje on to słowo jako „ograniczoną sekwencję znaków językowych, która jest spójna sama w sobie i która jako całość sygnalizuje rozpoznawalną funkcję komunikacyjną” (Brinker 2005: 17). Druga perspektywa, obrana przez Wolfganga Heinemanna i Dietera Viehwegera, odznacza się podkreśleniem roli producenta tekstu i jego mocy wypowiedzenia się. Obaj językoznawcy postrzegają bowiem teksty jako formy wypowiedzi wytworzone przez jednego lub nawet kilku mówców z określoną intencją, doprowadzając w ten sposób do stanu pożądanego przez producenta lub producentów (Heinemann i Viehweger 1991: 92).

¹ Szerzej o pojęciu „tekst” pisze Klemm (2002), który w swoim artykule zestawia różne definicje tego zjawiska, łącząc je z konkretnymi kierunkami badań nad tekstem. Autor nie stara się wejść w dyskusję z prezentowanymi teoriami czy założeniami, stwierdza natomiast bezzasadność poszukiwania uniwersalnego pojęcia tekstu, postrzega go bardziej jako termin techniczny, otwarty oraz mający szerokie zastosowanie heurystyczne.

Podczas gdy definicja Brinkera (2005: 17) jest zorientowana językowo-systemowo, w definicji Heinemanna i Viehwegera (1991: 92) mamy kontekst komunikacji. Postrzeganie tekstu wyłącznie jako jednostki językowej powoduje, że jawi się on jako gotowy produkt o stałych strukturach. Jego odbiór to jednak przede wszystkim szerokie rozumienie komunikatu, czyli treści, które odbiorca musi rozpoznać dzięki różnym ukrytym odniesieniom kontekstowym. I mimo że tu również tekst rozumiany jest jako struktura, dużo większe znaczenie przypisuje się jego funkcji jako bodźca do wykonania zadania komunikacyjnego, staje się on „środkiem do celu” (Grucza 2008: 13), zarówno elementem, jak i produktem końcowym procesu realizacji (ESOKJ 2003: 21).

Tekst, zwłaszcza w formie pisemnej, zawsze stanowił przedmiot analiz na lekcji języka obcego, jednak sposób pracy z nim był uzależniony od dominującej metody nauczania (Kaliska 2018: 34). W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej służył on zarówno do wyjaśniania struktur gramatycznych i leksykalno-semantycznych, jak i do tłumaczenia. Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem było pomijane, tzn. ograniczało się w najlepszym wypadku do pytań weryfikujących znajomość treści. W metodzie bezpośredniej, a także audiolingwalnej i audiowizualnej, tekst pisany nie odgrywał znaczącej roli, gdyż najistotniejsza była komunikacja ustna. Znaczenie tekstu pisanego zmieniło się za sprawą przełomu komunikacyjnego – praca z utworem pisanym, rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem na lekcji języka obcego znalazły się wtedy w centrum uwagi. Szczególną rolę w tej kwestii przypisano tekstom autentycznym, które powstały z myślą o rodzimych użytkownikach danego języka i którym nie przyświecały żadne cele dydaktyczne. Dużą wagę przywiązywano do praktycznej, codziennej komunikacji, dlatego na lekcjach preferowano pracę przede wszystkim z treściami niefikcyjnymi. Dopiero od połowy lat 70. XX wieku zaczęto zauważać potencjał tekstów literackich w nauczaniu i uczeniu się języka obcego. Strategie czytania predykcyjnego wprowadzone przez Gerarda Westhoffa (1997) w latach 80. ubiegłego wieku zapoczątkowały nowy etap dla lingwistyki tekstu. Obecnie tego typu materiały są częścią zestawu narzędzi nauczyciela i „medium” (Haase 2009: 4), dzięki któremu odbywa się powszechnie rozumiana nauka języka. Biorąc pod uwagę znaczenie tekstu w kontekście lekcji języka obcego, należałoby każdorazowo odpowiedzieć na pytania dotyczące celów, jakie osiągnięte zostaną poprzez wprowadzenie go na lekcję.

Autentyczność i autentyczny w dydaktyce języka obcego

„Autentyczny” pochodzi od greckiego słowa *authentikos*, tj. „ważny, prawdziwy, wiarygodny” i oznacza „poręczony, prawdziwy, wiarygodny” (Wahrig²). Dla Sambora Gruczy (2000: 83) „autentyczny” jest synonimem „naturalnego” i odnosi się „do konwersacyjno-językowego postulatu naturalności zbierania danych i autentyczności materiału danych”. Edelhoff (1985a: 7) określa podstawowe znaczenie terminu „autentyczny” jako „dokumentalny” i „prawdziwy”. W odniesieniu do autentyczności tekstu Gertraude Heyd (1990: 108) jest bardziej radykalna, stwierdzając: „Autentyczne teksty to te, które zostały wyprodukowane przez osoby posługujące się danym językiem, a następnie wniesione do klasy. Dzięki temu, że powstały poza kontekstem nauczania, zostały niejako uwierzytelnione. Dzięki temu mogą stanowić odpowiedni model językowy”. Zdaniem cytowanej autorki żaden tego rodzaju tekst nie jest zbyt trudny, aby pojawić się na lekcji języka obcego. Dobór tekstów autentycznych wymaga jednak zawsze odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania: jakie cele dydaktyczne zostaną dzięki temu spełnione oraz jakie korzyści osiągnie dzięki temu uczący się.

Bezpośrednią zaletą materiałów autentycznych jest naturalność użycia języka; dają one wrażenie uczestnictwa w realnym wydarzeniu komunikacyjnym. Trudno wyobrazić sobie lepszą motywację do produkcji językowej niż teksty obcojęzyczne tworzone przez rodzimych użytkowników języka w naturalnym środowisku. Ich siła polega na tym, że przekazują wycinek prawdziwego życia, a ponieważ dotyczą sytuacji rzeczywistych, są nieocenionym źródłem wiedzy o kraju. Z tego powodu wskazane jest jak najwcześniejsze nawiązanie do tego

² <www.dwds.de/wb/authentisch>, [dostęp 16.02.2023].

typu tekstów. Jednak nie każdy z nich może zostać wykorzystany na zajęciach, dlatego podstawowe znaczenie dla przebiegu lekcji i osiąganych efektów wydaje się mieć odpowiedni dobór materiałów do celów dydaktycznych (Janowska 2010: 562). Zadanie nauczyciela w tym względzie nie jest łatwe. Nie każdy tekst w taki sam sposób przedstawia obcy świat, nie każdy spełnia ten sam cel dydaktyczny (por. Neuner 1991: 26). Kierując się funkcją, jaką dany tekst ma spełniać podczas lekcji języka obcego, należy skorzystać z typologii proponowanych przez dydaktyków, którzy klasyfikują teksty autentyczne z jednej strony ze względu na ich funkcję pragmatyczną i właściwości dydaktyczne (Neuner i Hunfeld 1993: 119; Adamczak-Krysztofiowicz 2003: 93), a z drugiej strony ze względu na określone funkcje oraz zadania komunikacyjne (Neuner 1991: 26; Edelhoff 1985a: 14).

Funkcja pragmatyczna i właściwości dydaktyczne (za: Neuner i Hunfeld 1993: 119–120):

- ➔ Teksty regulujące codzienne interakcje, np.: dialogi, ogłoszenia, formularze, które są określane również jako teksty użytkowe w kraju języka docelowego.
- ➔ Teksty, które bezpośrednio informują o szeroko rozumianej kulturze języka docelowego: audycje radiowe, artykuły prasowe, wiadomości, raporty, listy, prospekty. Ze względu na swój informacyjny charakter zaliczane są one przez dydaktyków do tekstów niefabularnych.

Funkcja komunikacyjna i zadania komunikacyjne:

- ➔ Teksty użytkowe są szczególnie przydatne w nauczaniu i uczeniu się języka obcego, ponieważ regulują one życie codzienne i są adresowane do członków wspólnoty językowej, w której powstały. Zawierają zatem autentyczne informacje niezbędne w życiu codziennym, przez co zachęcają uczniów do realistycznego używania języka (Neuner 1991: 26; Edelhoff 1985a: 14).
- ➔ Teksty rzeczowe o charakterze informacyjnym, nazywane przez Edelhoffa (1985a: 14) specjalistycznymi tekstami rzeczowymi, przekazują uczniom oryginalne treści dotyczące kraju języka docelowego (w tym dane i liczby). Tym samym umożliwiają uczącemu się bezpośredni kontakt z danym obszarem kulturowym.
- ➔ Teksty literackie wyróżniają się zawartym w nich komponentem estetycznym. Uwagę zwraca sam język, w którym podkreślone zostają retoryczne i stylistyczne środki wyrazu (Bredella 2007: 54–55). Estetyczny przekaz rzeczywistości w tekstach literackich znacznie wpływa na jej emocjonalny odbiór (Weinrich 1985: 203; Mummert 1984 za: Savova 2015: 761). Treści te wywołują entuzjazm, a także zaangażowanie i identyfikację w klasie (Neuner i Hunfeld 1993: 120).

Klasyfikacja materiałów autentycznych może być również oparta na cechach tekstu i wówczas zazwyczaj wyróżniane są dwie grupy, podobnie charakteryzowane, lecz inaczej nazywane. Jedni dydaktycy wyróżniają teksty fikcyjne i niefikcyjne (Werlich 1975: 178), inni zaś dzielą je na literackie i codzienne (Krumm 2001: za Adamczak-Krysztofiowicz 2003: 94). W dalszej części artykułu szerzej omówione zostaną treści fikcyjne i niefikcyjne – pod kątem roli, jaką odgrywają w procesie nauczania i uczenia się języka obcego.

Texty literackie a teksty użytkowe

Pytając o różnice między tymi dwiema grupami, należy wziąć pod uwagę nie tylko ich funkcje, ale także interpretację pod względem treści i języka. Teksty literackie, czyli fikcyjne, charakteryzują się literackością, wieloznacznością, cechami fikcyjności i specyficzną konstrukcją estetyczną. Pozwalają na interpretację w interakcji między autorem a czytelnikiem, a ten ostatni „może wtedy doświadczyć przede wszystkim przyjemności estetycznej” (Leubner 2016: 34). Ponadto treści literackie cechuje bezcelowość i auto-referencyjność (Waldmann 2010). Nie odzwierciedlają one rzeczywistych zdarzeń. Liczą się

tu wyłącznie: kompozycja, strukturalność, spójność, koherencja oraz intensywność ich literackości. Teksty użytkowe natomiast są napisane stylem rzeczowym i pełnią funkcję informacyjną. Ich język jest jednoznaczny, jako że przekazywanie wiedzy nie wymaga interpretacji. Niezależnie od tego, czy są one przystępne, czy trudne do zrozumienia, teksty użytkowe determinuje rzeczywistość, do której się odnoszą, a „sytuacja przedstawiona w tekście jest niezależna od autora lub czytelnika” (Waldmann 2010: 135). W utworach literackich wydarzenia lub osoby są przedstawiane w sposób wyalienowany bądź zmieniony, natomiast teksty użytkowe są bezpośrednio związane z rzeczywistością. Swantje Ehlers (1992: 41) zwraca przy tym uwagę na fakt, że charakteryzują się one werbalizacją zagadnień ważnych merytorycznie, podczas gdy w literackich brakuje słów rdzeniowych, które pomagają filtrować kluczowe informacje i w wielu przypadkach trzeba najpierw odczytać istotne treści. W związku z tym, że każdy, kto posiada umiejętność czytania i interpretowania utworów literackich, może również zrozumieć teksty użytkowe i rzeczowe, w ramach interkulturowo zorientowanego nauczania języka obcego na poziomie zaawansowanym łączy się obie te grupy, włączając w ten sposób do procesu nauczania zarówno odbiór estetyczny, jak i komunikację codzienną.

Kończąc rozważania dotyczące istoty tekstów autentycznych w dydaktyce języka obcego, warto przywołać jeszcze jeden podział, tzn. właśnie na teksty autentyczne i nieautentyczne. Nieautentyczne bywają nazywane w literaturze fachowej także syntetycznymi lub dydaktycznymi, ponieważ zostały napisane specjalnie na potrzeby podręcznika przez jego autora/autorów. Do tej grupy przez długi czas zaliczano również zmodyfikowane teksty autentyczne, które w wyniku adaptacji, uproszczenia lingwistycznego lub skrótów znacznie zmieniły swoją pierwotną formę. Teksty dydaktyczne nie zostały wyprodukowane przez użytkowników rodzimych ani nie są dla nich przeznaczone. Wręcz przeciwnie, przyświecają im cele edukacyjne, jak przekazywanie pewnych treści leksykalnych i gramatycznych, co z kolei powoduje, że pod względem językowym dalekie są od norm stosowanych w komunikacji dnia codziennego (Edelhoff 1985b: 9–13). Gert Solmecke (1993: 39–40) podkreśla, że sztuczność ta może być zauważona na kilku poziomach i opiera się nie tylko na uproszczeniu językowym, ale również na uproszczeniu poszczególnych fragmentów. Uczeń, który ćwiczy tylko pewne aspekty językowe na podstawie podanych wyjaśnień, nie jest w stanie zwerbalizować wszystkiego innego, co mogłoby go zainteresować.

Przy wyborze tekstów – autentycznych vs. nieautentycznych – należy zawsze brać pod uwagę poziom językowy uczących się (Rösler 2012). Osoby zaawansowane są w stanie pracować z treściami autentycznymi, natomiast początkującym można przedstawić fragmenty dostosowane do ich poziomu, nieobciążające ich nadmiernie i prezentujące istotną dla nich zawartość. Dietmar Rösler (2012: 39) uważa za zasadne wprowadzanie tekstów nieautentycznych w klasach początkujących, w których poziom językowy nie pozwala na pracę z tekstem autentycznym nacechowanym naturalną złożonością. Podobnego zdania jest także Günther Karcher (1994: 275) – przy wyborze obcojęzycznego tekstu pisanego, uwzględniając podział na teksty autentyczne i adaptowane dla potrzeb uczniów, zaleca porównywanie trudności wybranych treści z poziomem językowym uczącego się. Ostatecznie nauczyciel powinien zdecydować się na materiały, które nie obciążają nadmiernie kompetencji językowej i poziomu wiedzy uczniów.

Kryteria doboru tekstów autentycznych na lekcję języka obcego

W rzeczywistych warunkach dostrzec można sprzeczność pomiędzy autentycznością a zinstytucjonalizowanym nauczaniem. Nie ma wątpliwości, że komunikacja w klasie jest zawsze programowo zdeterminowana i związana z reprezentacją i symulacją (Edelhoff 1985b: 5; Becker 2003: 490). Jeśli nauczyciel zadaje pytanie, odpowiedź ucznia na poziomie językowym szkoły średniej opiera się zazwyczaj na wprowadzanym podczas konkretnych

zajęć słownictwie tematycznym. Można zatem pokusić się o założenie, że jest oczekiwana i znana, co raczej nie ma miejsca w prawdziwej, codziennej komunikacji. W związku z tym nauczanie języka obcego w warunkach szkolnych przypomina komunikację na próbę, bowiem jej przebieg jest w dużej mierze przewidywalny (Boeckmann 1995: 137). Teksty autentyczne ożywiają tę próbę i w zasadzie likwidują jej sztuczny charakter. Oczywiście występują one w formie „zdekontekstualizowanej” (Boeckmann 1995: 131), są zawsze wyrwane ze swojego pierwotnego kontekstu i dlatego nie wydają się już całkowicie autentyczne, co z kolei poddaje w wątpliwość ich dydaktyczne wykorzystanie. Inna istotna cecha tych tekstów, ich naturalna złożoność, sprawia, że praca na lekcji języka obcego z ich wykorzystaniem może być kłopotliwa. Pojawia się pytanie, czy uczeń poradzi sobie z naturalnie nagromadzoną częstotliwością form gramatycznych, leksykalnych i stylistycznych. Taki, często trudny, tekst zajmuje podczas lekcji centralne miejsce i warunkuje wszystkie interakcje, ponieważ to z nim związany jest proces rozumienia (Boeckmann 1995: 137). Wielką rolę zatem w poszukiwaniu własnej drogi i dostępu do tekstu odgrywa otwartość i całkowita autonomia ucznia.

Przebieg recepcji obcojęzycznego tekstu autentycznego na lekcji jest uzależniony od szeregu czynników, spośród których kluczowym elementem wydaje się być sam dobór treści. Kryteria tego doboru proponowane na łamach literatury przedmiotu³ dają się przyporządkować do trzech zasadniczych grup.

3 Por. Löschmann i Schröder (1984: 33), Hofmann (1985: 151), Bischof i Kessling (1999: 23), Nünnig (2000: 112), Pfeiffer (2001: 181).

1. Kryteria zorientowane na osobę uczącą się – są one silnie skoncentrowane na adresacie, dlatego pod uwagę bierze się takie aspekty, jak: wiek i płeć, pochodzenie kulturowe oraz znajomość języka.
2. Kryteria zorientowane na cel nauczania – wynikają bezpośrednio z progresji językowej i wykorzystania treści dotyczących danego kraju. Najczęściej dominują teksty, które przedstawiają realia i tło języka docelowego. Ważne jest, aby dać pierwszeństwo treściom wspierającym rozwój komponentów międzykulturowych, takich jak empatia i zrozumienie innych.
3. Kryteria związane z tekstem – inne punkty orientacyjne, jak: autentyczność, istotność i aktualność materiału, zróżnicowanie typu tekstu oraz stopień trudności.

Przed zastosowaniem konkretnego tekstu autentycznego na lekcji języka obcego należy również sprawdzić, czy (Adamczak-Krysztofowicz 2003: 118):

- ➔ może on być wykorzystany w rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej,
- ➔ ma prawdziwego adresata,
- ➔ ma prawdziwą intencję autora,
- ➔ jest związany tematycznie,
- ➔ ma rozpoznawalną formę zewnętrzną i posiada istotne cechy wewnętrzne i zewnętrzne charakterystyczne dla danego rodzaju tekstu.

Przykładowe fazy pracy dydaktycznej z tekstami autentycznymi

Wybór odpowiedniego tekstu na lekcję języka obcego zwykle należy do zadań nauczyciela. Nierzadko zdarza się, że poświęca on kilka godzin na znalezienie odpowiedniego i ciekawego materiału oraz jego zdydaktyzowanie, a mimo to zajęcia kończą się fiaskiem. Nikt nie jest w stanie przewidzieć pożądanego sukcesu. Nawet jeśli uwzględni się kryteria zewnętrzne, takie jak wiek i orientacja w temacie, nauczanie skupione na tekście niekiedy nie przynosi oczekiwanego rezultatu. Istotną rolę w tym względzie przypisuje się zainteresowaniu uczącego się. W związku z tym sugeruje się, aby nauczyciel powstrzymał się od ostatecznego wyboru tekstu, a zamiast tego podjął decyzję wspólnie z uczniami. Jej następstwem jest planowanie konkretnej lekcji, które może opierać się na dwóch głównych fazach (Boeckmann 1995: 133).

FAZA PIERWSZA

Autentyczny tekst jest prezentowany bez wstępnej dyskusji. Uczniowie stykają się z jego treścią i próbują go zrozumieć, aktywizując swoją wcześniejszą wiedzę językową i wnosząc do konstrukcji znaczenia własne, kulturowo uwarunkowane wzorce interpretacji. Pierwszy wyraźny sukces osiąga się, gdy zaangażowane są wszystkie zasoby wiedzy i dany materiał zostaje rozumiany globalnie.

FAZA DRUGA

Zadaniem uczącego się jest szczegółowe zbadanie tekstu, a nacisk podczas analizy może być kładziony na aspekty kulturowe lub gramatyczne. W zależności od polecenia uczeń pracuje analitycznie z danym fragmentem, szukając określonych zjawisk. Każdy kolejny wybór przedmiotu szczegółowej analizy mobilizuje ucznia na nowo i skutkuje nowym wyszukiwaniem. Przykładem mogą być tu zadania analityczne dotyczące:

- leksyki, np. *Znajdź w tekście słowa oznaczające pozytywne cechy,*
- morfologii, np. *Zakreśl czasowniki w czasie teraźniejszym,*
- składni, np. *Zbierz przykłady, w których czasownik znajduje się na końcu,*
- stylistyki, np. *Podkreśl przykłady słów lub zwrotów wyrażających gwarę,*
- kultury danego obszaru językowego, np. *Znajdź fragmenty tekstu, w których podkreślono różnice między niemieckim i polskim systemem szkolnictwa.*

Ciekawą formę ćwiczeń lekcyjnych stanowi praca z tekstami przekształconymi. Są to najczęściej takie treści, z których wycięto słowo lub nawet zdanie, albo takie z przearanżowanymi elementami lub z celowo zmienioną interpunkcją i kapitalizacją. Podkreślić należy, że w nauczaniu zorientowanym na tekst liczy się kontekst, w przypadku tych rozważań, autentyczny, ponieważ na nim opiera się główne założenie lekcji języka obcego (Boeckmann 1995: 133).

Teksty autentyczne na lekcji języka obcego w szkole średniej

Planowanie lekcji języka obcego znajduje się obecnie pod silnym wpływem nowoczesnych mediów. Niemniej jednak podręcznik, wraz z materiałami okołopodręcznikowymi, pozostaje istotną i integralną częścią całego procesu nauczania i uczenia się – jest to podstawa nauki języka obcego w środowisku szkolnym (Adamczak-Krysztowicz i Miłułka, 2019: 288). Niestety w podręcznikach nie zawsze znajdziemy treści spełniające omówione kryteria autentyczności. Pojawiają się prawdziwe teksty audio i zdjęcia autentycznych osób, ale brakuje autentycznych treści pisanych, zarówno w postaci tekstów niefikcyjnych, jak i literackich. Często w tej grupie dominują materiały tylko pozornie wiarygodne, z kolorową grafiką i danymi statystycznymi, których, niestety, nie da się zweryfikować. Szkoła przyszłości musi zmierzyć się z wszechobecnym postulatem autentyczności wśród młodego pokolenia. Młodzież, mając nieograniczony dostęp do mediów społecznościowych, TikToków oraz serwisów informacyjnych, w których rolę nadrzędną odgrywa stuprocentowa realność zjawisk i zdarzeń nas otaczających, powinna mieć możliwość korzystania z materiałów edukacyjnych utrzymanych w tej konwencji. Wszystko, co spreparowane i sztuczne, trąci myszką i nudą. Aby utrzymać wysoki stopień zainteresowania uczniów, nauczyciel powinien włożyć maksimum zaangażowania w wyszukanie i przygotowanie odpowiednich, atrakcyjnych dla nich treści autentycznych. Prawdą jest jednak, że zadanie to nie należy do łatwych. Wręcz przeciwnie, wymaga ogromnego nakładu czasu i pracy, na co niejedynemu nauczycielowi nie może sobie pozwolić. Niemniej jednak w wielu przypadkach takie uzupełnienie materiałów okołopodręcznikowych i samych podręczników o suplement w formie książeczki, odpowiadającej założeniom podstawy programowej i zawierającej autentyczne teksty z powiązanymi z nimi zadaniami o różnej formie, wydaje się koniecznością.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2003), *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- 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.
- Antos, G. (1997), *Texte als Konstitutionsform von Wissen. Thesen zu einer evolutionstheoretischen Begründung der Textlinguistik*, [w:] G. Antos, H. Tietz (red.), *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen. Trends*, Tübingen: De Gruyter, s. 43–63.
- Becker, N. (2003), *Wieviel und welche Authentizität im Unterricht Deutsch für den Beruf?*, „Info DaF”, nr 30(5), s. 489–499.
- Bischof, M., Kessling, V. (1999), *Landeskunde und Literaturdidaktik*, München: Langenscheidt.
- Bredella, L. (2007), 9. *Literaturwissenschaft*, [w:] K.R. Bausch, H. Christ, H.J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage*, Tübingen–Basel: A. Francke Verlag, s. 54–60.
- Brinker, K. (2005), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden*, Berlin: Schmidt.
- Boeckmann, K.B. (1995), *Authentische Texte, Landeskunde und Spracharbeit im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*, „Triangulum. Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen”, s. 132–141.
- Edelhoff, Ch. (1985a), *Authentizität im Fremdsprachenunterricht*, [w:] Ch. Edelhoff (red.), *Authentische Texte im Deutschunterricht*, Ismaning: Max Hueber Verlag, s. 7–30.
- Edelhoff, Ch. (1985b), *Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle*, München: Hueber.
- Ehlers, S. (1992), *Literarische Texte lesen lernen*, München: Klett.
- ESOKJ (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Grucza, S. (2000), *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – Zur Kritik des Authentizitätspostulats. Aдекватność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych. Krytyka tzw. postulatu autentyczności*, „Deutsch im Dialog. Niemiecki w Dialogu”, nr 2, s. 73–99.
- Grucza, S. (2008), *Zur Geschichte der Fachtextlinguistik in Polen*, „Studia Germanica Posnaniensia”, nr 31, s. 11–23.
- Grucza, S. (2009), *Lingwistyka tekstu – jej przedmiot i cele częściowe*, [w:] Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała (red.), *Lingwistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 17–28.
- Haase, U. (2009), *Textverstehen und Textarbeit*, „Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache”, R. 2, nr 2, s. 34–47.
- Heinemann, W., Viehweger, D. (1991), *Textlinguistik. Eine Einführung (Reihe Germanistische Linguistik 115)*, Tübingen: Niemeyer.
- Heyd, G. (1990), *Deutsch lehren*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Hofmann, H. (1985), *Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht*, [w:] Ch. Edelhoff (red.), *Authentische Texte im Deutschunterricht- Einführung und Unterrichtsmodelle*, München: Max Hueber Verlag.
- Janowska, I. (2010), *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), nr 17, s. 561–571.

- Kaliska, M. (2018), *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego: Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Karcher, G.L. (1994), *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*, Heidelberg: Julius Groos.
- Klemm, M. (2002), *Ausgangspunkte: Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich*, [w:] U. Fix, K. Adamzik, G. Antos, M. Klemm (red.), *Brauchen wir einen neuen Textbegriff?*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 17–29.
- Leubner, M., Sauepe, A. (2016), *Literaturdidaktik*, Berlin–New York: De Gruyter.
- Löschmann, M., Schröder, G. (1984), *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Neuner, G. (1991), *Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik*, „Babylonia”, s. 10–31.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1993), *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung, Fernstudieneinheit 4*, Berlin: Langenscheidt.
- Nünig, A. (2000), *Intermisunderstanding*, [w:] L. Bredella, *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens”*, Tübingen: Gunter Narr.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Rösler, D. (2012), *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Savova, E. (2015), *Zum Stellenwert literarischer Texte im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache in Geschichte und Gegenwart*, [w:] *Traditionen, Herausforderungen und Perspektiven in der germanistischen Lehre und Forschung: 90 Jahre Germanistik an der St.-Kliment-Ohridski-Universitaet Sofia: Akten der Jubilaumskonferenz der Fachrichtung: Deutsche Philologie 11.-12. Oktober 2013*, Sofia: Universitaetverlag St. Kliment Ohridski.
- Solmecke, G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.
- Viehweger, D. (1987), *Illokutionswissen und Textinterpretation*, [w:] *Vorabdrucke Plenarvorträge XIV. Internationaler Linguisten-Kongreß Berlin*, Berlin, s. 331–349.
- Wahrig Deutsches Wörterbuch. Über 500000 Stichwörter, Synonyme, Worterklärungen und Redewendungen „authentisch”, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <www.dwds.de/wb/authentisch>, [dostęp: 16.02.2023].
- Waldmann, G. (2010), *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundfragen der Sprach und Literaturdidaktik. Band 2*, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Weinrich, H. (1985), *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Werlich, E. (1975), *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Westhoff, G. (1997), *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17*, Berlin: Langenscheidt.

KATARZYNA BAĆZAR Nauczycielka dyplomowana języka angielskiego i niemieckiego, organizatorka oraz koordynatorka międzynarodowych wymian młodzieży. Obecnie doktorantka Wydziału Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

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

Korekta błędów jako naprawa wypowiedzi ustnych

DOI: 10.47050/jows.2023.2.43-52

Popełnianie błędów jest czymś naturalnym, a wręcz kluczowym w procesie uczenia się języka obcego. Badania nad korektą błędów pokazują, że dbając o rozwój kompetencji komunikacyjnej, nieprawidłowe formy lepiej poprawiać niż ignorować. W jaki sposób i kiedy należy to robić? W poniższym artykule przyglądamy się stanowi badań nad korektą błędów w trakcie wypowiedzi ustnych oraz przedstawiamy sposoby dokonywania. Sugerujemy, by na korektę patrzeć nie jak na wytykanie błędów, lecz jak na naprawę wypowiedzi uczących się.

Zagadnienie korekty błędów jest jednym z głównych zainteresowań językoznawców stosowanych w trakcie ostatnich dwóch dekad. Dokładnym analizom poddano jak dotąd zarówno typy błędów, jak i sposoby oraz skuteczność ich poprawiania. Przykładowo, wiemy, że nauczyciele zwykle korygują od 48% do 62% błędów w wypowiedziach ustnych osób uczących się (Braid 2002; Iwasaki i Oliver 2003). O ile nie powie im się o tym wprost, są one w stanie w 50% samodzielnie zidentyfikować źródło swojego błędu (składnia, fonologia, leksyka; Granena i Yilmaz 2022). Ogólnie rzecz biorąc, osoby, którym zwraca się uwagę, robią większe postępy, niż ci, którym takiej informacji się nie udziela (Li 2010; Lyster i Saito 2010; Pawlak 2013; Goo i in. 2015; Nassaji i Kartchava 2017; Li i Vuono 2019).

Waga błędów w wypowiedziach ustnych jest jednak bardzo różnorodna. W przypadku komunikacji ustnej powinniśmy zwracać uwagę na te fragmenty, które uniemożliwiają zrozumienie wypowiedzi. Korekta jest więc reakcją nauczyciela (lub innego rozmówcy) na sformułowania, które są niepoprawne, niewłaściwe bądź niejednoznaczne. W poniższym artykule dzielimy się obecnym stanem wiedzy na temat korygowania nieprawidłowych form w wypowiedziach ustnych uczących się. Wyjaśnimy, dlaczego należy je poprawiać, kiedy to robić i za pomocą jakich narzędzi.

Korzyści płynące z korekty

Jeśli przyjrzymy się różnym teoriom nauczania i uczenia się języków obcych, szybko zauważymy, że kwestia tego, czy błędy uczących się należy w ogóle poprawiać, przez długi czas była nie do końca oczywista. Przykładowo, psychologowie wywodzący się ze szkoły behawioralnej (np. Brooks 1960) zalecali absolutne wystrzeganie się błędów, które ich zdaniem prowadziły do utrwalenia niepoprawnych form językowych. Radzili, żeby poprawiać wszystkie nieprawidłowości i to natychmiast, jak tylko się pojawią, w obawie przed tym, by uczący się nie włączyli ich do swojej kompetencji komunikacyjnej.

Wraz z rozwojem badań nad akwizycją języków obcych i pojawieniem się hipotezy Pita Cordera (1967) mówiącej, że błędy uczących się wskazują na pewną systematyczność i są dowodem na to, że nauka języka w istocie zachodzi, podejście do korekty zaczęło się nieco zmieniać. Sugerowano (Fanselow 1977), że może być ona odłożona w czasie, co da osobom nauczającym języków chwilę na przemyślenie, w jaki sposób najlepiej zareagować.

Z nastaniem wczesnego podejścia komunikacyjnego pojawiły się sugestie, że być może błędów wcale nie trzeba korygować. Teoria

TOMASZ RÓG

Akademia Nauk Stosowanych
im. S. Staszica w Pile

MARTA KSIĄŻEK-RÓG

Akademia Nauk Stosowanych
im. S. Staszica w Pile

natywistyczna (np. White 1991) zakładała, że uczenie się języków obcych wynika z wrodzonej wiedzy (tzw. gramatyka uniwersalna) i ekspozycji na te języki. Tym samym korekta odgrywa niewielką rolę, ponieważ mechanizm akwizycji językowej „uruchamia” się przez kontakt z właściwymi formami. Stephen Krashen (1980) stwierdził wręcz, że poprawianie błędów jest w ogóle niepotrzebne i nienaturalne, a jedynym, czego potrzebują uczący się, jest wystawienie na odpowiednio zrozumiałe dane językowe. Tu często przywoływano znane nam wszystkim porównanie, że skoro mowy ojczystej nauczyliśmy się bez analizowania swoich błędów, to podobnie może być z kolejnymi językami.

Bardzo szybko zaobserwowano jednak (np. Swain 1985), że samo zanurzenie się w języku obcym nie wystarczy. Uznano, że uczenie się języków obcych nie jest podobne do przyswajania języka ojczystego, a opieranie się wyłącznie na dostarczaniu uczącym się inputu językowego „nie jest najlepszym pomysłem” (Doughty i Williams 1998). Teorie kognitywne i interakcjonistyczne (np. Doughty i Long 2003; Gass i Mackey 2006) zakładały, że korekta błędów jest niezbędna do opanowania języka. Wraz z rozwojem coraz bardziej rygorystycznych badań naukowych wykazano, że konieczne jest zwrócenie uwagi na formę, a nie wyłącznie opieranie się na odbieraniu i przekazywaniu treści (Norris i Ortega 2000).

Na powyższych teoriach i hipotezach opierają się metody i podejścia do nauczania języków obcych, które w podobny sposób wykazują zróżnicowane poglądy na temat korekty. Przykładowo, oparta na behawioryzmie metoda audiolingwalna skupiała się na utrwalaniu poprawnych form i nie dopuszczała popełniania błędów. Z kolei różne podejścia humanistyczne z lat 70. XX w. (np. metoda skupienia, metoda uczenia się we wspólnocie) sugerowały odejście od tego działania w trosce o dobre samopoczucie uczących się, obniżenie barier komunikacyjnych i dbałość o atmosferę zaufania w klasie. Podobnie podejście komunikacyjne (zwłaszcza w swojej wczesnej, tzw. mocnej wersji) zalecało ignorowanie błędów, o ile nie zaburzają one komunikacji, a skupienie się przede wszystkim na umiejętności przekazywania treści.

Obecnie rozwój podejścia komunikacyjnego prowadzący do pojawienia się podejścia zadaniowego, w połączeniu z teoretycznym rozwojem nauczania skupionego na formie języka (ang. *focus on form*), przywraca znaczenie korekty. Sukces w uczeniu się wynika m.in. z umiejętności zauważania form językowych. Zatem zwracanie uwagi na nieprawidłowości pozwala dostrzec braki w kompetencji komunikacyjnej lub różnice pomiędzy docelowymi formami a tymi produkowanymi przez uczących się (Long 1996). Korekta błędów, o ile odpowiednio przeprowadzona (o czym w dalszej części artykułu), jest wobec tego niezwykle ważna, zwłaszcza w momencie, kiedy uczący się mają trudności z komunikowaniem treści (Doughty 2001; Long 2015).

W tym samym czasie, kiedy toczyły się dyskusje pomiędzy teoretykami i praktykami, prowadzono liczne badania empiryczne, zarówno w warunkach laboratoryjnych, jak i klasowych, skupiające się na efektywności korekty błędów. Badania te obejmowały uczących się nie tylko w różnych warunkach, ale także w różnym wieku, o różnych poziomach biegłości językowej i – co istotne – uczących się różnych języków obcych. Wyniki syntetycznie przedstawiają różne metaanalizy (np. Russel i Spada 2006; Mackey i Goo 2007; Li 2010; Lyster i Sato 2010; Li i Vuono 2019), które wykazują, że korekta sprzyja nauce, zwłaszcza w warunkach laboratoryjnych, w kontekście uczenia się języka obcego i w odniesieniu do konkretnych form językowych.

Gdyby zapytać uczących się, czy chcą, żeby ich błędy były poprawiane, to ogólnym wnioskiem płynącym z takich badań jest to, że korekta błędów jest w dużej mierze czymś pożądanym. Badania Shawn Loewen i in. (2009) oraz Eun Jeong Lee (2013) dowodzą, że uczący się zdecydowanie oczekują, by ich korygować. Pozytywne nastawienie do korekty, zwłaszcza takiej, która wprost wskazuje, jaka forma jest tą poprawną, wyrazili również respondenci Mirosława Pawlaka, Anny Mystkowskiej-Wiertelak i Jakuba Bielaka (2019). Do podobnych wniosków doszli także Shaofeng Li (2017) i Magdalena Olpińska-Szkiełko (2019): uczący się preferują natychmiastową, eksplicytną korektę.

Kiedy poprawiać

Drugą istotną kwestią jest moment korekty. Kiedy poprawiać uczących się? Natychmiast po tym, jak błąd się pojawi, czy po wykonaniu przez nich zadania komunikacyjnego? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa, ponieważ istnieje pewien rozdźwięk pomiędzy tym, co sugerują autorzy podręczników metodycznych a teorią i badaniami. Co więcej, jak wykażemy poniżej, również w obrębie modeli teoretycznych występują różnice odnośnie do najlepszego sposobu postępowania.

Większość podręczników dla nauczycieli i lektorów języków obcych sugeruje, by korektę błędów w ćwiczeniach płynnościowych odłożyć w czasie i dokonywać jej dopiero po tym, gdy zadanie zostanie wykonane (patrz: Komorowska 2005; Scrivener 2005; Willis i Willis 2007; Ur 2012; Harmer 2015). Zaleca się to w trosce o obniżanie barier psychicznych przed wypowiedzią ustną i promowanie płynności ustnej. Wymienieni autorzy, opierając się głównie na swoich doświadczeniach, utrzymują zarówno, że korekta błędów jest ważna, jak i że bywa niebezpieczna, ponieważ może prowadzić do zahamowań ze strony uczących się. Natychmiastowe poprawianie sugerowane jest w podręcznikach metodycznych w przypadku ćwiczeń poprawnościowych, tj. nastawionych na utrwalenie form językowych. Tomasz Róg (2020) sugeruje, by błędy zaburzające komunikację korygować natychmiast, a pozostałe, wybrane błędy, dopiero po wykonaniu zadania.

To, czy nieprawidłowości w wypowiedziach ustnych poprawiać od razu, jak się pojawią, czy po pewnym czasie, jest różnie uzasadniane na poziomie teorii. Zanim przejdziemy do skrótowego przeglądu stanowisk, należy koniecznie zaznaczyć, że mówiąc o korekcie, rozważa się ją głównie z perspektywy kognitywnej. Oznacza to, że najistotniejsze jest to, czy ona działa, jak działa i kiedy. Mniej miejsca poświęca się emocjom, a więcej temu, co zachodzi na poziomie poznawczym.

Jeśli chodzi o korektę natychmiastową, konieczne jest zdefiniowanie tego, jaki czas na jej udzielenie mamy na myśli. Catherine Doughty (2001) utrzymuje, że informacja o błędzie musi być przekazana w obrębie pewnego, jak dotąd mało zrozumiałego, „okna przetwarzania poznawczego”. Ma to na celu umożliwienie uczącym się dokonania porównania między informacją dostarczoną w ramach korekty a swoją poprzednią wypowiedzią. To „okno” wynosi zwykle mniej niż 60 sekund, a więc tyle, ile przeciętnie jesteśmy w stanie utrzymać informacje w pamięci roboczej. Innymi słowy, najlepszym momentem na poprawianie błędów jest moment, w którym uczący się mają problemy z poprawnym wysłowieniem się.

Zdaniem teoretyków taka natychmiastowa korekta sprzyja porównaniu własnej produkcji w języku obcym z formami docelowymi oraz nabywaniu sprawności językowej dzięki nakłanianiu uczących się do zastanowienia się nad poprawnością własnej wypowiedzi (Quinn i Nakata 2017). Teoria nabywania sprawności językowych (DeKeyser 2007) sugeruje, że poprawa błędów pozwala na utrwalenie właściwych form poprzez zachęcanie uczących się do przemyślenia tego, co powiedzieli i sformułowania poprawnej wypowiedzi.

Inne teorie psychologiczne służą wyjaśnieniu korzyści płynących zarówno z korekty natychmiastowej, jak i odłożonej w czasie. Przykładowo, efekt powtórek rozłożonych w czasie zakłada, że wprowadzanie dłuższych przerw pomiędzy sesjami uczenia się prowadzi do lepszego zapamiętania niż nauka z krótkimi przerwami czy skomasowane uczenie się bez przerwy (Cepeda i in. 2006). Sugerowałoby to, że korekta odłożona w czasie jest bardziej korzystna, ponieważ uczący się powracają do problematycznych form językowych w pewnym odstępie czasowym.

Inny efekt, znany jako „przetwarzanie zgodne z transferem” (ang. *transfer appropriate processing*), zakłada, że jeśli warunki, w których uczący się odtwarzają wiedzę, są podobne do warunków, w których tę wiedzę nabyli, to łatwiej im będzie przywołać z pamięci dany materiał (Morris, Bransford i Franks 1977). W odniesieniu do nauki języków obcych efekt ten może wyjaśniać korzyści płynące zarówno z korekty natychmiastowej, jak i tej odłożonej w czasie. Jeśli błędy poprawiane są natychmiast, tj. w trakcie komunikacji, uczący się będą

sobie lepiej przypominać poprawne formy w trakcie przyszłej komunikacji. Jeśli jednak błędy są korygowane po pewnym czasie, to ta poprawa przybiera kształt nauczania skupionego na formach językowych. Sprzyja to poprawności w przyszłych ćwiczeniach o podobnym charakterze, np. w trakcie egzaminów. A zatem na poziomie teoretycznym istnieją argumenty wyjaśniające korzyści płynące zarówno z korekty natychmiastowej, jak i z korekty odłożonej w czasie.

Co zatem mówią badania? Większość z nich koncentrowała się jak dotąd na efekcie natychmiastowej korekty w trakcie wypowiedzi uczących się. Dostępne metaanalizy (Li 2010; Lyster i Saito 2010) jasno pokazują, że ten sposób wpływa pozytywnie na naukę języka obcego. Ważną rolę odgrywa też świadomość uczących się co do wagi takiej korekty.

W nielicznych jak dotąd badaniach porównywano ze sobą efekty korekty natychmiastowej z tą odłożoną w czasie. Masood Siyyari (2005 za: Quinn i Nakata 2017) stwierdził, że oba sposoby w kolejnych testach przyniosły pozytywne efekty. Po zsumowaniu wyników okazało się, że uczący się, którzy otrzymali korektę natychmiastową, znacząco przewyższyli grupę korygowaną po czasie. Podobnie Li i in. (2016) przeprowadzili rozbudowane badanie dotyczące nauczania strony biernej w języku angielskim. Doszli do wniosku, że zarówno natychmiastowa, jak i odłożona w czasie korekta błędów skutkowały postęпами mierzonymi testem gramatycznym, przy czym lepsze wyniki przyniosła poprawa natychmiastowa. Jej większą skuteczność potwierdziły również badania Diany Arroyo i Yucela Yilmaza (2018) oraz Mengxii Fu i Shaofenga Li (2022). W dwóch innych testach (Varnosfadrani 2006 i Quinn 2014) także wskazano na korzyści płynące z obu sposobów korekty, ale nie wykazano, by któraś z nich miała lepszy efekt.

W podsumowaniu tej sekcji należy zwrócić uwagę, że nauczyciele języków obcych powinni zazwyczaj korygować błędy uczących się. Ponieważ badania porównujące efekty korekty natychmiastowej i odłożonej w czasie są nieliczne, należy do nich podchodzić z ostrożnością. Obecny stan wiedzy wskazuje na większe korzyści wynikające z korekty natychmiastowej, ale ocena najlepszego sposobu postępowania leży po stronie nauczycieli, którzy muszą ocenić daną sytuację komunikacyjną.

Jak poprawiać

Trzecią kwestią, która wymaga omówienia, jest sposób przeprowadzania korekty językowej. Poprawianie błędów może wywoływać u uczących się negatywne emocje i być odbierane jako poniżanie lub wręcz agresja (zob. Czetwertyńska 2007; Olpińska-Szkiełko 2019). Lęk przed mówieniem często jest efektem ogólnego lęku językowego lub braku gotowości komunikacyjnej (zob. Gębal i Miodunka 2020: 296–298). Jednak odpowiednio dokonana korekta, która wystrzega się wyśmiewania czy niekonstruktywnej krytyki, jest, jak już wykazaliśmy wyżej, niezbędnym ogniwem procesu nauczania języków obcych. Uwagi dotyczące błędów, jak podkreśla Zofia Chłopek (2018), należy zawsze przekazywać taktownie i w pozytywny sposób, doceniając prawidłową część wypowiedzi i kierując uwagę na treść tego, co zostało powiedziane. Tym samym umiejętnie prowadzone korygowanie powinno być w zasadzie integralną częścią interakcji w trakcie lekcji (Pawlak 2020). Sposoby korekty dzieli się często ze względu na to, czy odwołują się do nieświadomej (implicytnej) wiedzy uczących się, czy raczej zachęcają do zastanowienia się nad regułami poprawności językowej (wiedza eksplicytna).

Sposoby implicytnej (nie wprost) korekty błędów:

1. **Przeformułowanie** nieprawidłowej wypowiedzi zastępujące błąd poprawną formą:
 U: *Nie lubię w pomidory...*
 N: *Nie lubię pomidorów... Wiesz, ja też nie lubię pomidorów. Nie lubię pomidorów, bo mają za dużo soku.*

2. **Powtórzenie** przez nauczyciela nieprawidłowej wypowiedzi z podkreśleniem błędnego fragmentu, zwykle z intonacją pytającą:
U: *Byłem naprawdę wkurzliwy, kiedy zaczęło padać.*
N: *WkurzLIWY?*
3. **Prośba o wyjaśnienie**, czyli pokazanie, że wypowiedź została niezrozumiana lub jest w jakimś stopniu błędna:
U: *Czy w zeszłym tygodniu będziesz w Warszawie?*
N: *Przepraszam, czy chodzi ci o zeszły, czy o przyszły tydzień?*
4. **Prośba o potwierdzenie**, czyli pytanie o to, czy wypowiedź osoby uczącej się została dobrze zrozumiana:
U: *Ona zawsze jedzie na samochód.*
N: *Na samochód?*

Sposoby eksplicytnej (wprost) korekty błędów:

1. **Poprawa eksplicytne**, czyli podanie poprawnej formy wskazujące, że popełniono błąd:
U: *Moja kosa zjadła jabłko.*
N: *Nie „kosa”, tylko „koza”. Koza. Moja koza.*
2. **Komentarz metajęzykowy**, czyli komentarz do wypowiedzi bez eksplicytnego podawania poprawnej formy:
U: *Poszedłem w autobus.*
N: *Zwróć uwagę na przyimek.*
3. **Elicytacja**, czyli próba wydobycia od uczących się poprawnej formy:
U: *To jest dla mnie bardzo zainteresowane.*
N: *To jest dla mnie bardzo... (zawiesza głos).*
4. **Wskazanie błędu**, np. mówiąc „Wymowa”, „Gramatyka”, „Czas”, „Osoba”, „Zły akcent”, „Niewłaściwe słowo” itd.; lub gestem, np. wskazanie kciukiem za siebie może oznaczać konieczność użycia czasu przeszłego, a gest obracania pokrętła może oznaczać, że szyk wyrazów w zdaniu jest nieprawidłowy.

Autorzy większości podręczników metodycznych ograniczają się zwykle do wymienienia różnych sposobów korekty językowej, zachęcając nauczycieli do stosowania całego wachlarza tych technik. Nie podają jednak, jak miałyby to wyglądać w przypadku interakcji w klasie językowej. Tymczasem, jak zauważa Pawlak (2020), poprawa błędów w ramach interakcji w języku obcym może przyczynić się zarówno do rozwoju wiedzy eksplicytnej (w tym jej wysoko zautomatyzowanej formy), jak i wiedzy implicytnej. Co więcej, podręczniki metodyczne prawie wcale nie odnoszą się do wyników badań empirycznych dotyczących skuteczności przytoczonych powyżej form korekty błędów.

Dysponujemy jednak licznymi badaniami (np. Lyster i Ranta 1997; Egi 2007; Sheen i Ellis 2011; Nassaji 2016; Valeo 2021), które pokazują, że na ogół wszystkie formy korekty są w jakiś sposób efektywne, choć badacze trochę inaczej podchodzą do ich oceny niż autorzy podręczników metodycznych. Otóż koncentrują się oni na użyciu konkretnej strategii korekty w odniesieniu do konkretnej struktury językowej. Oznacza to, że przeprowadzane testy dotyczą np. użycia komentarza metajęzykowego w nauczaniu czasu przeszłego strony biernej. I tak, przykładowo, wykazano, że przeformułowania sprawdzają się najlepiej w nauczaniu bardziej charakterystycznych form językowych, np. zaimków w hiszpańskim (Long i in. 1998), czasów ciągłych w angielskim (Ono i Witzel 2002), czy morfemów liczby mnogiej w tureckim (Yilmaz 2012). Co istotne, niezależnie od tego, czy korekta ma charakter mniej lub bardziej eksplicytny, ważne jest to, czy uczący się zwrócą uwagę na ten element języka, który jest korygowany (Ellis 2021).

Inny wniosek płynący z badań (przegląd w: Ellis 2017) jest taki, że uczący się łatwiej zauważają korektę eksplicytną niż implicytną. Ponadto prostsze do przyswojenia są te elementy języka, które uczący się mieli szansę samodzielnie poprawić na podstawie wskazówek nauczyciela. Ważny jest też kontekst, tj. czy uczący się wykonują ćwiczenia poprawnościowe czy płynnościowe. W przypadku tych drugich, czyli w przypadku zadań komunikacji ustnej, mniej zaburzające interakcję będą różne formy korekty implicytnej. Istotne jest także to, czy uczący się mają świadomość, że są poprawiani.

Punktem spornym dla badaczy wydaje się efektywność przeformułowań. Z dwóch metaanaliz (Li 2010; Lyster i Sato 2010) wynika, że korekta eksplicytna, czyli taka, gdzie wprost zwraca się uwagę na błąd, jest skuteczna i prowadzi do szybszego przyswojenia danych form językowych. Ponadto Roy Lyster i Leila Ranta (1997) wykazali, że przeformułowania rzadziej prowadzą do autokorekty, a tym samym do przyswojenia poprawnych elementów języka. Jednak Michael Long (2023) zwracał uwagę, że ocenianie skuteczności korekty na podstawie szybkości autokorekty jest błędem. Zwłaszcza że korekta eksplicytna w zasadzie wymusza na uczących się natychmiastową reakcję, często na zasadzie powtórzenia poprawnej formy po nauczycielu. Analiza Li (2010) pokazuje, że choć rezultaty korekty eksplicytnej są niemal natychmiastowe, to na dłuższą metę siła efektu przeformułowań była większa w testach odłożonych w czasie oraz utrzymywała się dłużej niż w przypadku korekty eksplicytnej, a niekiedy wręcz zwiększała się. Tym samym szybkie, lecz krótkotrwałe efekty korekty eksplicytnej z czasem zmniejszają się, podczas gdy siła korekty implicytnej rośnie (Mackey i Goo 2007; Li 2010). Przeformułowania dobrze sprawdzają się również w korygowaniu błędów fonetycznych, ponieważ dostarczają konkretnego modelu wymowy (Saito 2021).

Jeszcze innym zagadnieniem jest to, kto powinien dokonywać korekty. W tym artykule omawiamy głównie narzędzia, jakie mają do dyspozycji osoby nauczające języków, ale dobrym pomysłem jest zawsze zachęcanie do autokorekty, a jeśli to niemożliwe, poproszenie pozostałych uczących się o przytoczenie poprawnej formy.

Wnioski

Wnioski płynące z powyższych rozważań teoretycznych i przeglądu badań empirycznych powinny być zawsze traktowane z ostrożnością. Część kwestii związanych z korektą błędów w wypowiedziach ustnych jest niejasna, choćby ze względu na różne stanowiska teoretyczne i różne metodologie prowadzenia badań, ale przede wszystkim ze względu na fakt, z jak złożonym problemem mamy do czynienia. Osoby, które nauczają języków, powinny zatem zawsze odnosić powyższe rozważania do własnych doświadczeń z konkretnymi grupami uczących się.

Po pierwsze błędy warto korygować. Umiejętna korekta zwiększa szanse na świadome zauważanie elementów języka, pozwala porównać to, co się mówi w języku obcym, z właściwą formą i pomaga zauważyć luki we własnej kompetencji komunikacyjnej. I nie chodzi o obsesyjne roztrząsanie każdego odstępstwa od normy, ale poprawianie tego, co w istocie zaburza komunikację.

Po drugie badania nie wykluczają korekty w trakcie ćwiczeń płynnościowych, a wręcz wiele z nich wskazuje na to, że korygowanie w momencie, kiedy uczący się wykonują zadania komunikacyjne, sprzyja akwizycji języka i nie wyklucza koncentracji na znaczeniu.

Po trzecie obawy nauczycieli o to, że korekta błędów może mieć negatywny wpływ na uczących się są w większości przypadków nieuzasadnione. Większość osób, które uczy się języka obcego, woli wiedzieć, jakie błędy popełnia i chce, by były one poprawiane natychmiast. W razie obaw o możliwość obniżenia poczucia własnej wartości uczących się warto przedyskutować z nimi preferowane formy i momenty zwracania uwagi na nieprawidłowości.

Po czwarte nie istnieje jeden konkretny sposób korekty, który byłby lepszy od innych. Różne sposoby działają w różnym stopniu na różnych uczących się w zależności od cech

indywidualnych i kontekstu nauczania. Ważne jest to, by uczący się zwrócili uwagę na ten element języka, który został poprawiony.

Po piąte, choć przerywanie wypowiedzi uczących się może wydawać się niewskazane, to dostępne nam badania pokazują, że korekta natychmiastowa bywa lepsza niż odłożona w czasie. Z szacunku dla wysiłku (i w trosce o komfort) uczących się, podczas wypowiedzi ustnej warto rozważyć korektę implicytną, czyli wplecioną w tok interakcji, np. w postaci przeformułowania, próśb o wyjaśnienie lub potwierdzenie zrozumienia. Zwłaszcza przeformułowanie wydaje się najmniej „natarczywe”, ponieważ nie zaburza komunikacji, dostarcza prawidłowych form językowych i umożliwia porównanie własnej produkcji z formami docelowymi.

Po szóste, mimo że to najczęściej nauczyciele odpowiadają za korektę, należy pamiętać o tym, że mogą jej dokonywać sami uczący się (np. podczas pracy w grupach lub w postaci autokorekty).

Podsumowując, korekta błędów w trakcie zadań komunikacji ustnej może przyjąć przyjazną dla uczących się formę „negocjowanej” interakcji. W jej trakcie poprawa polega na przeformułowywaniu niewłaściwych (czyli komunikacyjnie nieskutecznych) wypowiedzi uczących się, dopytywaniu i proszeniu o wyjaśnienia. Chodzi więc nie o wytykanie błędów, a o dawanie szansy na naprawę tego, co niezrozumiałe. Nastawiamy się przede wszystkim na zrozumienie, a nie krytykę. Takie działanie może zatem przeciwdziałać lękowi językowemu i obniżyć bariery psychiczne, ponieważ pozwala zachować twarz osobie, która jest poprawiana. Chodzi zatem, tak naprawdę, nie o sam fakt korekty, ale o to, czy umożliwia ona naprawę wypowiedzi uczących się.

BIBLIOGRAFIA

- Arroyo, D.C., Yilmaz, Y. (2018), *An open for replication study: The role of feedback timing in synchronous computer-mediated communication*, „Language Learning”, nr 68, s. 942–972.
- Braid, S.M. (2002), *Reexamining the role of recasts in native-speaker/nonnative-speaker interactions*, „Language Learning”, nr 52(1), s. 194–211.
- Brooks, N. (1960), *Language and language learning*, Nowy Jork: Harcourt, Brace and World Inc.
- Cepeda, N.J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J.T., Rohrer, D. (2006), *Distributed practice in verbal recall tasks: a review and quantitative synthesis*, „Psychological Bulletin”, nr 132, s. 354–380.
- Chłopek, Z. (2018), *Metodyka nauczania języka niemieckiego*, Warszawa: PWN.
- Corder, S.P. (1967), *The Significance of Learners' Errors*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 5, s. 161–170.
- Czetwertyńska, G. (2007), *Konstruktywizm a ocenianie kształtujące*, [w:] H. Komorowska (red.), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*, Warszawa: CODN, s. 317–322.
- DeKeyser, R.M. (2007), *Practice in second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Doughty, C.J. (2001), *Cognitive underpinnings of focus on form*, [w:] P. Robinson (red.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 206–257.
- Doughty, C.J., Williams, J. (1998), *Issues and terminology*, [w:] C.J. Doughty, J. Williams (red.), *Focus on form in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–10.
- Egi, T. (2007), *Recasts, learners' interpretation, and L2 development*, [w:] A. Mackey (red.), *Conversational interaction in second language acquisition*, Nowy Jork: Oxford University Press, s. 249–360.

- Ellis, R. (2017), *Oral corrective feedback in L2 classroom*, [w:] H. Nassaji, E. Katchava (red.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, Londyn: Routledge, s. 3–18.
- Ellis, R. (2021), *Explicit and Implicit Oral Corrective Feedback*, [w:] H. Nassaji, E. Katchava (red.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 341–364.
- Fanselow, J. (1977), *The treatment of error in oral work*, „Foreign Language Annals”, nr 10(5), s. 583–593.
- Fu, M., Li, S. (2022), *The effects of immediate and delayed corrective feedback on L2 development*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 44(1), s. 2–34.
- Gass, S.M., Mackey, A. (2007), *Input, interaction, and output in second language acquisition*, [w:] B. Vanpatten, J. Williams (red.), *Theories in second language acquisition* Londyn: LEA, s. 175–200.
- Gębal, P., Miodunka, W.T. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa: PWN.
- Goo, J., Mackey, A. (2013), *The case against the case against recasts*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 5(1), s. 127–65.
- Granena, G., Yilmaz, Y. (2022), *A Psycholinguistically Motivated Methodology for Task-Based Language Teaching*, [w:] M.J. Ahmadian, M.H. Long (red.), *Cambridge Handbook of TBLT*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 305–325.
- Harmer, J. (2015), *The practice of English language teaching*, Harlow: Longman.
- Iwasaki, J., Oliver, R. (2003), *Chat-line interaction and negative feedback*, „Australian Review of Applied Linguistics”, nr 17, s. 60–73.
- Komorowska, H. (2005), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S. (1980), *The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition*, [w:] R. Scarcella, S. Krashen (red.), *Research in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, s. 7–18.
- Lee, E. (2013), *Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students*, „System”, nr 41, s. 217–230.
- Li, S. (2010), *The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis*, „Language Learning”, nr 60, s. 309–65.
- Li, S. (2017), *Student and teacher beliefs and attitudes about oral corrective feedback*, [w:] H. Nassaji, E. Katchava (red.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, Londyn: Routledge, s. 143–157.
- Li, S., Ellis, R., Zhu, Y. (2016), *Task-Based Versus Task-Supported Language Instruction: An Experimental Study*, „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 36, s. 205–229.
- Li, S., Vuono, A. (2019), *Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System*, „System”, nr 84, s. 93–109.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., Chen, X. (2009), *Second language learners’ beliefs about grammar instruction and error correction*, „The Modern Language Journal”, nr 93, s. 91–104.
- Long, M.H. (1996), *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, [w:] W. Ritchie, T. Bhatia (red.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego: Academic Press, s. 413–468.
- Long, M.H. (2015), *Second language acquisition and task-based language teaching*, New York: Wiley.
- Long, M. (2023), *The psycholinguistics of second language acquisition*, [w:] A. Godfroid, H. Hopp (red.), *The Routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics*, Londyn: Routledge, s. 335–346.

- Long, M.H., Inagaki, S., Ortega, L. (1998), *The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish*, „The Modern Language Journal”, nr 82(3), s. 357–371.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997), *Corrective feedback and learner uptake*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 19, s. 37–66.
- Lyster, R., Saito, K. (2010), *Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 32, s. 265–302.
- Mackey, A., Goo, J. (2007), *Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis*, [w:] A. Mackey (red.), *Conversational interaction in second language acquisition: a series of empirical studies*, Oxford: Oxford University Press, s. 407–453.
- Morris, D.D., Bransford, J.D., Franks, J.J. (1977), *Levels of processing versus transfer appropriate processing*, „Journal of verbal learning and verbal behaviour”, nr 16, s. 519–533.
- Nassaji, H. (2016), *Anniversary article: Interactional feedback in second language teaching and learning. A synthesis and analysis of current research*, „Language Teaching Research”, nr 20, s. 535–562.
- Nassaji, H., Kartchava, E. (2017), *Introduction*, [w:] H. Nassaji, E. Katchava (red.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, Londyn: Routledge, s. ix–xv.
- Norris, J.M., Ortega, L. (2000), *Effectiveness of instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis*, „Language Learning”, nr 50, s. 417–528.
- Olpińska-Szkielko, M. (2019), *Korekta błędów w nauczaniu języków obcych jako akt agresji?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.
- Ono, L., Witzel, J. (2002), *Recasts, saliency, and morpheme acquisition*, Scholarly Paper. University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.
- Pawlak, M. (2013), *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues*, Heidelberg–New York: Springer.
- Pawlak, M. (2020), *Korekta błędów językowych jako integralny element interakcji w klasie językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 39–46.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Bielak, J. (2019), *Przekonania studentów filologii angielskiej na temat nauczania gramatyki*, „Neofilolog”, nr 42/1, s. 77–93,
- Quinn, P. (2014), *Delayed versus immediate corrective feedback on orally produced passive errors in English*, Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet w Toronto, Kanada.
- Quinn, P.G., Nakata, T. (2017), *The timing of oral corrective feedback*, [w:] H. Nassaji, E. Katchava (red.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, Londyn: Routledge, s. 35–48.
- Róg, T. (2020), *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, Lublin: Werset.
- Saito, K. (2021), *Effects of Corrective Feedback on Second Language Pronunciation Development*, [w:] H. Nassaji, E. Kartchava (red.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 407–428. doi:10.1017/9781108589789.020.
- Scrivener, J. (2005), *Learning teaching*, Oxford: Macmillan.
- Sheen, Y., Ellis, R. (2011), *Corrective Feedback in Language Teaching*, [w:] E. Hinkel (red.), *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York: Routledge, s. 593–610.
- Swain, M. (1985), *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, [w:] S. Gass, C. Madden (red.), *Input and second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, s. 235–252.
- Ur, P. (2012), *A course in English teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Valeo, A. (2021), *Classroom-Based Research in Corrective Feedback*, [w:] H. Nassaji, E. Kartchava (red.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 147–163.
- Varnosfadrani, A.D. (2006), *A comparison of the effects of implicit/explicit and immediate/delayed corrective feedback on learners' performance in tailor made tests*, Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet w Auckland, Nowa Zelandia.
- White, L. (1991), *Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom*, „Second Language Research”, nr 7, s. 133–161.
- Willis, J., Willis, D. (2007), *Doing task-based language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Yilmaz, Y. (2012), *The relative effects of explicit correction and recasts on two target structures via two communication modes*, „Language Learning”, nr 62(4), s. 1134–1169.

DR TOMASZ RÓG Adiunkt w Katedrze Filologii Akademii Nauk Stosowanych im. S. Staszica w Pile. Jest autorem podręcznika metodycznego *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, artykułów, monografii naukowych i materiałów dydaktycznych dla nauczycieli. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na dydaktyce języków obcych, a szczególnie na podejściu zadaniowym, kreatywności językowej i komunikacji interkulturowej.

MARTA KSIĄŻEK-RÓG Anglistka, asystentka w Katedrze Filologii Akademii Nauk Stosowanych im. S. Staszica w Pile. Jest autorką szkoleń dla nauczycieli języków obcych, autorką artykułów naukowych i materiałów dydaktycznych. Jej zainteresowania koncentrują się na nowoczesnych metodach nauczania, autonomii uczących się i interakcji w klasie językowej.

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

Muzyka jako skuteczne narzędzie wspomagające naukę języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2023.2.53-60

Muzyka jest uniwersalnym językiem, który łączy ludzi na całym świecie. Oprócz tego, że dostarcza nam rozrywki, ma również potencjał do wspomagania nauki języków obcych. W artykule skupię się na roli piosenki jako skutecznego narzędzia w rozwijaniu umiejętności językowych. Przyjrę się bliżej korzyściom, między innymi z zakresu leksyki, fonologii czy autonomii, oraz potencjalnym zagrożeniom, które należy wziąć pod uwagę przy wykorzystywaniu muzyki jako pomocy edukacyjnej.

Monotonne i mało atrakcyjne techniki nauczania mogą powodować u uczniów frustrację oraz niechęć do zdobywania wiedzy. Aby zachęcić ich do większego zaangażowania podczas zajęć i zwiększyć zainteresowanie tematem, warto zastosować narzędzia dydaktyczne, które angażują zmysły, są dynamiczne i interaktywne. Na przykład zamiast statycznych podręczników czy kart pracy nauczyciele mogą wykorzystywać aplikacje mobilne, interesujące filmy, podcasty, bogate językowo gry wideo lub piosenki, które stanowią skarbnicę żywej mowy. Urozmaicenie procesu nauczania poprzez wprowadzenie różnorodnych technik kształcenia nie tylko umożliwi uczniom zdobycie nowych doświadczeń, ale także sprzyja ich rozwojowi i pozytywnie wpływa na wyniki w nauce. Wzbogacenie lekcji języka obcego o dodatkowe materiały pozwala przyciągnąć uwagę uczniów i utrzymać ich zaangażowanie, co przynosi liczne korzyści edukacyjne i wspiera rozwój języka na różnych poziomach.

Niniejszy artykuł skupia się na roli muzyki jako skutecznego narzędzia w rozwijaniu umiejętności językowych. Po krótkim wprowadzeniu – zarysie początków stosowania utworów muzycznych do celów edukacyjnych – omówione zostanie, w jaki sposób wprowadzenie piosenek na zajęcia wpływa na poszerzenie zasobu słownictwa, doskonalenie umiejętności rozumienia ze słuchu, rozumienie aspektów fonetycznych, kulturowych oraz kształtowanie postawy autonomicznej. Artykuł wskazuje też na ewentualne niebezpieczeństwa, które należy brać pod uwagę przy doborze repertuaru muzycznego oraz przedstawia praktyczne pomysły dotyczące jego wykorzystania przez nauczycieli. Zostaną ukazane sposoby, jak właściwie dobrać utwory do grupy docelowej i stworzyć interesującą, angażującą lekcję, która będzie wspierać prawidłowe wzorce i rozwój językowy.

Początki muzyki w edukacji

Pierwsze próby wykorzystania nagrań audio w nauce języka sięgają lat 40. XX wieku, kiedy wprowadzono metodę audiolingwalną (Bartle 1962). Opierała się ona na teorii behawioralnej, która zakładała, że nauka polega na nabywaniu nawyków poprzez powtarzanie odpowiednich zachowań. Celem metody było zdobycie płynności w mówieniu oraz poprawa rozumienia ze słuchu poprzez wykorzystanie technik audialnych. Uczniowie słuchali nagrań słów i dialogów, a następnie

powtarzali je, skupiając się na intonacji, akcentach i wymowie. Dzięki temu tworzyli skojarzenia między dźwiękiem a znaczeniem, co przyczyniało się do zapamiętywania i utrwalania określonych struktur językowych (Hall 2011, Goldstein 2014).

Wraz z upływem czasu w edukacji językowej zauważono potrzebę poszerzenia repertuaru narzędzi stosowanych w procesie kształcenia. Jednym z nowych podejść było wprowadzenie muzyki jako formy wsparcia dydaktycznego. Przykładem może być metoda nauczania znana jako Sugestopedia (Lozanov 1978). Jej kluczowym elementem było zastosowanie różnych form muzyki klasycznej, która tworzy przyjazną atmosferę na zajęciach, wprowadza uczniów w stan relaksu, odprężenia i daje poczucie bezpieczeństwa. Dzięki temu możliwe jest uruchomienie rezerw mózgu i włączenie podświadomości w proces uczenia się (Ostarek 2019). Wzbudzone przez muzykę emocje pozytywnie wpływają na proces przyswajania wiedzy – generują efekty poznawcze, emocjonalne, motywacyjne i społeczne (Rustipa 2011).

Muzyka od dawna była stosowana jako narzędzie edukacyjne, ale dopiero od lat 70. XX wieku zaczęła zyskiwać na popularności, szczególnie w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Od tamtej pory kształcenie poprzez słuchanie i śpiewanie piosenek w języku obcym stawało się coraz bardziej popularne i w dalszym ciągu jest praktykowane na całym świecie. W miarę rosnącej popularności nowych sposobów nauczania, takich jak metoda komunikacyjna i jej nowsza wersja, nauczanie języka oparte na zadaniu (TBL), pojawiło się zapotrzebowanie na materiały pedagogiczne dotyczące zastosowania piosenek (Griffe 2010; Engh 2013: 113). Jak przedstawia Pauline Degraeve (2019: 413), wielu nauczycieli opracowało własne pomysły. Należą do nich na przykład Contemporary Music Approach (Anton 1990), które wykorzystuje piosenkę do szkolenia wybranej umiejętności gramatycznej, czy Melodic Approach, zaprezentowane przez Carmen Fonseca-Mora (2000), skupiające się na wpływie piosenek i akcentu melodycznego na umiejętności wymowy uczniów oraz proces przyswajania języka. Utwory muzyczne w edukacji mogą mieć wiele innych zastosowań. Ich kontekst czy wykonawca stanowią ciekawe punkty wyjścia do przeprowadzenia z uczniami interesującej dyskusji na temat kultury i tradycji danego kraju. Ponadto są one wspaniałym narzędziem do treningu słuchowego oraz poszerzania słownictwa, doskonalenia gramatyki i wymowy. Wartość edukacyjnego zastosowania muzyki podkreśla także opublikowany przez Radę Europy *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Council of Europe 2020: 52). Rekomenduje on wykorzystywanie tekstów rozrywkowych jako materiału do nauki języka obcego (Piechocki 2022: 118).

Korzyści płynące z wykorzystania muzyki w nauce języka

Współczesne badania (Zeromskaite 2014; Knight i Rabon 2017; Xi 2021; Mikus 2022) potwierdzają, że muzyka jest skutecznym narzędziem, które może wspomóc proces uczenia się. Według Piechockiego (2022: 120) jej wykorzystanie podczas akwizycji języka obcego przynosi wiele korzyści, które można podzielić na cztery grupy: ogólnodydaktyczne, językowe, socjopsychologiczne oraz (inter)kulturowe. Z całą pewnością powtarzający się rym i zapadająca w pamięć melodia mogą ułatwić zapamiętywanie i utrwalanie nowego słownictwa. Takie przyswajanie materiału odbywa się w sposób naturalny i przypomina uczenie się przez dzieci wierszyka. Słuchanie muzyki stymuluje różne obszary mózgu, w tym te odpowiedzialne za język, co wykazują badania neurobiologiczne (Piegzik 2019: 166). Oprócz tego muzyka popularna pomaga w doskonaleniu umiejętności słuchania czy zwracania uwagi na szczegóły, tworzy pozytywną atmosferę, sprzyja relaksacji i obniża poziom stresu (Engh 2013, Degraeve 2019). I wreszcie – wykorzystanie piosenki może sprawić, że proces kształcenia będzie przyjemny i zaangażuje różne ośrodki percepcji, co zdecydowanie przełoży się na wzrost motywacji uczniów (Pałasz 2013: 349).

Oto kilka korzyści płynących z wykorzystania piosenek podczas lekcji języka obcego:

➔ Wzbogacenie zasobu słownictwa

Muzyka może się okazać skutecznym i przyjemnym sposobem przyswajania nowych słów i zwrotów, który wymaga mniej czasu ze strony uczącego, a często jest wręcz efektem

mimowolnego przetwarzania informacji bez świadomego wysiłku mówiącego (Murphey 1990). Teksty piosenek są pomocne w zrozumieniu znaczenia słów w kontekście, a jednocześnie pokazują ich praktyczne zastosowanie w zdaniu w konkretnych sytuacjach (Piesiewicz 2021). Uczenie się słów powiązanych z danymi okolicznościami jest bardziej efektywne niż zapamiętywanie często niekończących się list wyizolowanych wyrazów lub zwrotów (Kondrat 2022: 63; Mikus 2022: 59). Dodatkowo piosenki mogą być skarbnicą słownictwa używanego w mowie potocznej, która nie zawsze jest prezentowana w tradycyjnych podręcznikach szkolnych. Istnieje wiele opartych na tekstach utworów muzycznych ćwiczeń pozwalających na rozwijanie leksyki, od uzupełniania brakujących słów przez dopasowywanie znaczeń aż po bardziej kreatywne techniki, takie jak kalambury czy rysowanie. Mimo oczywistych korzyści należy pamiętać, że stosowanie piosenek w nauce języka może również prowadzić do specyficznych trudności związanych z materiałem leksykalnym. Teksty często charakteryzują się nietypową realizacją fonetyczną, zawierają słowa potoczne, slang oraz autorskie połączenia słów, co może stanowić dla uczniów wyzwanie w zakresie ich zrozumienia i poprawnego użycia w kontekście językowym.

➔ Wymowa

Uczniowie, szczególnie na początku swojej przygody z danym językiem, często powtarzają, że w wielu przypadkach pisownia i wymowa wyrazu znacznie się od siebie różnią. Piosenka może w prosty i przyjemny sposób skonfrontować zapis z wersją fonetyczną. Słowa ubrane w warstwę muzyczną są zdecydowanie łatwiejsze (i przyjemniejsze) do przyswojenia (Piesiewicz 2021). William Leith (1979: 540) posuwa się wręcz do stwierdzenia, że „nie ma prawdopodobnie lepszego ani szybszego sposobu nauczania fonetyki niż za pomocą piosenek” (tłum. własne). Piosenki dostarczają przykładów autentycznego, zapadającego w pamięć i rytmicznego języka, czego efektem może być zwiększenie świadomości fonologicznej (Hallam 2010). Liczne badania wykazują, że korzystanie z utworów muzycznych podczas zajęć językowych pozytywnie wpływa na umiejętności fonetyczne uczniów, w tym na poprawę wymowy fonemów (Moradi i Shahrokhii 2014), intonacji (Fomina 2000) oraz akcentu wyrazowego (Heidari-Shahreza i Moinzadeh 2012). Piosenka jest przykładem autentycznego materiału językowego (Mishan 2005), który zazwyczaj tworzą jego rodzimi użytkownicy, co w sposób przyjemny i często nieświadomy pozytywnie wpływa na utrwalenie prawidłowych wzorców wymowy. Ponadto słuchanie różnych akcentów otwiera uczniów na różnorodność. Dzięki ćwiczeniom muzycznym można precyzyjnie rozróżniać poszczególne fonemy, a następnie naśladować dźwięki, akcenty i intonacje (Xi 2021: 146). Jednak warto podkreślić, że pozytywne efekty pracy z piosenką zależą od wielu czynników, takich jak np. indywidualne cechy biologiczne uczniów czy jakość prezentowanych utworów.

➔ Umiejętność słuchania

Niewątpliwie jednym z podstawowych zastosowań piosenki w nauczaniu języka obcego jest doskonalenie umiejętności rozumienia ze słuchu (Engh 2013). Utwory muzyczne umożliwiają osłuchanie się z językiem, usłyszenie innych głosów i tempa mówienia. Wyniki badania przeprowadzonego przez Schön i jego zespół (2008) wykazały, że piosenki mogą przyczynić się do poprawy umiejętności segmentacji mowy u uczniów. Jest to kluczowa sprawność słuchowa w procesie nauki języka obcego, ponieważ pozwala na rozróżnienie poszczególnych słów w wypowiedziach, ułatwiając zrozumienie języka. Dodatkowo muzyka świetnie nadaje się do uczenia domysłu językowego, pozwala oswoić uczniów z niepełnym rozumieniem komunikatów językowych oraz wymaga od nich skupienia i zwrócenia uwagi na szczegóły (Pałasz 2013: 353). Najczęściej wykorzystuje się do tego celu ćwiczenia wymagające znalezienia zarówno informacji ogólnej, jak i tej bardziej szczegółowej – np. odnalezienie konkretnego brakującego słowa.

➔ Rozwijanie świadomości międzykulturowej

Muzyka jest ważnym narzędziem do nauki języka również z tego względu, że stanowi źródło wiedzy o lokalnej kulturze, jej wartościach i cechach (Murphey 1992). Piosenki oferują wgląd w opowieści i mity różnych społeczeństw (Candlin 1992), przemycają informacje o sytuacjach społecznych, wydarzeniach historycznych i geografii danego kraju, co z kolei może stanowić pretekst do analizy odmiennych zwyczajów i zachowań. To natomiast przyczynia się do kształtowania postawy otwartości (Piesiewicz 2021). Pauline Degrave (2019) podkreśla, że sam kontekst piosenki, jej wykonawca oraz styl muzyczny są bogatymi zasobami kulturowymi, które mogą stanowić cenny punkt wyjścia do przeprowadzenia interesującej dyskusji na temat kultury i tradycji danego kraju. Nauczanie z wykorzystaniem muzyki pozwala uczniom lepiej zrozumieć postawy i zwyczaje rodzimych użytkowników języka, przyczyniając się do rozwoju ich świadomości i wrażliwości kulturowej (Mora, Fuentes i Wermke 2011). Warto dodać, na co zwraca uwagę Dwayne Engh (2013), że wykorzystanie muzyki w klasie językowej powinna poprzedzić krytyczna refleksja nauczyciela z uwagi na istotne pytania dotyczące związków między kulturą, językiem i tożsamością.

➔ Zaspokojenie potrzeb estetycznych

Utwór muzyczny może również wesprzeć naukę języka pod kątem emocjonalnym. Doznania estetyczne generują pozytywne emocje, więc w procesie kształcenia dobrze o nich pamiętać. Piosenki, które odpowiadają gustom muzycznym uczniów, są idealnym środkiem do zaspokojenia tych potrzeb (Piechocki 2022: 113). Odpowiedni utwór może nie tylko wywołać przyjemne uczucia, ale także zmniejszyć niepokój, a przez to znacznie usprawnić przyswajanie wiedzy.

➔ Rozwój postawy autonomicznej

Fakt, że piosenki są często tworzone przez rodzimych użytkowników danego języka, daje uczniom szansę usłyszenia mowy w jej naturalnym brzmieniu (Padzik 2022: 35). W procesie nauki jest to istotny czynnik, ponieważ wzrost zainteresowania przekłada się na wzrost motywacji i zaangażowania (Pawlak 2019:8). Dorota Padzik (2022: 36) podkreśla, że wykorzystanie materiałów autentycznych nie tylko rozwija kompetencje ogólne i językowe, ale także postawy autonomiczne. Wielokrotnie zaznacza się (Komorowska 2011; Pawlak 2015), że wysoki poziom autonomii jest niezwykle ważnym czynnikiem w procesie akwizycji językowej. Kiedy uczniowie są zaangażowani i odpowiedzialni, mogą stać się bardziej świadomi i efektywni w swoich działaniach, co z kolei prowadzi do poczucia spełnienia i odniesienia sukcesu (Toporek 2022: 66).

Dobór piosenki a potencjalne zagrożenia

Przy doborze odpowiedniego utworu muzycznego do nauki języka obcego należy pamiętać o potencjalnych zagrożeniach, takich jak na przykład przekazywanie nieodpowiednich treści i wartości oraz rozpraszenie uwagi uczniów. Może to zakłócać proces uczenia się i finalnie prowadzić do zmniejszenia efektywności nauki. Nauczyciele powinni zatem przestrzegać kilku zasad:

- ➔ pamiętanie o celu dydaktycznym i stosowanie muzyki w sposób, który wspiera proces nauki języka obcego: równoważenie czasu spędzanego na słuchaniu muzyki z innymi zajęciami wspierającymi rozwój podstawowych umiejętności językowych;
- ➔ dostosowanie poziomu trudności językowej do umiejętności uczniów: zbyt trudny do zrozumienia tekst piosenki zamiast dodać atrakcyjności może zniechęcić początkujących do dalszej nauki;
- ➔ wybieranie piosenki odpowiedniej do wieku i preferencji grupy: muzyka poważna może nie przypaść do gustu dzieciom, a utwory z szybkimi i chaotycznymi beatami mogą być trudne do zrozumienia dla seniorów;

- ➔ wybieranie piosenki z odpowiednim tempem i powtarzalnym refrenem: ułatwi to uczniom śledzenie tekstu i włączenie się w takie aktywności jak np. śpiewanie;
- ➔ świadome przeanalizowanie tekstu piosenki pod kątem gramatycznym: pomoże zapobiec utrwalaniu w uczniach niepożądanych form gramatycznych.

Podczas korzystania z utworu muzycznego w procesie nauki języka obcego należy zachęcać uczniów do aktywnego uczestnictwa, a nie tylko pasywnego słuchania. Ciekawym rozwiązaniem może okazać się również umożliwienie im wyboru odpowiedniej piosenki, co wzmocni w nich poczucie sprawczości. Dobrym pomysłem jest przedstawienie kilku fragmentów piosenek i przeprowadzenie głosowania na tę, która przypadnie uczniom do gustu i zwiększy ich motywację do nauki (Ostarek 2018).

Sposoby wykorzystania piosenki podczas zajęć

Piosenka na lekcji języka obcego nie musi oznaczać tylko śpiewania i tłumaczenia tekstu. Warto rozpocząć od etapu słuchania i umożliwić uczniom swobodne cieszenie się tym faktem, bez konieczności wykonywania dodatkowych zadań. Można też zaprezentować klip wideo odpowiadający preferencjom edukacyjnym danej grupy. Po wysłuchaniu utworu i ewentualnym obejrzeniu teledysku dobrym pomysłem będzie przeprowadzenie dyskusji (jak się podobało itp.) i stopniowe przejście do ćwiczeń. Mikus (2022: 60) przedstawia kilka propozycji pracy z piosenką:

- ➔ dopisywanie synonimów lub powiązanych słów,
- ➔ przewidywanie znaczenia,
- ➔ uzupełnianie brakujących wersów,
- ➔ szukanie błędów w tekście,
- ➔ podanie definicji dowolnego słowa z tekstu,

czy nieco bardziej wymagające dla nauczyciela:

- ➔ krzyżówka: nauczyciel przygotowuje krzyżówkę z pojęciami i hasłem związanym tematycznie z piosenką,
- ➔ rysowanie piosenki: nauczyciel rysuje przedmioty i miejsca z piosenki, uczniowie mogą po wysłuchaniu utworu naszkicować scenę i opowiedzieć o niej.

Dorota Kondrat (2022: 64), poza typowymi zadaniami typu uzupełnianie luk w tekście, układanie fragmentów tekstu w kolejności, odpowiadanie na pytania do tekstu lub rozmowa o emocjach i skojarzeniach, jakie wywołuje piosenka, proponuje także włączenie ruchu i zabawy:

- ➔ bingo: popularna gra z użyciem tabelki z wybranymi słowami; uczniowie wykreślają słowa, które usłyszeli podczas odtwarzania nagrania; gdy uda im się skreślić wszystkie wyrazy w jednej linii, wołają „Bingo!”,
- ➔ gorący ziemniak: gra w kręgu z przekazywaniem piłki; aby utrwalić frazy z utworu, nauczyciel prosi jedną osobę, by wyrecytowała pierwszy wers piosenki i przekazała „ziemniaka” do kolejnej osoby, oczekując kolejnego wersu; osoba, która źle odpowie lub nie pamięta słów, musi kontynuować grę na jednej nodze,
- ➔ „odegranie” piosenki z podziałem na role: nauczyciel włącza muzykę, a każda osoba pokazuje swoją interpretację utworu poprzez ruchy ciała, uwzględniając wyróżnione w tekście frazy,
- ➔ kalambury: pokazywanie treści piosenki w trakcie lub podczas kolejnego słuchania.

Aby uatrakcyjnić zajęcia z piosenką, nauczyciel może wykorzystać różne fiszki, karty edukacyjne (tzw. flashcardy), aplikacje do nauki oraz interaktywną tablicę. Fiszki idealnie nadają się do powtarzania słownictwa ze słuchanej piosenki, karty edukacyjne są z kolei

doskonałym narzędziem do przeprowadzania lekcji w formie gry, co sprawdzi się szczególnie w pracy z młodszymi uczniami. Podczas słuchania muzyki można np. pokazywać odpowiednie karty lub szukać dopasowań między tekstem a obrazkiem. Aplikacje do nauki języka obcego oferują interaktywne ćwiczenia, które uczniowie mogą wykonywać samodzielnie lub w grupach. Na ciekawsze podejście do nauki z wykorzystaniem piosenki pozwalają przykładowo Quizlet, iSing i Kahoot. Quizlet umożliwia tworzenie zestawów słówek, iSing wspólne śpiewanie, a Kahoot przeprowadzanie interaktywnych quizów (w tym uzupełnianie luk, dopasowywanie słów lub wybieranie właściwej odpowiedzi i wiele innych opcji), co zwiększa zaangażowanie uczniów i zachęca do dalszej nauki. Wzbogaceniem zajęć może być także interaktywna tablica, która daje możliwość wyświetlenia teledysku, quizów lub przygotowanej wcześniej prezentacji i ćwiczeń.

Podsumowanie

Wykorzystanie muzyki jako narzędzia do nauki języka niesie za sobą szereg korzyści. Zaczynając od uatrakcyjnienia zajęć, skutecznego zaangażowania ucznia i zwiększenia jego motywacji, po wsparcie rozwoju językowego poprzez utrwalanie nowego słownictwa, wzorców wymowy czy doskonalenie umiejętności słuchania. Piosenka może pomóc w rozwijaniu wrażliwości interkulturowej i otwartości na inne kultury. To skuteczny dodatek do bardziej tradycyjnych metod kształcenia. Ważne jest, aby korzystać z piosenki w sposób zrównoważony i przemyślany. Zawsze warto dokładnie rozważyć jej treść i adekwatność do docelowej grupy uczniów. Stosując do tego różne ćwiczenia, nauczyciele mogą stworzyć dynamiczne i angażujące środowisko do nauki języka.

BIBLIOGRAFIA

- Anton, R.J. (1990), *Combining Singing and Psychology*, „Hispania”, nr 73(4), s. 1166–1170.
- Bartle, G. (1962), *Music in the Language Classroom*, „Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes”, nr 19(1), s. 11–14.
- Bennett, P. (2019), *The Effects of Music in the Foreign Language Learning Classroom*, „Relay Journal”, nr 2(1), s. 6–16.
- Candlin, C. (1992), *Preface*, [w:] D. Griffiee, (red.), *Songs in Action: Classroom Techniques and Resources (ix-x)*, New York: Prentice Hall.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasburg: Council of Europe Publishing.
- Degrave, P. (2019), *Music in the Foreign Language Classroom: How and Why?*, „Journal of Language Teaching and Research”, nr 10(3), s. 412–420.
- Engh, D. (2013), *Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature*, „English Language Teaching”, nr 6(2), s. 113–127.
- Fomina, A. (2000), *Song melody influence on speech intonation memorization*, [w:] C. Woods, G.B. Luck, R. Brochard, S.A. O'Neill, J.A. Sloboda (red.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*, Keele, Staffordshire, UK: Department of Psychology.
- Fonseca-Mora, C. (2000), *Foreign language acquisition and melody singing*, „ELT Journal” nr 54(2), s. 146–152.
- Goldstein, I. (2014), *Language and ESOL Methodology – a unique perspective*, Partridge.
- Griffiee, D. (2010), *Personal communication with the author*, Nowy Jork: Prentice Hall.
- Hall, G. (2011), *Exploring English Language Teaching: Language in Action*, Nowy Jork: Routledge.

- Hallam, S. (2010), *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*, „International Journal of Music Education”, nr 28, s. 269–289.
- Heidari-Shahreza, M.A., Moinezhadeh, A. (2012), *Teaching word stress patterns of English using a musically-simulated technique*, „Gema Online Journal of Language Studies”, nr 12(2), s. 521–537.
- Knight, A., Rabon, P. (2017), *Music for Speech and Language Development in Early Childhood Populations*, „Music Therapy Perspectives”, nr 35(2), s. 124–130.
- Komorowska, H. (2011), *Cele kształcenia językowego – autonomia ucznia*, [w:] H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Kondrat, D. (2022), *Kreatywne wykorzystanie piosenki z młodzieżą w klasie języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 63–69.
- Leith, W.D. (1979), *Advanced French conversation through popular music*, „The French Review”, nr 52, s. 537–551.
- Lozanov, G. (1978), *Suggestology and outlines of suggestopedy*, Nowy Jork: Gordon and Breach Publishing.
- Mikus, A. (2022), *Nauczanie języków obcych z wykorzystaniem elementów muzyki, literatury i filmu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 59–62.
- Mishan, F. (2005), *Designing Authenticity into Language Learning Materials*, Bristol: Intellect Books.
- Mora, C F., Fuentes, T.C., Wermke, K. (2011), *Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence*, „Anglistik International Journal of English Studies”, nr 22(1), s. 101–118.
- Moradi, F., Shahrokhi, M. (2014), *The Effect of Listening to Music on Iranian Children's Segmental and Suprasegmental Pronunciation*, „English Language Teaching”, nr 7(6) s. 128–142.
- Murphey, T. (1990), *The Song stuck in my head phenomenon: a melodic Din in the LAD?*, „System” nr 18(1), s. 53–64.
- Murphey, T. (1992), *Music and Song*, Oxford: Oxford University Press.
- Ostarek, E. (2018), *Wykorzystanie piosenek w nauce języka obcego*, „Życie Szkoły”, nr 38, dostęp: <bit.ly/3nNa3O5>, [dostęp: 17.05.2023].
- Ostarek, E. (2019), *Suggestopedia w edukacji – tak czy nie?*, „Życie Szkoły”, nr 51, <bit.ly/3I2XGUR>, [dostęp: 17.05.2023].
- Padzik, D. (2022), *Dokumenty autentyczne nie tylko dla zaawansowanych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 35–42.
- Pater-Ejgierd, N. (2010), *Kultura wizualna a edukacja*, Poznań: Fundacja Tranzyt.
- Pałasz, P. (2013), *Piosenka popularna jako materiał dydaktyczny oraz możliwość jej wykorzystania na zajęciach lektoratowych z języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20, s. 341–356.
- Pawlak, M. (2015), *Autonomia w nauce języka obcego – techniki, strategie, narzędzia*, Konin: Wydawnictwo PWSZ.
- Pawlak, M. (2019), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Piechocki, R. (2022), *Muzyka, pieśni i piosenki w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego w szkole podstawowej*, „Studia Językoznawcze”, nr 21, s. 109–128.
- Piegzik, W. (2019), *Wpływ umuzykalnienia na przyswajanie podsystemu fonicznego u uczących się języków obcych: wyniki badania*, „Neofilolog”, nr 43(2), s. 165–179.
- Piesiewicz, M. (2021), *Wpływ muzyki na uczenie się języka obcego*, [blog] <bit.ly/3MkYpDb>, [dostęp: 14.01.2023].

- Rustipa, K. (2011), *Suggestopedia: how does it accelerate language learning*, „Journal Bahasa, Sastra, dan Budaya”, nr 7(1), s. 1–7.
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., Kolinsky, R. (2008), *Songs as an aid for language acquisition*, „Cognition”, nr 106(2), s. 975–983.
- Sensei (2017), *Jak używać piosenek w nauczaniu?*, [blog] <bit.ly/41tzKRu>, [dostęp: 11.01.2023].
- Toporek, M. (2022), *Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia w warunkach nauki zdalnej. Przykłady rozwiązań praktycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 65–72.
- Zeromskaite, I. (2014), *The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article*, „Journal of European Psychology Students”, nr 5(3), s. 78–88.
- Xi, X. (2021), *English Teachers’ Perspectives on Using Music in English Language Teaching in Thai Secondary Schools*, „Theory and Practice in Language Studies”, nr 11(2), s. 145–150.

MAGDALENA TOPOREK Doktorantka w Instytucie Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki w ramach Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego w dyscyplinie językoznawstwo. Jej zainteresowania badawcze obejmują proces akwizycji języka obcego, zwłaszcza autonomicznego podejścia do nauki i nauczania.

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

Jak utrzymać skupienie uwagi u dorosłych kursantów na zajęciach z języka obcego?

Wybrane przykłady zadań angażujących umysł w ramach *emotionally competent stimuli*

DOI: 10.47050/jows.2023.2.61-67

Z badań wynika, że bez względu na to, jak ciekawy jest temat lekcji, koncentracja uczącego się po 10 minutach słabnie, a po 20 – jego mózg na krótko się wyłącza. Po chwili przerwy uwaga powraca, lecz przyciągają ją kwestie niezwiązane lub nie w pełni związane z treściami, jakie właśnie poznawał. Niniejszy artykuł przedstawia przykłady zadań, które podczas zajęć przyczynią się do utrzymania skupienia wśród dorosłych kursantów.

Współcześnie zaobserwować można różnorodne nastawienie do nauki języków obcych. Jest ono rezultatem stosowania praktyk bazujących na dostępnych metodach dydaktycznych dodatkowo wzbogaconych o techniki informacyjno-komunikacyjne. Jednak zamierzone efekty kształcenia łatwiej jest uzyskać, kiedy nauczyciel, oprócz odpowiednich kwalifikacji i umiejętności, posiada także podstawową wiedzę na temat zaangażowania mózgu w proces kształcenia językowego. Wówczas możliwe jest przygotowanie angażujących i sprzyjających zdobywaniu wiedzy zajęć.

Zarys metod nauczania języków obcych dorosłych

Spośród metod nauczania języka obcego można wyłonić dwie podstawowe grupy, ergo metody tradycyjne/konwencjonalne oraz niekonwencjonalne. Metody tradycyjne (takie jak choćby: bezpośrednia, gramatyczno-tłumaczeniowa, audiolingwalna, kognitywna) stosowane są w nauczaniu języków już od dawna. Ich cechą charakterystyczną jest między innymi stały kontakt nauczyciela z uczniem, mozolne powtarzanie i utrwalanie zasłyszanych zdań/dialogów na różnych poziomach zaawansowania oraz, w zależności od metody, większy lub mniejszy nacisk kładziony na znajomość systemu gramatycznego. Uczestnik kursu jest biernym odbiorcą i nie ma wpływu na program nauczania (Komorowska 2001: 21–23).

Metody niekonwencjonalne (jak na przykład **TPR** – **T**otal **P**hysical **R**esponse i **CLL** – **C**ommunity **L**anguage **L**earning) uwzględniają współczesny rozwój technologiczny oraz wiedzę naukową z zakresu psychologii czy neurodydaktyki (Komorowska 2001: 23–26). Ich celem jest pobudzenie do działania obu półkul mózgu. Niezwykle istotnym staje się samopoczucie ucznia, motywacja, poczucie bezpieczeństwa i eliminacja stresu w trakcie zajęć (Schiffler 2012; Sambanis 2013). Techniki relaksacyjne wykorzystywane w powyższych metodach mają sprawić, że mózg ucznia stanie się bardziej chłonny i lepiej będzie przyswajał nowe

ANNA CIEPIELEWSKA-
-JANOSCHKA
Friedrich Schiller Universität Jena,
Volkshochschule Jena

informacje. Aktywność i zaangażowanie osób uczących się odgrywają istotną rolę w procesie kształcenia.

Obecnie jedną z najbardziej popularnych metod w nauczaniu języka obcego, którą raczej trudno zaliczyć do konwencjonalnych, jest metoda komunikacyjna. Niemniej jednak, zdaniem Komorowskiej, bardziej adekwatne byłoby użycie w tym przypadku terminu „podejście” aniżeli „metoda” (Komorowska 2001: 27). W podejściu komunikacyjnym priorytetem jest umiejętne porozumiewanie się rozmówcy w zależności od sytuacji – zgodnie z założeniami pragmalingwistyki, dla której język jest jednym z aspektów ludzkiego działania (Janicka 2014: 14). Istotne okazuje się zatem praca w grupie i rozmowa, a także autentyczne materiały do czytania i słuchania, nie zaś rozkładanie struktur gramatycznych na czynniki pierwsze. Już na samym początku nauki wprowadza się równocześnie pisanie, czytanie, słuchanie i mówienie. Rola nauczyciela polega na wspomaganiu procesu kształcenia i towarzyszeniu uczącym się w odkrywaniu języka. Jedną z najistotniejszych zasad nauczania jest pobudzenie aktywności ucznia, który „powinien być zachęcany do odkrywania znaczeń i reguł oraz samodzielnego i twórczego posługiwania się językiem” (Janicka 2014: 28).

Podejście zadaniowe (*task-based language teaching*), w założeniach zbliżone do komunikacyjnego, obecnie promowane jest przez twórców *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (Rada Europy 2003: 20–28). W nauce języka chodzi przede wszystkim o podejmowanie działań polegających na wykonywaniu wielorakich zadań. Zadania zaś muszą spełniać określone kryteria, m.in. uczący się polegają na własnych zasobach językowych; ich celem jest wykonanie polecenia, a nie użycie narzuconych struktur. Same ćwiczenia zbliżone są do autentycznych sytuacji użycia języka. Jedną z najważniejszych technik staje się metoda projektu. Nacisk kładzie się na wykształcenie umiejętności współpracy w parach i w grupie (Janowska 2013: 40–45; Kabzińska 2014: 47–50; Stawicka 2014: 91–96; Róg 2021: 97–108).

Ostatnimi czasy podejmowane są próby dostosowania założeń filozofii edukacyjnej Marii Montessori do kształcenia osób dorosłych. Metoda włoskiej lekarki, skierowana początkowo do dzieci niepełnosprawnych umysłowo, stworzyła podwaliny nowoczesnej pedagogiki (*vide* popularność na całym świecie żłobków, przedszkoli i szkół Montessori). Kładzie ona nacisk na wszechstronny rozwój dziecka, formowanie prawidłowego charakteru, zdobywanie wiedzy i współdziałanie (Doroch 2015: 122). W takim podejściu nauczyciel podąża za uczącym się i wspiera go, stając się jego opiekunem oraz przewodnikiem. Powodzenie założeń zaproponowanych przez Marię Montessori w kształceniu dzieci i młodzieży sprawiło, że podejmowane są inicjatywy opracowania na jej podstawie metody nauczania języków obcych w grupach osób dorosłych (Doroch 2015: 123). Priorytetem kursu języka obcego według Montessori, uciekającej się wszelako do podejścia komunikacyjnego i zadaniowego, staje się ograniczenie stresu podczas zajęć oraz odpowiednio przygotowane otoczenie. Nauczyciel występuje zatem jako obserwator, nie zaś wykładowca. Kursanci sami dokonują wyboru celu nauki, materiałów, a także kryteriów ewaluacji. Priorytetem jest (samo)uczenie się, samokontrola w dostrzeganiu i eliminowaniu błędów, nauka języka poprzez działanie (poznawanie zasad gramatycznych przez ich zastosowanie w sytuacjach zbliżonych do realnych zachowań komunikacyjnych), jak i swobodny wybór czasu nauki i wykonywanych zadań (Gastaldi, Marsil 2014: 8–52; Doroch 2015: 124).

Zasady skutecznego nauczania osób dorosłych

W nowoczesnej edukacji dorosłych wyraźna jest tendencja do rezygnacji z nauczyciela-mentora tudzież „wszystkowiedzącego” eksperta. Prowadzący zajęcia to raczej *trener*, *moderator* czy *facylitator* (Knowles i in. 2007: 239–243), który (stwarzając pozytywne, inspirujące środowisko uczenia się) gwarantuje sukces glottodydaktyczny. Jak słusznie zauważa Mikołajczyk (2011: 5), obecnie celem edukatora „powinno być wytworzenie sytuacji, w której chęć pogłębiania wiedzy z danej dziedziny przez uczestników szkolenia trwałaby jeszcze po zakończeniu zajęć”.

Skuteczność nauczania zależy więc do pewnego stopnia od samego prowadzącego, który winien posiadać określone cechy i dysponować określonymi umiejętnościami. Pożądane atrybuty osoby pracującej z dorosłymi to między innymi: otwartość, tolerancja, empatia, asertywność, odpowiedzialność i wreszcie *last but not least* pomysłowość oraz poczucie humoru (Filas 2017: 19). Powyższe kompetencje edukatora budują pozytywne nastawienie do udziału w lekcji oraz sprzyjają pobudzeniu motywacji wewnętrznej.

Z pewnością jednym ze sposobów podnoszenia poziomu motywacji kursantów jest dyskusowanie o sposobie, w jaki będą się uczyć i czego będą się uczyć (choćby wspólne podjęcie decyzji o rezygnacji z prac domowych, zaniechanie tematu, który grupa uzna za mało przydatny, wprowadzenie zdań do tłumaczenia, decyzja o *blended learning*). Warto mieć na uwadze, iż dorosły uczy się wtedy, gdy jest w ten proces aktywnie zaangażowany.

Motywację i zaangażowanie intensyfikuje również klimat panujący na zajęciach – tworzy go nauczyciel razem z uczącymi się. Otwarta, pełna życzliwości atmosfera oparta na wzajemnym szacunku i współdziałaniu bez wątpienia sprzyja przyswajaniu wiedzy (Rudzińska-Warzecha 2022: 96). Jak słusznie zauważa w swoim artykule Danuta Gabryś-Barker, na poziomie kognitywnym pozytywna atmosfera wpływa na postępy w nauce, zaś na poziomie emocjonalnym jest czynnikiem decydującym o motywacji do dalszego kształcenia się (Gabryś-Barker 2015: 70–76).

Aby podnieść efektywność uczenia się, prowadzący kurs musi być świadomy tego, że osoby dorosłe uczą się inaczej niż dzieci czy młodzież. Dorosli *de facto* wymagają od lektora bardzo dobrego przygotowania; chcą wiedzieć, jak nabyte umiejętności wykorzystają w praktyce, oraz pragną, by nauka była dla nich przyjemnością. Niezmiernie ważna jest również ich motywacja – kursanci podejmują naukę języka obcego w celach turystycznych, towarzyskich, zdrowotnych (strach przed chorobami neurodegeneracyjnymi związanymi z pamięcią i powodującymi demencję), pragną utrzymywać kontakt ze światem kultury i nauki. Nauka słownictwa odgrywa nierzadko większą rolę aniżeli przyswajanie reguł gramatycznych (Rudzińska-Warzecha 2022: 95–99).

Sukces dydaktyczny opiera się w dużej mierze na przyjęciu odpowiedniego, najlepiej eklektycznego, programu edukacyjnego dobranego do rzeczywistych potrzeb i oczekiwań osób uczestniczących w kursie. I to zarówno pod względem merytorycznym, jak i wykorzystywanych metod, technik edukacyjnych i wreszcie technologii. Jednakże według Małgorzaty Szupicy-Pyrzanowskiej efektywne kształcenie to również takie, w którym nauczyciel, oprócz szerokiego spektrum umiejętności, posiada także wiedzę z zakresu neurolingwistyki. Chodzi tu między innymi o zrozumienie przez prowadzącego, jak zaangażowany jest mózg w proces akwizycji języka obcego (Szupica-Pyrzanowska 2021: 33–38). Zdaniem autorki nauczyciel powinien mieć świadomość, iż „proces uczenia się (języków obcych) jest również, a może przede wszystkim, procesem emocjonalnym, neurokognitywnym i neurolingwistycznym” (Szupica-Pyrzanowska 2021: 34). Do przytoczonej dziedziny nauki, jaką jest neurolingwistyka, można dodać i neurodydaktykę (choć obie się zazębiają). Zadaniem neurodydaktyki jest wyjaśnienie, jak mózg w ogóle się uczy, by następnie zastosować wnioski płynące z badań do opracowania materiałów i metod nauczania „przyjaznych” mózgowi (Kaczmarzyk 2014).

Neurodydaktyka w praktyce, czyli jak podtrzymać uwagę na zajęciach

Wobec powyższego oprócz neurolingwistyki i psychologii warto byłoby poznać rudymentalne założenia neurodydaktyki. Wiedza o tym, jak uczy się nasz mózg, może być wykorzystana przez lektora choćby celem utrzymania skupienia u kursantów, co bez wątpienia wpłynie na efektywność przyswajania języka obcego. Jak wspomniałam we wstępie, bez względu na temat koncentracja osób uczących się słabnie po 10 minutach, a po 20 minutach mózg na krótko się wyłącza (Grein 2013: 68). Badania pokazują, że uwagę uczącego się ponownie przyciągają kwestie niezwiązane lub tylko częściowo związane z omawianym właśnie

materiałem (Mokwa-Tarnowska 2016: 71). Co więcej, zdaniem Mokwy-Tarnowskiej sytuacja rysuje się niestety jeszcze gorzej: „z powodu całej gamy różnorodnych bodźców wizualnych, natłoku szybko napływających fragmentarycznych informacji i sposobu ich przekazywania przy pomocy wielu mediów, student jest w stanie skupić się na intensywnej pracy intelektualnej jedynie przez kilka minut” (Mokwa-Tarnowska 2016: 72).

Z tego faktu płynie parę wniosków. Po pierwsze, tzw. odpływający po kilkunastu czy kilkudziesięciu minutach kursanci są czymś zupełnie normalnym i, niestety, nie do wyeliminowania. Po drugie, zdając sobie sprawę, że takie zjawisko ma miejsce, możemy się odpowiednio przygotować i tak skonstruować zajęcia, by znalazło się miejsce na coś, co przywróci uwagę. Według Marion Grein gwarancją sukcesu są w tej sytuacji: wzbudzenie zainteresowania, przekazywanie wiedzy multisensorycznie, natomiast po 10–20 minutach od rozpoczęcia zajęć dostarczenie mózgowi **emotionally competent stimulus (ECS)**, a więc bodźca wywołującego zaangażowanie emocjonalne (Grein 2013: 69 i 72).

Przykłady *emotionally competent stimuli* do wykorzystania na zajęciach z języka obcego

Wszystkie poniżej zaprezentowane ECS, dopasowane do poziomu znajomości języka przez uczestników kursu, od lat z powodzeniem wykorzystują na zajęciach z języka włoskiego.

MATERIAŁY LUDYCZNE

Bardzo ceniony przez kursantów jest odpowiednio użyty podczas zajęć humor. Może to być krótka zabawna anegdota, fragment filmu lub artykułu prasowego, dowcip¹. Należy oczywiście pamiętać, że materiał powinien być dobrany do wieku kursantów, kompetencji językowych czy uwarunkowań kulturowych.

ZAGADKI

Powszechnie wiadomo, że zagadki uczą logicznego myślenia, ćwiczą wyobraźnię i sprzyjają skupieniu uwagi na poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania. Pełnią zatem istotną funkcję dydaktyczną i jednocześnie rozrywkową. Wiele z nich możemy znaleźć w internecie i dostosować do poziomu uczestników kursu oraz tematu zajęć, np.:

<i>Sei fratelli e una sorella:</i>	<i>Sześciu braci i jedna siostra:</i>
<i>Che famiglia gaia e bella!</i>	<i>co za radosna rodzina!</i>
<i>I fratelli a lavorare,</i>	<i>Bracia pracują,</i>
<i>la sorella a riposare:</i>	<i>siostra odpoczywa:</i>
<i>indovina che cos'è?</i>	<i>zgadnij co to jest?</i>

Jest to prosta zagadka na odgadnięcie dni tygodnia².

PYTANIA ZAPISANE NA KARTECZKACH

Każdy uczestnik kursu dostaje karteczkę z pytaniem, na które musi udzielić odpowiedzi. Źródłem pytań może być właśnie zakończona lekcja. Jeśli tematem było np. mieszkanie, to w zależności od poziomu możemy zapytać:

- Jakie meble masz w kuchni?
- Jakie meble masz w salonie?
- Z jakiego materiału wykonane są meble w twojej sypialni?
- Ile krzeseł masz w mieszkaniu?

Jeżeli problemem dla nauczyciela okazuje się inspiracja, pomocna będzie bezpłatna strona internetowa <iteslj.org/questions>. Jest ona w języku angielskim i obejmuje kilkadziesiąt haseł wyjściowych, np. hobby, urodziny, zawody itp. W ramach każdego hasła podane są przykładowe pytania.

¹ Dowcipy w bardzo przyjazny sposób ukazują różnice kulturowe, np. okazuje się, iż popularne w Polsce i we Włoszech kawały o policjantach (wł. *carabinieri*) nie są rozpoznane w Niemczech. W jednej z niemieckich publikacji zawierającej między innymi włoskie kawały z tłumaczeniem na język niemiecki znalazł się dopisek wyjaśniający genezę zjawiska.

² W języku włoskim dni tygodnia, poza niedzielą, są rodzaju męskiego; stąd analogia do sześciu braci (*lunedì, martedì, mercoledì, giovedì, venerdì*) i siostry (*domenica*).

SZUKANIE KOLORÓW

Prowadzący zajęcia proponuje szukanie konkretnego koloru. Na przykład czerwonego. Kursanci muszą go odnaleźć pośród przedmiotów znajdujących się w sali lekcyjnej, w torbie, plecaku itp. Następnie lektor zadaje pytania typu:

1. Co to jest?
2. Dlaczego masz to przy sobie?
3. Masz to już od dawna?
4. Gdzie to kupiłeś/kupiłaś?

KTO TO JEST?

Przynosimy na zajęcia zdjęcie i prosimy kursantów, żeby opisali widniejącą na nim osobę: jej wygląd, charakter, zainteresowania... Na kolejnych lekcjach możemy pokazać tę samą fotografię i np. stworzyć zadanie polegające na sporządzeniu biografii tej postaci, choćby w formie odpowiedzi na pytania:

1. Ile ta osoba ma lat?
2. Gdzie ta osoba mieszka?
3. Jaki ta osoba ma zawód?
4. Jakie ta osoba ma hobby?
5. Jakie są preferencje kulinarne osoby na zdjęciu?

Po paru dniach możemy powrócić do znanego już uczniom zdjęcia, zadając kolejne pytania, które pozwolą nam przećwiczyć materiał gramatyczny, np.:

1. Co ta osoba robiła w weekend?
2. Co ta osoba będzie robić w przyszłym tygodniu?
3. Co ta osoba robi w tym momencie?

Jeżeli nie chcemy przynosić własnego zdjęcia, możemy wykorzystać fotografie znajdujące się w podręczniku, z którego korzystamy na lekcji. Możliwe są modyfikacje powyższego zadania, a mianowicie kursanci pracują w parach – jeden opisuje zdjęcie, które ma przed oczami, a druga osoba rysuje to, o czym słyszy. Kolejną modyfikacją może być np. opis ilustracji z podręcznika. Opowiada o niej lektor, natomiast zadaniem kursantów jest odnalezienie w książce pasującego obrazka. Wygrywa ten uczestnik kursu, który zrobi to pierwszy.

GRA W STATKI

Prowadzący rozdaje kursantom tabelę – po lewej stronie znajdują się zaimki osobowe w liczbie pojedynczej i mnogiej. Nagłówkiem są czasowniki, które chcemy przećwiczyć (liczba czasowników dowolna), np.:

	<i>lavorare</i>	<i>prendere</i>	<i>partire</i>	<i>capire</i>
Io				
Tu				
Lui/Lei				
Noi				
Voi				
Loro				

Ustalamy przykładowo, że będziemy ćwiczyć *presente indicativo* (czas teraźniejszy) podanych czasowników. Następnie uczestnicy kursu pytają się nawzajem, np. **LUI/LEI prendere**. Osoba, która udzieliła poprawnej odpowiedzi, pyta kolejną **Loro capire** itd. Jest to doskonały sposób, ażeby powtórzyć czasowniki regularne/nieregularne w różnych osobach, trybach i czasach.

DWIE PRAWDY I KŁAMSTWO

Każdy uczeń pisze trzy zdania dotyczące siebie – dwa są prawdziwe, jedno zmyślane. Zadaniem reszty jest wytypowanie nieprawdziwego zdania, podając powody, dla których uważa, że właśnie ono jest fałszywe. Powyższa zabawa doskonale poprawia humor i przekonuje do wypowiadania się nawet introwertyków.

GDZIE JEST BŁĄD?

Prowadzący pisze na tablicy zdania, z których jedno zawiera błąd. Kursanci mają za zadanie go znaleźć i poprawić, np.:

Anna: *Ho finito il libro. Mi ha piaciuto tantissimo!*

Maria: *Allora lo leggerò anch'io. Abbiamo gli stessi gusti, quindi sono sicura che piacerà pure a me.*

Zdanie błędne to zdanie **Anny**: *Mi ha piaciuto tantissimo!* Błąd dotyczy użycia czasownika posiłkowego (*verbo ausiliare*).

BURZA MÓZGÓW

Zadajemy pytanie typu:

- ➔ Co zazwyczaj pijemy na śniadanie?
- ➔ Kim chciałyby być dzieci, jak dorosną?

Następnie ustalamy, ile haseł powinna zawierać odpowiedź. Oczywiście i w tym przypadku pytania dopasowujemy do poziomu językowego kursantów, podobnie jak i liczbę możliwych odpowiedzi. Inspiracją może być aktualnie realizowana lekcja z podręcznika.

Podsumowanie

Jak pokazują badania, współcześni uczniowie dosyć szybko tracą koncentrację i mają problemy ze skupieniem się na zajęciach. Odpowiednio dobrana metoda glottodydaktyczna, wysokie kompetencje edukatora, pełna życzliwości atmosfera w grupie, jak i nowoczesna technologia okazują się niewystarczające w podtrzymaniu uwagi podczas zajęć u dorosłych kursantów. Osoby, które „wyłączają się” po kilkunastu lub kilkudziesięciu minutach, są zjawiskiem normalnym. Prowadzący zajęcia, który zdaje sobie sprawę z istniejącego problemu, może z powodzeniem stawić mu czoła, odwołując się do zaprezentowanych w artykule **emotionally competent stimuli** – bodźców wywołujących zaangażowanie emocjonalne. Bez wątpienia ECS pomagają przywrócić uwagę uczących się, a dodatkowo zwiększają ich zaangażowanie i uatrakcyjniają zajęcia.

BIBLIOGRAFIA

- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Doroch, A. (2015), *Metodologia Montessori w nauczaniu języków obcych osób dorosłych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 122–125.
- Filas, S. (2017), *Jak uczyć dorosłych*, „Zeszyt metodyczny”, nr 1, s. 19.
- Gabryś-Barker, D. (2015), *Klimat w klasie a sukces glottodydaktyczny*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 70–76.
- Gastaldi, L., Marsil, R. (2014), *Metodologia Montessori w Nauczaniu Języków Obcych. Praktyczny poradnik nauczania osób dorosłych*, Włochy: Lingua più Associazione Culturale, Città di Castello.
- Grein, M. (2013), *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*, München: Hueber Verlag.
- Janicka, M. (2014), *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Janowska, I. (2013), *Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 40–45.
- Kabzińska, A. (2014), *Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 47–50.
- Kaczmarzyk, M. (2014), *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne*, Wydział Biologii i Ochrony Środowiska, Uniwersytet Śląski, Wykład wygłoszony podczas letniej Akademii SORE 2014 r.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2007), *Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen*, München, Spektrum: 6. Auflage.
- Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Mikołajczyk, K. (2011), *Nowe trendy w kształceniu dorosłych*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji,
- Mikołajczyk, K. (2011), *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, „E-mentor”, nr 2(39), <www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/831>, [dostęp: 24.02.2023].
- Mokwa-Tarnowska, I. (2016), *Zwiększanie koncentracji studentów na zajęciach tradycyjnych przy pomocy narzędzi internetowych*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej”, nr 48, s. 67–72.
- Róg, T. (2021), *Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 97–108.
- Rudzińska-Warzech, J. (2022), *Jak usprawnić proces uczenia się języków obcych i zachęcić do nauki dorosłych kursantów?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 95–99.
- Sambanis, M. (2013), *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Schiffler, L. (2012), *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Stawicka, M. (2014), *Zadanie i projekt. Perspektywa nauczyciela języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 91–96.
- Szupica-Pyranowska, M. (2021), *Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego? Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 33–38.

DR ANNA CIEPIELEWSKA-JANOSCHKA Absolwentka italianistyki Uniwersytetu Warszawskiego, następnie pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Italianistyki UW. Pracę doktorską z językoznawstwa historycznego obroniła w Niemczech na Uniwersytecie w Saarbrücken. Autorka tzw. *edizione interpretativa* – zbioru najstarszych nowel w języku włoskim poprzedzających *Dekameron* Boccaccia pt. *Viaggio d`Oltremare e Libro di novelle e di bel parlar gentile* (De Gruyter 2011). Od ponad 20 lat rzeczoznawczyni MEiN podręczników szkolnych do nauki języka włoskiego. Lektorka języka włoskiego i języka polskiego.

Rozwijanie kompetencji mówienia w specjalistycznym języku technicznym

Przykład scenariusza zajęć z języka włoskiego

DOI: 10.47050/jows.2023.2.69-76

Posługiwanie się specjalistycznym językiem obcym najczęściej kojarzy się z czytaniem opisów technicznych, instrukcji itp. oraz tłumaczeniem tego typu tekstów. Również sami uczący się przykładają wagę przede wszystkim do tych właśnie aspektów. Jednakże specjalistyczna kompetencja językowa zawiera w sobie także umiejętność prowadzenia interakcji językowych. Powstaje zatem pytanie: Jak opracować scenariusz zajęć, aby wypowiedź ustna była rozwijana w podobnym stopniu do pozostałych sprawności?

Najczęstsze skojarzenia, które wywołuje termin „język specjalistyczny”, dotyczą słowa *specjalista*, czyli „człowiek odznaczający się gruntowną znajomością jakiejś dziedziny” (SJP PWN), co łączy się także ze znajomością języka skorelowanego z tą dziedziną. Jednakże w życiu codziennym wiele osób posługuje się słowami charakterystycznymi dla wiedzy rozumianej jako fachowa. Na przykład używanie coraz bardziej powszechnych narzędzi technologii informacyjnej jest nierozdzielnie związane z rozumieniem i stosowaniem określonych wyrażen, zwrotów czy leksyki, które wychodzą poza zakres języka ogólnego. W przypadku większości osób dotyczy to języka ojczystego, ale dla niektórych również obcego.

Oprócz wyraźnie widocznego postępu technicznego, który niejako przymusza nas do poznania, zrozumienia i w efekcie posługiwania się językiem specjalistycznym w języku ojczystym, innymi czynnikami przyczyniającymi się do zwiększenia zainteresowania tym zagadnieniem są: postępująca globalizacja, mobilność na rynku pracy czy projekty międzynarodowe. Stawiają one wiele osób przed koniecznością przyswojenia języka fachowego i posługiwania się nim. W związku z tym, w kształceniu na szczeblu akademickim (a czasem nawet wcześniej – w średnich szkołach zawodowych), pojawiają się elementy języka specjalistycznego – jako wyjście naprzeciw oczekiwaniom rynku pracy.

Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, jak opracować materiały dydaktyczne, żeby stworzyć scenariusze zajęć, które pozwolą skutecznie rozwijać specjalistyczną kompetencję językową, a co za tym idzie – poprawić jakość kształcenia na studiach humanistycznych. Pierwsza część poświęcona jest rozważaniom teoretycznym dotyczącym zdobywania tejże kompetencji, a druga prezentuje przykładowy scenariusz zajęć mających na celu zrównoważone rozwijanie wszystkich umiejętności językowych, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji ustnej.

Rozwijanie specjalistycznej kompetencji językowej

Skuteczne posługiwanie się językiem specjalistycznym wymaga rozwinięcia różnych sprawności i kompetencji. Sambor Grucza (2013: 108–113) wyróżnia:

ALINA WOJACZEK
Politechnika Śląska

- ➔ specjalistyczną kompetencję językową – rozumianą jako umiejętność posługiwania się gramatyką, leksyką oraz wymową w tworzeniu konkretnych aktów komunikacyjnych;
- ➔ specjalistyczną kompetencję dyskursywną – czyli umiejętność prowadzenia interakcji specjalistycznej z jednej strony pojmowanej jako uczestnictwo w dialogu czy dyskusji, ale także realizowaną poprzez rozumienie i konstruowanie różnego rodzaju tekstów pisemnych;
- ➔ specjalistyczną kompetencję (inter)kulturową – przejawiającą się w zdolności prowadzenia komunikacji w danym kontekście kulturowo-zawodowym.

Według P. Balboniego (2002: 91) w kształceniu kompetencji specjalistycznych konieczne jest właściwe podejście metodyczne, które powinno realizować się poprzez:

- ➔ odpowiednią selekcję i, jeśli to konieczne, dydaktyzację materiałów autentycznych, które należy dostosować do potrzeb zawodowych i komunikacyjnych uczącego się; ten wybór powinien uwzględniać stopniowanie poziomu trudności w przyswajaniu języka, a jednocześnie umożliwiać zanurzenie w rzeczywistości językowo-kulturowej;
- ➔ wybór adekwatnych strategii nauczania, które umożliwią uczącemu się aktywny udział w sytuacjach komunikacyjnych typowych dla danego języka specjalistycznego, a także zapewnią mu autonomię i indywidualizację procesu uczenia się;
- ➔ podjęcie przez nauczyciela roli tutora pomagającego w zrozumieniu tekstów, przez co uczący się zajmuje centralne miejsce w procesie dydaktycznym.

Należy więc zastanowić się, jak zaplanować i przygotować skuteczny proces dydaktyczny, aby zaspokoić pragmatyczne potrzeby komunikacyjne uczącego się. Najprawdopodobniej inną motywacją będą kierować się studenci czy uczniowie szkół specjalistycznych, a inną pracownicy firm. Pragmatykę należy rozumieć z jednej strony jako umiejętność skutecznego osiągnięcia celów komunikacyjnych (Bińczycka 2006: 79), a z drugiej jako treści językowe nabyte podczas procesu uczenia się.

Paolo Balboni (2000: 78) wskazuje na trzy zasady, według których należy dobierać treści do sylabusa bądź poszczególnych modułów, aby odpowiadały potrzebom studentów:

- ➔ zasada *kontroli rzeczywistości językowej*, w której będzie funkcjonował student; należy dostosowywać trudność materiałów do poziomu, który student jest w stanie kontrolować;
- ➔ zasada *niebanalności*, zgodnie z którą powinno się upraszczać materiały dydaktyczne do poziomu językowego studenta, ale nie dostarczać wyjaśnień z zagadnień dla studenta oczywistych, często bardziej niż dla nauczyciela;
- ➔ zasada *prawdopodobieństwa* dotycząca tekstów, które – jeśli nie mogą być autentyczne – powinny naśladować tego rodzaju materiały.

Na pytanie o efektywne planowanie procesu dydaktycznego próbowała odpowiedzieć Eliza Borczyk (2020: 15), przeprowadzając badania wśród studentów filologii obcych na kierunku tłumaczeniowo-biznesowym. Miały one na celu sprawdzenie, czy program kształcenia językowego, obejmujący także kształcenie z języków specjalistycznych, uwzględnia wszystkie czynniki postulowane przez wyżej cytowanych dydaktyków, czyli czy umożliwia rozwinięcie wszystkich kompetencji i sprawności językowych. Wyniki pokazują, że na zajęciach największy nacisk kładzie się na pracę z tekstem pisany (83,5%) i tłumaczeniem zdań oraz całych tekstów (odpowiednio 41,5% i 27%), natomiast ćwiczenia komunikacyjne są przeprowadzane rzadko (11%). Co ciekawe, sami studenci za najbardziej przydatne zdolności uważają tłumaczenie (64%), konstruowanie tekstów (55,5%) i czytanie ze zrozumieniem (36%). Jedynie 19,5% postrzega wypowiedź ustną jako umiejętność pożądaną w posługiwaniu się językiem specjalistycznym.

Niezależnie od opracowań teoretycznych traktujących o specyfice nauczania języków specjalistycznych spotykamy się z dużym zróżnicowaniem dostępności materiałów

i gotowych konspektów / scenariuszy zajęć. Najczęściej jest to związane z samym językiem obcym, a dokładniej z powszechnością jego użycia, a także z dziedziną nauki, której dotyczy.

Wydawać by się mogło, że elementy dyscyplin nauki i technik, które na stałe weszły i ciągle wchodzą w zakres języka, jakim posługujemy się na co dzień, znajdą chociaż częściowe odbicie w praktycznych opracowaniach dydaktycznych, na przykład podręcznikach czy skryptach do nauki języka obcego. Niestety, w przypadku specjalistycznego języka technicznego włoskiego trudno spotkać kompletne propozycje scenariuszy zajęć, umożliwiające rozwijanie wszystkich kompetencji wyróżnionych przez Gruczę. A przecież jest wiele zagadnień, w których liczą się nie tylko receptywne umiejętności językowe, ale także komunikacja ustna. Jednym z takich popularnych przykładów jest samochód – tym pojazdem posługuje się bardzo wiele osób, często się o nim rozmawia, czyta czy słucha. Nie ograniczamy się przy tym jedynie do wymiany informacji o jego podstawowych cechach, takich jak wygoda, szybkość, wygląd, ale wchodzimy w szczegóły dotyczące pojemności i mocy silnika czy coraz bardziej rozbudowanych akcesoriów. Tego rodzaju komunikacja odbywa się zarówno w przestrzeni prywatnej, jak i zawodowej, i wymaga umiejętności rozumienia tekstu słuchanego, czytanego oraz konwersacji. Tymczasem najczęściej spotykamy się z propozycjami pojedynczych ćwiczeń wprowadzających w sposób bierny jedynie słownictwo specjalistyczne (por. Pepe i Garelli 2017: 116).

Co za tym idzie, prowadzący zajęcia z języka specjalistycznego technicznego staje przed zadaniem opracowania własnych scenariuszy dla całego cyklu kształcenia. To do niego będzie należał odpowiedni dobór treści, materiałów i technik, które rozwinię wszystkie kompetencje językowe pozwalające na efektywną komunikację w danej dziedzinie.

Nie bez przyczyny został przywołany przykład samochodu, ponieważ właśnie tego zagadnienia będzie dotyczył konspekt przedstawiony w dalszej części artykułu. Został on opracowany na potrzeby zajęć ze studentami lingwistyki stosowanej, ale z powodzeniem można go wykorzystać np. w technikum samochodowym. W przypadku tematyki związanej z techniką, a z samochodem przede wszystkim, nie jest konieczna znajomość zaawansowanych struktur językowych, a raczej wykorzystanie znanych zwrotów i skoncentrowanie się na opanowaniu słownictwa specjalistycznego. W związku z tym przedstawiony materiał można zaproponować studentom rozwijającym umiejętności językowe na poziomie B1 wg ESOKJ.

Konstrukcja scenariusza odwołuje się do *jednostki akwizycji języka specjalistycznego* (Ballarin 2009: 11), w której, w przeciwieństwie do tradycyjnej jednostki dydaktycznej, została pominięta faza motywacji, gdyż zakłada się, że student (dorosły uczący się) świadomie decyduje się na naukę języka specjalistycznego jako elementu rozwoju kariery zawodowej.

Scenariusz zajęć

Zaprezentowany scenariusz jest zbiorem opracowanych przez Autorkę gotowych ćwiczeń do wykorzystania na zajęciach trwających 90 minut. Koncentrują się one na rozwijaniu umiejętności rozumienia pisanego tekstu specjalistycznego i konwersacji. W ćwiczeniach pozostawiono oryginalne polecenia, tzn. takie, jakie znajdowały się w materiale przygotowanym dla studentów.

Temat zajęć: *La macchina che fa per me* – la costruzione della macchina

Typ szkoły: studia językowe I stopnia (filologia, lingwistyka), szkoła ponadpodstawowa (podstawa programowa wariant III.2.0 lub wariant III.BS2.0)

Poziom nauczania: B1

Cele zajęć:

➔ Komunikacyjne

Uczący się:

- ➔ opisuje budowę samochodu;
- ➔ rozumie preferencje drugiej osoby dotyczące wyboru i użytkowania samochodu oraz wyraża własne zdanie na ten temat.

- ➔ Językowe
- ➔ Gramatyczne
 - Uczący się:
 - ➔ odmienia czasowniki: volere, piacere, preferire w trybie condizionale semplice;
 - ➔ posługuje się płynnie czasem indicativo presente;
 - ➔ stosuje I typ zdania warunkowego w formie indicativo presente + imperativo.
- ➔ Leksykalne
 - Uczący się:
 - ➔ zna specjalistyczne słownictwo techniczne dotyczące budowy samochodu;
 - ➔ rozumie opis techniczny samochodu;
 - ➔ używa zwrotów opisujących czynności związane z prowadzeniem samochodu: zapiąć pasy, uruchomić samochód, wrzucić bieg, skręcić w prawo/lewo, włączyć kierunkowskaz, wcisnąć sprzęgło.
- ➔ Pozajęzykowe i glottomatetyczne:
 - Uczący się:
 - ➔ posługuje się materiałami paratekstowymi, takimi jak rysunki czy schematy;
 - ➔ korzysta z różnego rodzaju słowników;
 - ➔ wykorzystuje przeglądarki internetowe do poszerzania wiedzy.

Metody i techniki pracy: Praca indywidualna, w parach, w grupach, praca z tekstem, ćwiczenia z luką, ćwiczenia na dobieranie, odpowiedzi na pytania, wypowiedź ustna.

Przebieg zajęć: Zgodnie z założeniami jednostki dydaktycznej punktem wyjścia jest tekst, po którym następują ćwiczenia pozwalające na zrozumienie, utrwalenie i kreatywne przetworzenie materiału językowego.

Wstęp (5 min)

Buongiorno. Come va? – powitanie studentów i przedstawienie celów lekcji.

Rozgrzewka językowa (10 min)

Zajęcia zaczynają się od tzw. rozgrzewki językowej, podczas której prowadzący ma okazję zorientować się, jakie umiejętności językowe i zasób słownictwa posiadają studenci/uczniowie. Ta część zajęć ma też na celu zbudowanie kontekstu sytuacyjnego – wprowadzi on treści merytoryczne i ułatwi uczącemu się rozumienie oraz analizę terminów specjalistycznych.

Oto przykładowe pytania zadawane przez prowadzącego:

- ➔ Hai la patente di guida?
- ➔ A che età l’hai presa?
- ➔ Guidi regolarmente la macchina?
- ➔ Quante macchine hai guidato nella tua vita?
- ➔ Quale ti è piaciuta di più e perché?

Prezentacja materiału lekcyjnego (25 min)

I. Rispondi alle domande:

1. A che cosa pensi quando scegli una macchina?:
 - ➔ ai viaggi,
 - ➔ alla famiglia,
 - ➔ agli spostamenti in città,
 - ➔ al piacere della guida.

- 2. Quali caratteristiche sono importanti per te nell'acquisto di un'auto?:
 - ➔ la sicurezza,
 - ➔ la comodità,
 - ➔ la velocità,
 - ➔ la linea,
 - ➔ il prezzo,
 - ➔ la commerciabilità,
 - ➔ la silenziosità,
 - ➔ i costi di manutenzione e dei ricambi.

- 3. Quali optional sono importanti per te?:
 - ➔ sistemi di sicurezza ADAS (Advanced Driver Assistance Systems) che sono sistemi elettronici di assistenza alla guida, per esempio: il cruise control adattivo, la frenata automatica di emergenza, l'avviso di cambio corsia, i sensori pioggia, il sensore crepuscolare, i sensori di parcheggio, il sensore dell'angolo cieco;
 - ➔ l'aria condizionata automatica;
 - ➔ l'head-up display;
 - ➔ i sedili riscaldati;
 - ➔ gli alzacristalli elettrici;
 - ➔ i fari anteriori full-led;
 - ➔ la telecamera posteriore;
 - ➔ l'avviso di traffico trasversale;
 - ➔ il sistema di riconoscimento di segnaletica stradale;
 - ➔ la chiusura centralizzata;
 - ➔ il climatizzatore bi-zona;
 - ➔ il retrovisore interno fotocromatico;
 - ➔ i vetri posteriori oscurati;
 - ➔ l'antifurto;
 - ➔ il tetto apribile.

Rys. 1. Elementy budowy samochodu



II. Spiega in polacco le parti della macchina menzionate nel disegno di sotto:

Utrwalenie materiału lekcyjnego (15 min)

- III. Completa le frasi con le parole del disegno di sopra:
 - 1. Girando con e sporchi si può prendere una multa.
 - 2. Nella portiera del conducente si trovano quattro elettrici.
 - 3. Non mi piace elettrico, preferisco quello tradizionale - a leva.
 - 4. Per fare il pieno, bisogna prima aprire
 - 5. Gina non si ricorda il numero di della propria macchina.
 - 6. Negli ultimi anni automatico diventa sempre più popolare.
 - 7. Stamattina ho trovato la mia macchina con un sgonfio.

Źródło: <www.coursehero.com/file/105938811/parti-dellautopdf>

8. Per poter controllare il motore bisogna aprire
9. I sensori dell'angolo cieco si trovano negli

IV. Abbina ogni inizio della frase al suo giusto seguito per creare frasi di senso compiuto:

1. Siediti dal lato del conducente e
 2. Se accendi una macchina con cambio manuale
 3. Inserisci la chiave nel meccanismo di accensione e girala o
 4. Spingi il pedale della frizione e
 5. Se la tua macchina non parte (il motore non si accende) dopo più tentativi
 6. Prima di girare (svoltare)
 7. Se svolti a sinistra
-
- A. controlla se la batteria non è scarica.
 - B. devi dare precedenza ai veicoli che arrivano da destra.
 - C. assicurati che la leva è in folle.
 - D. metti la freccia.
 - E. spingi il pulsante di avviamento (in molte macchine moderne).
 - F. inserisci la prima marcia o la retromarcia.
 - G. allaccia la cintura di sicurezza.

1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ...

Podsumowanie – wykorzystanie nabytych umiejętności (35 min)

- V. Il signor Kowalski è andato in Italia a lavorare. Ha firmato il contratto di lavoro per 5 anni. Adesso vuole comprare in Italia una macchina usata. Le sue preferenze sono: *samochód do jazdy do pracy (do 20 km w jedną stronę), nie na długie trasy; rodzaj paliwa obojętny; przebieg: poniżej 100 000 km; wiek samochodu: 4–6 lat, najlepiej od pierwszego właściciela; preferowana (ale nie konieczna) automatyczna skrzynia biegów, automatyczna klimatyzacja, czujniki parkowania i nawigacja; cena: do 10 000 €.*

LEGGI GLI annunci e prova ad aiutare il signor Kowalski nella scelta:

OPEL

- Modello Mokka 1ª serie
- Tipo di veicolo: Usato
- Carburante: Diesel
- Posti: 5
- Numero di porte: 4/5
- Cambio Manuale
- Tipologia: SUV/Fuoristrada
- Iva esposta: No
- Km: 106510 Km
- Immatricolazione 11/2015
- Prezzo proposto: 11300 €

Descrizione

Come da titolo vendo opel mokka allestimento cosmo 1.6 turbo diesel 4x4. Autovettura immatricolata a novembre 2015. 106.510 km reali tagliandati fino ai 90.000 presso rivenditore, poi da meccanico di fiducia. Sedili tessuto e pelle, Sensori parcheggio anteriori e posteriori con retrocamera, Sensore pioggia, Sensore fari con abbaglianti automatici, Comandi al volante, Navigatore Cruise control Cambio manuale 6 marce, Bluetooth, Radio CD Start & stop, Climatizzatore automatico

KIA

- Modello Rio 3ª serie
- Classe emissioni: Euro 6
- Tipologia: Utilitaria
- Numero di porte: 4/5
- Iva esposta: No
- Carburante: Diesel
- Tipo di veicolo: Usato
- Cambio: Manuale
- Km: 100900 Km
- Immatricolazione 08/2016
- Prezzo proposto: 8500 €

Descrizione:

Vendo Kia Rio high tech 2016, unico proprietario. L'auto è in garanzia kia per altri 22 mesi. Presenta qualche graffio. Motore ottimo. Telecamera, navigatore, vetri oscurati, cerchio 17, Prezzo trattabile.

<p>TOYOTA</p> <ul style="list-style-type: none"> – Modello Aygo 2ª serie – Versione Aygo 1.0 VVT-i 69 CV 5 porte x-play – Carburante: Benzina – Tipologia: City Car – Iva esposta: No – Numero di porte 4/5 – Tipo di veicolo: Usato – Cambio: Manuale – Posti: 5 – Km: 21000 Km – Immatricolazione 05/2018 – Prezzo proposto: 10000 € <p><u>Descrizione</u></p> <p>Vendo Toyota Aygo rossa in perfetto stato come da foto. Allestimento x play, con bluetooth, radio touch usb, retrocamera e cruise control. Utilizzata da ragazza. Molto parca nei consumi. Vendesi per passaggio ad auto più grande. Ideale per neopatentati, contro i blocchi del traffico, città e non solo.</p>	<p>LANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> – Modello Ypsilon 3ª serie – Versione Ypsilon 1.3 MJT 16V 95 CV 5 porte S&S Platinum – Carburante: Diesel – Iva esposta: No – Cambio: Manuale – Posti: 5 – Classe emissioni: Euro 6 – Tipo di veicolo: Usato – Numero di porte 4/5 – Tipologia: Utilitaria – Km: 39000 Km – Immatricolazione 06/2016 – Prezzo proposto: 10000 € <p><u>Descrizione</u></p> <p>Lancia ypsilon 1,3 multijet euro 6 95cv allestimento full optional tetto apribile, sensore luce e pioggia, clima automatico bizona, interni pelle/alcantara, Bluetooth, 4 vetri elettrici, vendo solo per inutilizzo e a malincuore.</p>
---	--

vi. Quale macchina corrisponderebbe ai tuoi bisogni? Giustifica la tua scelta.

Wskazówki metodyczne do ćwiczeń przedstawionych w scenariuszu

Ćwiczenie I ma na celu poszerzenie wypowiedzi (pyt. 1 i 2) i wprowadzenie pierwszej grupy słownictwa specjalistycznego związanego z dodatkowym wyposażeniem samochodu (pyt. 3). Odpowiedzi na pytania powinny być poprzedzone analizą słownictwa i tłumaczeniem wyrażen na język polski, szczególnie nr 3. Studenci pracują indywidualnie lub w parach. Na tym etapie przechodzą oni od konwersacji opartej na umiejętnościach ustnych, do skonstruowania wypowiedzi z wykorzystaniem umiejętności rozumienia materiału pisemnego. W zależności od czasu, jakim dysponujemy, to ćwiczenie od razu może zostać użyte do utrwalenia wprowadzonego słownictwa. Po wypowiedziach indywidualnych dzielimy studentów na małe grupy (3–4 osoby). W tych zespołach powinni ustalić, używając języka włoskiego, jakie są dla nich trzy najważniejsze cechy samochodu i trzy – cztery elementy wyposażenia dodatkowego.

Seria następnych ćwiczeń służy wprowadzeniu słownictwa dotyczącego elementów budowy samochodu (ćw. II) oraz jego utrwaleniu (ćw. III i IV). Obraz wykorzystany do ćwiczenia II jest materiałem przykładowym, aczkolwiek na zajęciach Autorki został wykorzystany właśnie ten, ponieważ grupy z nim pracujące należą do specjalności język angielski z włoskim, a taka prezentacja nowego słownictwa pozwala na wykonanie tego zadania „a vista”. Co więcej, znajomość słownictwa, którą można zaobserwować w szybkości wykonywania ćwiczenia, buduje pozytywną motywację do dalszej pracy.

Kolejne polecenia mają na celu utrwalenie poznanego słownictwa i struktur. W ćwiczeniu V zostały wykorzystane materiały z jednej ze stron internetowych poświęconych sprzedaży samochodów używanych. Dla wygody pozbawiono je formatowania ze strony, ponieważ głównym celem tego zadania jest rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu, porównywania tekstów między sobą i stymulowanie do wypowiedzi ustnej, a nie umiejętności poszukiwania informacji w sieci. Studenci pracują w małych grupach i mogą korzystać z różnego rodzaju słowników. Po upływie wyznaczonego czasu przedstawiają swój wybór, uzasadniając go danymi z materiału dydaktycznego. Ćwiczenie VI jest podsumowaniem zajęć. Powinno stymulować studentów do kreatywności językowej w formie indywidualnych pełnych wypowiedzi z wykorzystaniem poznanego słownictwa i struktur. Dla prowadzącego jest to okazja do wstępnej ewaluacji efektywności lekcji.

Podsumowanie

Artykuł miał na celu przedstawienie jednego z rozwiązań dydaktycznych dotyczących nauczania specjalistycznego języka technicznego, a dokładnej możliwości rozwijania

umiejętności komunikacji ustnej, często marginalizowanej ze względu na specyfikę przedmiotu. Uczestnictwo w tak przeprowadzonych zajęciach powinno nie tylko wyposażyć studentów w umiejętności komunikowania pisemnego i ustnego, ale także, a może przede wszystkim, uświadomić im, że znajomość języka specjalistycznego nie ogranicza się jedynie do pracy z tekstem pisany, a komunikacja ustna stanowi integralną część tej kompetencji.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P.E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Torino: Utet Libreria.
- Balboni, P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: Utet Libreria.
- Ballarin, E. (2009), *Didattica delle microlingue*, <bit.ly/3MpnewT>, [dostęp: 9.02.2023].
- Bińczycza, I. (2006), *Wybrane zagadnienia pragmatyki językowej – ujęcie lingwoedukacyjne*, <bit.ly/3OuLrEn>, [dostęp: 10.02.2023].
- Borczyk, E. (2020), *Jednostka dydaktyczna a specyfika nauczania i uczenia się języków specjalistycznych*, [w:] E. Bieńkowska-Kajko, E. Mężyk, B. Stafanowicz, (red.), *Tradycyjne podejście i nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych. Aspekty, metody, realizacje*, Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Freddi, G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino: UTET Libreria.
- Grucza, S. (2013), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego, s. 109.
- Mezzadri, M. (2003), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Pepe, D., Garelli, G. (2017), *Al lavoro! Corso di italiano per stranieri in contesto lavorativo A2*, Torino: Loescher Editore.
- *Słownik Języka Polskiego*, <bit.ly/3oj80RS>, [dostęp: 9.01.2023].

ŹRÓDŁA MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH

- [platforma z materiałami do nauki języka obcego]
- *Parti dell'auto*, <bit.ly/43cHXe0>, [dostęp: 18.09.2020].
- <www.autoscout24.it/>, [dostęp: 20.09.2020].

ALINA WOJACZEK Magister filologii romańskiej, absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego, nauczycielka, pedagog. Ukończyła również studia podyplomowe w zakresie zarządzania w oświacie. Długoletnia wykładowczyni w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach. Aktualnie asystentka dydaktyczna w zakresie języka włoskiego w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Wydziału Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej. Jej zainteresowania badawcze obejmują nauczanie języków obcych z uwzględnieniem nowych technologii oraz zagadnienia pedeutologiczne i andragogiczne.

Czatuując na niemieckim

Anglicyzmy z dziedziny IT w zdalnym nauczaniu języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2023.2.77-85

Masowa migracja ludzkiej aktywności do przestrzeni wirtualnej przyspieszyła skokowo w pandemicznym obłędzie. Komputer wtargnął bez reszty w proces edukacji z całym dobrodziejstwem inwentarza leksykalnego, najeżonego – jak to w IT bywa – zawilumi angilicyzmami. Orzech w dwójnasób twardy do zgryzienia trafił się nauczycielom języka niemieckiego – bardzo przecież podatnego na anglosaskie wpływy – oraz ich uczniom.

Migracje i globalizacja – procesy wyjątkowo sprzyjające przyjmowaniu zapożyczeń leksykalnych z języków obcych – uległy w ostatnich dziesięcioleciach znaczącej intensyfikacji. Pandemia COVID-19, która – uziemiac samoloty, wstrzymując pociągi i zamykając granice – niemal zatrzymała rzeczywisty świat, uruchomiła jednocześnie migrację: ekonomiczną, edukacyjną, ba!, artystyczną i duchową, do nieoczywistej dotąd dla większości (może prócz zapalonych graczy) przestrzeni wirtualnej.

Najpóźniej od tego momentu komputer stał się nieodłącznym towarzyszem procesu edukacyjnego. Przeniesienie nauki do świata wirtualnego nie przyszło jednak łatwo i nie obyło się bez ofiar wykluczenia cyfrowego. Nieodzowne stało się wdrożenie w środowisku szkolnym nie tylko technologii, ale i określeń związanych z obsługą urządzeń elektronicznych, internetu oraz platform komunikacyjnych wyposażonych w funkcjonalności edukacyjne. Nabyte w związku z tym sprawności oraz inwestycje w specjalistyczny sprzęt i oprogramowanie zmieniły nieodwracalnie rzeczywistość i do dziś w istotny sposób wpływają na organizację procesu kształcenia. Z kolei nauczyciele języków obcych stanęli przed koniecznością wprowadzenia słownictwa z tego zakresu także w nauczonym przedmiocie.

Język niemiecki, jak każdy żywy język, ulega zmianom, które obejmują również absorpcję zapożyczeń z języka angielskiego – wszechobecnego języka międzynarodowego, którym globalna społeczność posługuje się na tyle intensywnie, że angielski materiał leksykalny przenika do wielu języków współczesnych, w tym do niemieckiego.

Angielskie słowa wchodzące do języka niemieckiego stały się z czasem jego integralną częścią i dlatego lekcja niemieckiego nie może się obejść bez wdrażania angilicyzmów. Praktycznie każdy podstawowy podręcznik rozpoczyna się od wprowadzenia internacjonalizmów, z których większość wywodzi się z angielskiego (np. Braun i in. 2016: 9f; Herzberger i in. 2022: 8f, 25; Kuhn i in. 2020: 11, 18f).

Anglicyzmy w języku niemieckim znajdziemy w różnych dziedzinach, najliczniej jednak wniknęły do świata informatyczno-technologicznego. Dlatego w dobie poszerzania form nauczania o zdalne i hybrydowe sensowne wydaje się systematyczne wprowadzanie angilicyzmów z branży IT jako praktycznego ułatwienia w procesie nauczania niemieckiego.

Coraz bardziej złożona praca w wirtualnym środowisku wymaga opanowanie nomenklatury interfejsów platform edukacyjnych,

AGNIESZKA BUK

Uniwersytet Rzeszowski

AGNIESZKA
CZECH-ROGOYSKA

Uniwersytet Rzeszowski

związanej z prowadzeniem zajęć online. W przypadku nauki języków obcych doszły do tego także jej obcojęzyczne ekwiwalenty, stanowiące swoistą leksykalną metanakładkę na polski interfejs użytkownika, na lekcjach niemieckiego dodatkowo urozmaiconą anglicyzmami.

W niniejszym artykule zajmiemy się wyodrębnieniem i usystematyzowaniem materiału leksykalnego z tego właśnie zakresu. W ten sposób stworzymy podłoże do rozwinięcia możliwości wdrażania tego słownictwa na lekcjach języka obcego. Wstępna analiza korpusu wykazuje znaczący odsetek anglicyzmów na polskich i niemieckich interfejsach platform edukacyjnych. W dalszej części artykułu przedstawimy zatem propozycje pracy z anglicyzmami na lekcjach języka niemieckiego w formie przykładowych ćwiczeń leksykalno-gramatycznych z użyciem zapożyczonego materiału leksykalnego, który oddajemy czytelnikowi do dyspozycji w formie uporządkowanej listy.

Sytuacja edukacyjna w dobie pandemii

O ile do 2020 roku opracowania dotyczące projektowania dydaktycznego w sytuacjach kryzysowych były rzadkie, o tyle aktualnie mamy do czynienia z mnogością publikacji z tego zakresu, choć przyjdzie jeszcze zaczekać na badania analizujące dalekosiężne skutki pandemicznej edukacji.

Nauczanie wspomagane komputerowo w momencie wybuchu pandemii nie było bynajmniej koncepcją nową. W jego obrębie wyodrębniono już 60 lat temu CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), zawierający zbiór podejść i modeli dydaktycznych przydatnych w projektowaniu zróżnicowanych sekwencji lekcyjnych (por. Krajka i Białek 2021). W tej koncepcji wskazywano na możliwości zastosowania zmieszanych podejść w celu uzyskania większej skuteczności nauczania języka obcego (koncepcja *blended learning*).

Programy komputerowe od początku umożliwiały przede wszystkim automatyzację odpowiedzi, służącą wyrobieniu nawyków językowych (*pattern practice*; dryl językowy). Pierwsze z nich pozwalały na wykonanie jedynie zadań zamkniętych typu: przyporządkowanie, łączenie elementów, wybór wielokrotny. Do chwili upowszechnienia internetu praktycznie niemożliwe były interakcje z innymi uczestnikami procesu nauczania. Do dzisiaj istotną cechą wielu aplikacji językowych jest automatyzm reakcji, np. szybkość odpowiedzi, podanie ekwiwalentu. Są to elementy dydaktyczne nadal popularne i skuteczne w glottodydaktyce, stanowiące dziedzictwo tak niegdyś popularnego paradygmatu behawiorystycznego.

Rozwój internetu umożliwił realizację podejścia komunikacyjnego w procesie glottodydaktycznym. Rola komputera uległa technicznie uwarunkowanej zmianie – z tutora w medium, poprzez które następuje interakcja z innymi uczniami oraz nauczycielem. Pojawiła się możliwość współpracy zdalnej poprzez współdzielone pliki oraz opracowanie wspólnych projektów, takich jak blogi czy strony internetowe.

Wraz z rozwojem technologii wzrastała też autonomia ucznia. Szerokie spektrum możliwości oferowanych przez internet umożliwiło ambitnym nauczycielom aktywizację podopiecznych oraz zróżnicowanie poziomów trudności zadawanych ćwiczeń. Stopniowe wchodzenie w sferę technologii przebiegało raczej bezproblemowo, jednak moment, który określimy tutaj jako „przełom pandemiczny”, przyniósł ze sobą rozliczne komplikacje.

Autorki raportu *Edukacja zdalna w czasach COVID-19* z czerwca 2020 roku zidentyfikowały trzy główne obszary stanowiące wyzwania w kształceniu zdalnym: technologiczny, czyli dostępność komputerów, laptopów, sieci internetowej itp., koniecznych do pracy na odległość; kompetencyjny, czyli doświadczenia i umiejętności cyfrowe uczniów oraz nauczycieli, oraz społeczny, czyli warunki do nauki, sytuacja domowa (por. Plebańska i in. 2020: 13ff).

Jak wynika z sondażu pracowni Social Changes, wykonanego na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka w grudniu 2020 roku, nauka zdalna została raczej negatywnie oceniona zarówno przez uczniów, jak i ich rodziców. Głównym powodem była konieczność spędzania wielu godzin przed komputerem oraz brak bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami.

Do wad aplikacji i platform komunikacyjnych wykorzystywanych w procesie dydaktycznym należą, jak wynika z przeprowadzonych badań, m.in. konieczność posiadania dostępu do urządzenia mobilnego (komputer, laptop, tablet), problemy techniczne w trakcie lekcji, których uczeń nie będzie w stanie sam rozwiązać, słabej jakości łącze internetowe, niedziałający mikrofon, a także niepokój przed pokazaniem rzeczywistych warunków domowych (por. Grabowski 2021: 4ff).

Nauczyciele i uczniowie zmagali się zatem nie tylko z kwestiami psychologicznymi, wywołanymi przez nagłą izolację, lecz także z problemami wynikającymi z niedoboru sprzętu i oprogramowania, niestabilnymi łączami internetowymi, brakiem know-how w zakresie obsługi cybernetycznych narzędzi oraz prozaicznym niedostatkiem przestrzeni do pracy i nauki. Wszystkie nieznane dotąd powszechnie zjawiska i technologie wymagały także opanowania nazewnictwa, które – co w branży nowinek technicznych jest już tradycją – zostało w większości zapożyczone z angielskiego.

Definicja anglicyzmu jako zjawiska w języku niemieckim i języku polskim

Pomimo istnienia wielu definicji anglicyzmu językoznawcy sięgają najczęściej do jednej z pierwszych, zaproponowanej przez Horsta Zindlera (1959: 2), który rozumie to pojęcie jako słowo z języka angielskiego, brytyjskiego lub amerykańskiego albo jako inną konstrukcję w języku niemieckim, wreszcie każdy rodzaj zmiany znaczenia bądź zastosowania niemieckiego słowa według brytyjskiego czy amerykańskiego wzorca.

W odniesieniu do języka polskiego anglicyzmy zostały zdefiniowane m.in. przez Andrzeja Markowskiego (1999) jako wyrazy, zwroty, typy derywatów, formy fleksyjne, konstrukcje składniowe lub związki frazeologiczne zapożyczone do polszczyzny z języka angielskiego.

Kolejne definicje anglicyzmu (Pfitzner 1978: 13; Carstensen 1965: 18 i 30; Yang 1990: 7) bazują w dużym stopniu na objaśnieniu Zindlera i w istocie są z nim zgodne. Schütte (1996: 38) zwraca ponadto uwagę na to, że anglicyzmy w języku niemieckim mogą mieć znaczenie odmienne bądź nieistniejące w języku źródłowym. Do takich słów należą chociażby *Handy* (niem. „telefon komórkowy”, ang. „poręczny”) czy *Beamer* (niem. „rzutnik projekcyjny”, „projektor wideo”, ang. „urządzenie, które transmituje materię, informację lub energię”, „potoczna nazwa pojazdu marki BMW”), określane jako pseudoanglicyzmy (*Scheinanglizismen*; anglicyzmy pozorne), które stanowią szczególne wyzwanie w procesie edukacyjnym ze względu na wysoki potencjał interferencyjny.

W niniejszym artykule skupimy się na konkretnych wyrazach zaczerpniętych z języka angielskiego i używanych w języku niemieckim w formie zapożyczonej oraz pochodnych tworzonych poprzez końcówki fleksyjne i procesy słowotwórcze. Nie będziemy rozróżniać anglicyzmów ze względu na obszar ich pochodzenia (brytycyzmy, amerykanizmy itd.), co zresztą często jest niewykonalne (por. Carstensen 1965: 18), a w kontekście dydaktycznym – zbędne.

Platformy komunikacyjne stosowane w edukacji

Korpus badawczy obejmuje wyrazy i zwroty pochodzenia angielskiego zawarte w niemieckich interfejsach szeroko stosowanych platform i aplikacji edukacyjnych. Analizie poddano jedynie aplikacje umożliwiające komunikację w zespołach odpowiadających rozmiarem klasie bądź grupie wykładowej. Zaletami tych aplikacji, prócz oczywistej możliwości zorganizowania spotkania/lekcji online, są także: możliwość tworzenia mniejszych grup projektowych, wyświetlanie prezentacji podczas zajęć, dołączanie plików z materiałami lekcyjnymi – zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów, planowanie i przeprowadzanie konsultacji z uczniami lub spotkań z rodzicami, czytelny kalendarz mogący pomóc w zaplanowaniu kolejnych spotkań czy wyznaczaniu terminu odesłania ewentualnej pracy domowej, możliwość monitorowania obecności na lekcjach.

Mowa o takich programach, jak: Zoom, Skype, Google Meet, Microsoft Teams, Google Classroom, Google Hangouts. Te właśnie platformy/aplikacje zostały wymienione jako najpopularniejsze m.in. przez Małgorzatę Bialik (2022), a także witryny: nauczyciele.opolskie.pl oraz dobreprogramy.pl. Z kolei portal Librus w 2021 roku jako najczęstsze narzędzia do prowadzenia e-lekcji wskazuje Microsoft Teams, G Suite – obecnie Google Workspace (Google Meet, Google Classroom) oraz Zoom. Cechą wspólną tych rozwiązań jest umożliwienie realizacji zajęć w formule synchronicznej, z wykorzystaniem telekonferencji/wideo czatu.

Anglicyzmy w komunikacji na zajęciach zdalnych

Zdalne lekcje języka obcego stanowią prawdziwe wyzwanie, choć jednocześnie otwierają szeroką paletę interesujących możliwości. Sytuacja socjalna podczas zajęć online różni się od rzeczywistości szkolnej czy uniwersyteckiej, a co za tym idzie – inne też jest nastawienie psychiczne uczestników. Aby takie lekcje odniosły sukces, niezbędne jest wypracowanie nowego spektrum dydaktyczno-metodycznego. Niewątpliwie należą do niego różnorodne typy ćwiczeń online, które są niedostępne w nauczaniu tradycyjnym – z wyjątkiem aplikacji stosowanych przy użyciu tablic interaktywnych bądź innych urządzeń przenośnych z dostępem do internetu, które jednak nie pozostają do dyspozycji w każdej sytuacji lekcyjnej.

W zderzeniu z wirtualną rzeczywistością każdy uczestnik procesu edukacyjnego musiał dostosować się do nowego środowiska, także pod względem językowym. Dla nauczycieli stanowiło to wielopoziomowe wyzwanie. Pierwszy etap to zapoznanie się z funkcjami edukacyjnymi nawet kilku platform komunikacyjnych, kolejny – opanowanie fachowych określeń z interfejsu użytkownika, często do tej pory nieznanych nawet w rodzimym języku (czatować, lajkować, surfować, klikać, mejlować; post, blog, apka, czatroom, break-out room, rolka itp.). Nauczyciele języków obcych musieli dodatkowo przyswoić to słownictwo w języku prowadzonych zajęć; przy czym germanista zmagał się również z poznaniem znaczenia i wymowy licznych pojawiających się w nim anglicyzmów.

Wielostronne doświadczenie dydaktyczne w nauczaniu języka niemieckiego w różnych typach instytucji edukacyjnych, na wielu poziomach biegłości językowej oraz w rozmaitych formach nauczania pozwoliło nam zgromadzić materiał leksykalny zawierający zwroty niezbędne w trakcie lekcji zdalnych. W zbiorze tym uderza liczba zapożyczeń z języka angielskiego. W jego skład wchodzi rozmaite klasy wyrazów, ze znaczącą przewagą rzeczowników, co ilustruje poniższe zestawienie.

TAB. 1. Zapożyczenia z języka angielskiego z podziałem na klasy wyrazów

RZECZOWNIKI	RZECZOWNIKI	CZASOWNIKI	PRZYMIOTNIKI	PRZYSŁÓWKI	PREFIKSOIDY
die App, -s	der Screenshot, -s	chatten	cool	cool	E-
der Beamer, -s	das Smartphone, -s	downloaden	digital	digital	Live-
der Chat, -s	das Tablet, -s	klicken		live	Online-
das Cookie, -s	das Team, -s	liken		offline	
die E-Mail, -s	das Tool, -s	mailen		online	
das Feedback, -s	der User, -s	posten			
das Handy, -s	das Video, -s	surfen			
der Klick, -s	die Website, -s die Webseite, -n	tippen			
das Like, -s	das Wi-Fi				
der Link, -s	der Workshop, -s				
der Post, -s					

Wyrazy te w znacznym stopniu zasymilowały się w języku niemieckim, o czym świadczą nadane im niemieckie cechy fleksyjne – rodzajniki, formanty liczby mnogiej, końcówki czasownika oraz sufiksy deklinacyjne przymiotników. Przy czym słowo *online*, w angielskim mogące pełnić funkcję zarówno przymiotnika, jak i przysłówka, w niemieckim utrwaliło się jako cząstka prefiksoidalna ze względu na cechy wykluczające nadanie mu końcówek fleksyjnych.

TAB. 2. Zestawienie zwrotów z anglicyzmami i ich tłumaczenie na język polski

ZWROTY Z ANGLICYZMAMI	TŁUMACZENIE
eine App installieren	(za)instalować aplikację
einen Chat-Raum betreten/verlassen	wejść do chat-roomu / opuścić chat-room
im Chat schreiben	pisać na czacie
ein digitales Bild speichern	zapisać obraz cyfrowy
eine Datei downloaden	pobrać plik
im Internet surfen	surfować/serfować w internecie
sich mit einem Klick äußern	skomentować jednym kliknięciem
auf den Link klicken	kliknąć na link
einen Post liken	(po/za)lajkować / polubić post
neue Ideen posten	zamieszczać / publikować nowe pomysły
mit einem Smartphone chatten	czatować na smartfonie / przez smartfon
Storys teilen	(u)tworzyć relacje
dem Team beifügen	dodać do zespołu
ein neues Team erstellen	utworzyć nowy zespół
eine Person zu einem Team hinzufügen	dodać osobę do zespołu
eine Webseite erfassen	pobrać stronę internetową

Wnioski i sugestie

Podręczniki do nauki języków obcych przeważnie zawierają rozdział bądź wkładkę z wyrazami i poleceniami najczęściej używanymi podczas lekcji. Pozwala to nauczycielowi na rozpoczęcie komunikacji z grupą w języku obcym już od pierwszych zajęć (np. Braun i in. 2016: 16f; Fahl i in. 2021: 27ff). A jako że nauczanie zdalne stało się nieodłącznym elementem rzeczywistości edukacyjnej to w związku z tym celowe wydaje się zamieszczenie w podręcznikach do nauki języków obcych załącznika – na przykład na wewnętrznej stronie okładki – obejmującego zestaw podstawowych wyrazów i zwrotów pozwalających na komunikację podczas zajęć prowadzonych online. W ten sposób uczeń będzie miał możliwość wejścia w nową przestrzeń nauczania z większym zaufaniem i poczuciem bezpieczeństwa, co przełoży się na lepszą motywację. Szczególnie grupy mniej zaawansowane oczekują podania wcześniej przygotowanego słownictwa, które ułatwi im odnalezienie się w nowej sytuacji komunikacyjnej (por. Płowens 2021: 35–38).

Średnia wieku nauczycieli wskazuje na to, że znaczna część ich edukacji przebiegła w czasach przed epoką powszechnej komputeryzacji. Co za tym idzie – nie mogli oni zapoznać się z tym słownictwem w ramach swoich studiów. Wydaje się zatem, że wskazane byłoby zapewnienie nauczycielom poszczególnych języków obcych szkoleń z obsługi platform edukacyjnych. Mogliby wówczas zaktualizować swoje zasoby leksykalne z dziedziny IT, mediów społecznościowych i nowoczesnych platform komunikacyjnych oraz poznać konteksty ich stosowania. Ponadto nauczycieli należy wyposażyć w odpowiednie materiały dydaktyczne, gotowe do użycia na lekcjach języków obcych. Z tą właśnie myślą został opracowany poniższy zestaw zadań, wzbogacony o samosprawdzające ćwiczenia online.

Przykładowe ćwiczenia leksykalno-gramatyczne z anglicyzmami z branży IT

I. Ergänzen Sie die fehlenden Wörter in den Sätzen. Nicht alle Wörter passen!

App Cookies downloaden klicken Laptop posten Screenshot surfen Tools User Videos Wi-Fi

- _____ ermöglicht Computern die drahtlose Kommunikation.
- _____ erfassen Informationen über Ihre Aktivitäten auf der Website.
- Eine _____ ist ein Computer-Programm, das auf einem Smartphone installiert wird.
- Sie sollen mit der Maus doppelt auf diesen Link _____.
- Auf der Facebook-Seite könnt Ihr Eure Ideen _____.
- Das Verb _____ bezieht sich auf das Abrufen und Speichern von Informationen aus dem Internet auf deinem Gerät.
- _____ ein Computergerät, das leicht zu transportieren ist.
- Ein _____ ist ein digitales Bild von einem Computer- oder Smartphone-Bildschirm.
- _____ Sie mit Ihrem Smartphone im Internet?
- Sehen Sie oft _____ auf YouTube?

II. Ergänzen Sie die fehlenden Wörter im Text. Zwei Wörter passen nicht.

Chatten E-Mail-Adresse Facebook Handy Internet klicken Kontakt Like Maus posten Users Videos

Liken, **(1)** _____, Storys teilen – Facebooks Funktionen ändern sich immer wieder. In Deutschland gibt es 31 Millionen aktive **(2)** _____.

Facebook ist ein soziales Netzwerk im **(3)** _____. Auf der Internetseite von **(4)** _____ können sich Menschen miteinander treffen und unterhalten. So bleiben Familien und Freunde miteinander in **(5)** _____, auch wenn sie weit voneinander entfernt wohnen.

Wenn man 13 Jahre oder älter ist und eine **(6)** _____ hat, kann man sich bei Facebook registrieren. Jeder Facebook-User verfügt über eine Profelseite, auf der er sich vorstellen sowie Fotos und **(7)** _____ hochladen kann. Das Schreiben von Nachrichten auf Facebook funktioniert so ähnlich wie das Versenden von SMS von Ihrem **(8)** _____. Übrigens können Sie auch in den Chroniken Ihrer Freunde etwas **(9)** _____. Berühmt wurde Facebook für seinen **(10)** _____ - bzw. Gefällt mir-Button, mit dem User mit nur einem Klick äußern können, wenn sie etwas befürworten.

Źródła: <bit.ly/3ocHtWA>, <bit.ly/3BL4G57> [dostęp: 10.12.2022].

III. Bilden Sie Nomen und übersetzen Sie ins Polnische.

VERB	POLNISCHE BEDEUTUNG	NOMEN	POLNISCHE BEDEUTUNG
chatten			
liken			
posten			
downloaden			
surfen			
klicken			
tippen			
mailen			

IV. Welche Verben passen? Was kann man machen?

- ➔ Im Internet: _____, _____, _____, ...
- ➔ Auf Facebook: _____, _____, _____, ...
- ➔ Im Chat: _____, _____, _____, ...
- ➔ Mit dem Smartphone / Handy: _____, _____, _____, ...
- ➔ Auf YouTube: _____, _____, _____, ...

V. Verbinden Sie die folgenden Imperativformen! Es gibt mehrere Möglichkeiten.

1. Teilen Sie	a) den Chat-Raum!
2. Schreiben Sie	b) den Bildschirm!
3. Schicken Sie	c) das Mikrofon ein!
4. Schalten Sie	d) im Chat!
5. Verlassen Sie	e) eine Person zu einem Team hinzu!
6. Betreten Sie	f) eine Teams-Besprechung!
7. Fügen Sie	g) das Team!
8. Planen Sie	h) die Kamera aus!
9. Treten Sie	i) ein neues Team!
10. Erstellen Sie	j) dem Team bei!

Samosprawdzające zadania online

TREŚĆ / TEMAT	TYP ĆWICZENIA	LINK
Słownictwo z lekcji zdalnych	„Wisielec”	learningapps.org/watch?v=pn8a1wjb323
Historia Facebooka	Tekst z lukami	learningapps.org/watch?v=p23r6k4ej23
Słownictwo z lekcji zdalnych / tryb rozkazujący	Przyporządkowanie	learningapps.org/watch?v=pz9dfqabj23
Słownictwo z lekcji zdalnych	Krzyżówka	learningapps.org/watch?v=p9cxpug3k23

BIBLIOGRAFIA

- Bialik, M. (2022), *Zdalne nauczanie jako element pracy z uczniami w szkołach w czasie pandemii koronawirusa w Polsce*, „Zeszyty Naukowe WSG”, t. 40; seria: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”, nr 7, s. 63–100.
- Carstensen, B. (1965), *Englische Einflüsse auf die deutsche Sprache nach 1945*, [w:] W. Fischer (red.), *Jahrbuch für Amerikastudien*, t. 13, Heidelberg: Karl Winter Universitätsverlag.
- Knopik, T. (2022), *Edukacja zdalna blisko uczniów*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Krajka, J., Białek, K. (2021), *O stylach dydaktycznych w edukacji zdalnej w teorii i w praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5–16.
- Markowski, A. (red.) (1999), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pfitzner, J. (1978), *Der Anglizismus im Deutschen. Ein Beitrag zur Bestimmung seiner stilistischen Funktion in der heutigen Presse*, Stuttgart: Metzler.
- Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*, Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Płowens, J. (2021), *Lekcja zdalna (języka niemieckiego) ukierunkowana na podtrzymywanie relacji między uczniem a nauczycielem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 33–39.

- Schütte, D. (1996), *Das schöne Fremde. Anglo-amerikanische Einflüsse auf die Sprache der deutschen Zeitschriftenwerbung*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Yang, W. (1990), *Anglizismen im Deutschen. Am Beispiel des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“*, [w:] H. Henne, H. Sittaund, H.E. Wiegand (red.), *Reihe Germanistische Linguistik*, t. 106, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Zindler, H. (1959), *Anglizismen in der deutschen Pressesprache nach 1945*, Kilonia: Christian-Albrechts-Universität.

PODRĘCZNIKI

- Braun, B., Doubek, M., Fugert, N., Kotas, O., Langermann, M.M., Curcio, M.N., Sander, I., Schäfer, N., Schweiger, K., Trebesius-Bensch, U., Walter, M. (2016), *DaF kompakt neu A1. Kurs- und Übungsbuch. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*, Stuttgart: Klett Sprachen Verlag.
- Fahl, H., Gruß, J., Renn, C., Stetter, M., Wempe, A. (2021), *Akademie Deutsch A1+. Deutsch als Fremdsprache*, Monachium: Hueber Verlag.
- Herzberger, J., Jin, F., Scheliga, M., Buchholz, A., Planz, A., Schäfer, M. (2022), *Treffpunkt international: Deutsch als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch A1.1*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kuhn, Ch., Funk, H., Nielsen, L., Eggeling, R.M. (2020), *Das Leben A1.1 Kurs- und Übungsbuch: Mit PagePlayer-App inkl. Audios, Videos und Texten*, Berlin: Cornelsen Verlag.

NETOGRAFIA

- Blog dla nauczycieli (2021), *Wykorzystywanie platform do komunikacji zbiorowej na podstawie popularnych aplikacji – wady/zalety*, <bit.ly/3C43ev3>, [dostęp: 10.02.2023].
- Fiedor, K. (2020), *Nauka zdalna – oto najlepsze programy*, <bit.ly/3q3F80o>, [dostęp: 10.02.2023].
- Grabowski, M. (2021), *Badania postaw wobec nauczania zdalnego*, <bit.ly/45ncRSE>, [dostęp: 15.02.2023].
- Portal Librus (2020), *Nauczanie zdalne oczami nauczycieli i uczniów*, <bit.ly/3BKRIUZ>, [dostęp: 5.03.2023].
- Portal dla edukacji (2022), *Nauczyciele są coraz starsi. Oto kto uczy dzieci w szkołach*, <bit.ly/41W9UFV>, [dostęp: 2.03.2023].

DR AGNIESZKA BUK Absolwentka filologii germańskiej, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej, a następnie w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Rzeszowskiego. Tłumacz przysięgła języka niemieckiego, konsul honorowa Niemiec w Rzeszowie, koordynator Rzeszowskiego Centrum Integracji IOM oraz Centrum Języków Obcych GERMANITAS w Rzeszowie, wiceprezes Stowarzyszenia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju EKOS, Fundacji Centrum Współpracy Międzynarodowej GERMANITAS oraz Regionalnej Izby Gospodarczej w Rzeszowie, członkini Rzeszowskiej Rady Kobiet. Naukowo interesuje się glottodydaktyką, paleografią, translatoryką i translatologią.

DR AGNIESZKA CZECH-ROGOYSKA Absolwentka filologii germańskiej, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt dydaktyczny w Studium Języków Obcych Uniwersytetu Rzeszowskiego, wykładowca w Zakładzie Języków Obcych oraz na kierunku filologia angielska Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, tłumacz przysięgła języka niemieckiego, członek zarządu i sekretarz Towarzystwa Polsko-Niemieckiego w Rzeszowie. W centrum jej zainteresowań i prowadzonych badań znajdują się zagadnienia dotyczące językoznawstwa porównawczego (zapożyczenia z języka angielskiego w języku niemieckim i polskim), dydaktyki języka niemieckiego oraz nauczania języków specjalistycznych.

Sztuczna inteligencja w nauczaniu języka angielskiego

ChatGPT jako narzędzie wspomagające oraz inteligentna pomoc w edukacji językowej

DOI: 10.47050/jows.2023.2.87-93

W czasach szybkiego rozwoju technologii zastosowanie sztucznej inteligencji (AI) może okazać się kluczowe dla przyszłości nauczania języków obcych. ChatGPT zaprojektowano jako program wspierający ludzi w komunikacji z komputerem – naśladuje sposób, w jaki porozumiewamy się z drugim człowiekiem. Stanowi on wartościowe narzędzie dla nauczycieli i studentów i daje interesujące perspektywy w zakresie doskonalenia nauki języków obcych.

N owoczesne technologie konsekwentnie zwiększają swój udział w codziennym życiu człowieka. Technologiczna rewolucja obejmuje również edukację, a szczególnie nauczanie języków obcych. Jednym z najbardziej nowatorskich, jak również wzbudzających najwięcej kontrowersji w ostatnich miesiącach, narzędzi, które pomagają w tej dziedzinie, jest ChatGPT – model językowy sztucznej inteligencji opracowany przez OpenAI. ChatGPT to nie tylko środek do czatowania i produkowania naturalnie brzmiących odpowiedzi, ale także nieocenione wsparcie dla nauczycieli w planowaniu i prowadzeniu zajęć z języków obcych. W niniejszym artykule omówiona będzie rola ChatGPT jako inteligentnego narzędzia wspierającego pracę w zakresie nauczania języka angielskiego. Zostaną zaprezentowane jego główne funkcje i możliwości w projektowaniu różnorodnych materiałów dydaktycznych.

Dostęp do GPT

GPT (*Generative Pre-trained Transformer*) jest modelem językowym, który może generować teksty w języku naturalnym, odpowiadać na pytania, a także prowadzić dialogi. ChatGPT, czyli wersja GPT stworzona do konwersacji, jest jednym z najbardziej znanych produktów OpenAI, organizacji, która postawiła sobie za cel rozwijanie sztucznej inteligencji w sposób przynoszący korzyści społeczeństwu. Została ona założona w 2015 r. przez grupę znanych naukowców i przedsiębiorców, w tym Elona Muska, Sama Altmana, Grega Brockmana i Iljy Sutskevera. OpenAI aktywnie angażuje się w promowanie bezpieczeństwa i etyki sztucznej inteligencji. Przedstawia raporty na temat potencjalnych zagrożeń związanych z tą dziedziną oraz opracowuje zasady i wytyczne dla jej rozwoju w sposób odpowiedzialny. Oprócz GPT oraz ChatGPT, organizacja ma na swoim koncie wiele innych sukcesów w dziedzinie sztucznej inteligencji. Między innymi stworzyła program szkoleniowy OpenAI Scholars, którego celem jest wspieranie kolejnego pokolenia badaczy i inżynierów zajmujących się sztuczną inteligencją, projekt DALL-E – sieć neuronową, która tworzy obrazy na podstawie tekstu czy

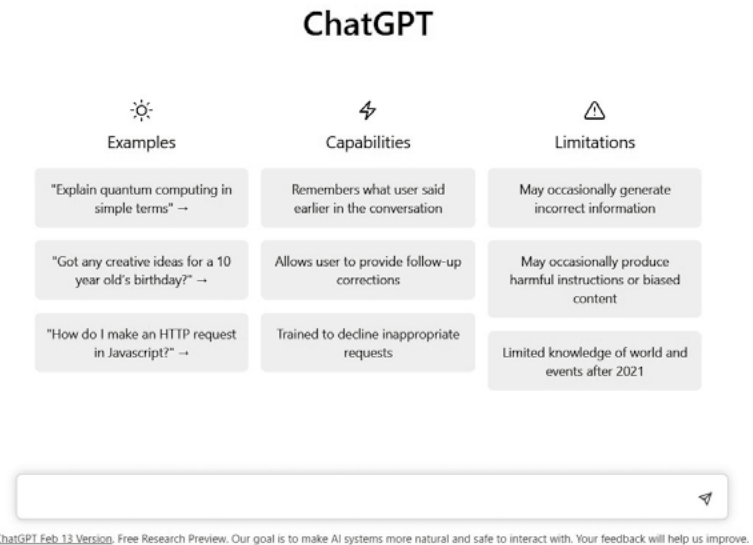
BARBARA GROBELNA
Uniwersytet Gdański

projekt MuseNet – sieć neuronową potrafiącą wygenerować czterominutowy utwór gry przez dziesięć różnych instrumentów i w różnych gatunkach muzycznych (szereg możliwości do zobaczenia na stronie openai.com/blog/tags/milestones).

Dostęp do ChatGPT jest możliwy po utworzeniu konta oraz zalogowaniu się na stronie chat.openai.com. Zgodnie z polityką prywatności OpenAI, użytkownik musi mieć przynajmniej 16 lat. Założenie konta jest bezpłatne i istnieje możliwość połączenia się za pomocą profilu Google. Serwis wygląda jak standardowy komunikator – wystarczy na dole w okienku wpisać swoje pytanie lub stwierdzenie, a zostanie wygenerowana odpowiedź. Program umożliwia prowadzenie dialogu w różnych językach, m. in. w angielskim, polskim, hiszpańskim, niemieckim, francuskim, włoskim, japońskim, koreańskim. Jednak w rozmowie z GPT nie każdy temat może zostać poruszony – program już na stronie głównej przypomina, że należy stosować się do etycznych standardów, ponieważ jest wytrenowany do odmowy konwersacji w przypadku nielegalnych lub nieodpowiednich treści.

ChatGPT ma również swoje ograniczenia – nie można stuprocentowo ufać przekazywanym przez niego informacjom, ponieważ czasem popełnia błędy. Ponadto wiedza w tym algorytmie może ograniczać się tylko do 2021 roku. Program jest udoskonalany, ale obecnie w tekście wygenerowanym po polsku zdarzają się czasami różnego typu potknięcia językowe, np. kalki z angielskiego, który jest językiem domyślnym. Niniejszy artykuł prezentuje możliwości użycia tego narzędzia w nauce angielskiego – pomimo że model komunikuje się w kilkunastu językach, nie zostało dotychczas sprawdzone, czy może służyć do ich nauczania, np. w zakresie gramatyki bądź słownictwa. W zależności od języka komunikacji, odpowiedzi udzielane przez ChatGPT mogą się różnić (Seghier 2023). Jednak ta technologia rozwija się tak szybko, że warto na bieżąco sprawdzać jej możliwości i potencjalne ograniczenia, które mogą ulegać zmianie.

Fot. 1. Komunikator ChatGPT



Źródło: chat.openai.com/chat

Przykłady użycia ChatGPT w nauce języka angielskiego

ChatGPT może być wykorzystany w nauce języka angielskiego na wiele sposobów, które ułatwią nie tylko życie ucznia, ale również nauczyciela. Jeszcze pięć lub dziesięć lat temu nie do wyobrażenia było wygenerowanie przykładowych zdań lub dialogów zawierających daną strukturę gramatyczną albo słownictwo w wybranym języku obcym. Teraz dzięki sztucznej inteligencji jest to możliwe w kilka sekund. ChatGPT poproszony o stworzenie przykładowego tekstu ilustrującego użycie czasu Present Perfect Continuous zaproponował następujący ustęp:

I have been studying English for the past few months. I started taking lessons because I wanted to improve my speaking skills. Over the last few weeks, I have been practicing with a tutor twice a week. We have been focusing on conversational skills, and I feel like I am making progress. In addition to my lessons, I have been watching English movies and TV shows with subtitles. This has been helping me to understand spoken English better. I have also been reading English books and articles to improve my vocabulary. Recently, I have been feeling more confident in my ability to speak English. I have

been able to hold longer conversations with my friends who are native speakers. It has been a lot of work, but I feel like the effort is paying off. I plan to continue studying English with my tutor and practicing every day. I am excited to see how much I can improve in the next few months! (ChatGPT, OpenAI)

Powyższy tekst prawidłowo przedstawia użycie Present Perfect Continuous. Oprócz właściwych struktur gramatycznych na pochwałę zasługuje także słownictwo uwzględniające odpowiednie kolokacje. Poza prezentowaniem użyć struktur gramatycznych ChatGPT może również być wykorzystany do ilustrowania kontekstu słownictwa oraz jako szybki słownik online, który pozwala na sprawdzenie znaczenia słów i fraz w języku obcym. Poproszony o zaprezentowanie kontekstu użycia czasownika frazowego *go on*, wygenerował następujący tekst:

Można użyć wyrażenia „go on” na kilka sposobów, w zależności od kontekstu i intencji mówcy. Oto kilka przykładów:

Jako czasownik frazowy oznaczający „kontynuować”:

„Please go on with your story.” (co oznacza: „Proszę kontynuować swoją opowieść.”)

“The concert went on for two hours.” (co oznacza: „Koncert trwał przez dwie godziny.”)

Jako czasownik frazowy oznaczający „dziać się” lub „przebiegać”:

“I don’t know what went on at the party while I was gone.” (co oznacza: „Nie wiem, co działo się na przyjęciu, gdy mnie nie było.”)

Jako czasownik frazowy oznaczający „mówić” lub „wypowiadać się”:

“She went on and on about her new job.” (co oznacza: „Nie przestawała mówić o swojej nowej pracy.”)

“I don’t want to go on record with my opinion.” (co oznacza: „Nie chcę oficjalnie wyrazić swojej opinii.”)

Jako zwrot, który oznacza „serio?”, „naprawdę?” lub „no i co dalej?”:

“You’re going to climb Mount Everest? Go on!” (co oznacza: „Naprawdę zamierzasz wspiąć się na Mount Everest? Serio?”)

W każdym z tych przykładów, „go on” jest używane w innym kontekście i z inną intencją, czy to aby kontynuować opowieść, opisać to, co działo się na imprezie, wyrazić swoją opinię lub wyrazić zaskoczenie. Ważne jest, aby zrozumieć kontekst, w którym „go on” jest używane, aby zrozumieć jego znaczenie. (ChatGPT, OpenAI)

W przypadku tego czasownika frazowego ChatGPT przywołał cztery najbardziej podstawowe i popularne znaczenia razem z przykładowymi zdaniami oraz krótkim wyjaśnieniem. Dla porównania, *Longman Dictionary of Contemporary English*, w przypadku „go on” przedstawia 14 znaczeń wraz z wyjaśnieniem oraz przykładami, rozszerzonych o kolejne 11 przykładów z różnymi przyimkami, takimi jak np. *go on at somebody to do something* lub *go on with you* (*Longman Dictionary of Contemporary English Online* 2023). Jeśli dana odpowiedź jest w naszej opinii niewystarczająca, możemy poprosić o jej rozszerzenie lub przeformułowanie. Ponadto istnieje możliwość zapytania o znaczenie słowa użytego w konkretnym kontekście, np. w pełnym zdaniu czy nawet podrozdziale lub dłuższej kompozycji, takiej jak artykuł. Program odniesie się do całości zaprezentowanego fragmentu i wyjaśni, co w tym sensie oznacza dany wyraz. Co więcej, oprócz zapytania o konkretne słowo, przysyłając dowolny tekst, np. e-mail, artykuł lub rozdział powieści, można również wydać polecenie wyjaśnienia terminów i fraz, które mogą sprawiać trudności uczniowi na danym poziomie. ChatGPT samodzielnie je wybierze oraz przywoła ich definicje, prawidłowe dla danego kontekstu. Definicje mogą być zaprezentowane w języku polskim lub angielskim, w zależności od polecenia.

ChatGPT jest również pomocny w sprawdzaniu i odnajdywaniu błędów językowych w pracach pisemnych, dzięki czemu uczeń może uzyskać natychmiastową informację zwrotną

i dokonać korekty. Po wpisaniu pytania: „Czy zdanie *are he serious* jest poprawne?”, czat udzielił następującej odpowiedzi:

Nie, zdanie „are he serious” jest niepoprawne gramatycznie. Poprawne zdanie powinno brzmieć „Is he serious?”. Czasownik „are” jest formą liczby mnogiej czasownika „to be”, który jest używany z liczebnikami mnogimi takimi jak „they”, „we” lub „you (w liczbie mnogiej)”. W tym przypadku podmiot jest w liczbie pojedynczej, czyli „he”, więc poprawną formą czasownika „to be” jest „is”. Zatem poprawne zdanie powinno brzmieć „Is he serious?”, które jest poprawnym pytaniem gramatycznym. (ChatGPT, OpenAI)

Oprócz prawidłowego zidentyfikowania błędu i przedstawienia poprawnej formy, sztuczna inteligencja przytoczyła również wyjaśnienie dotyczące reguł odmiany czasownika być w czasie teraźniejszym prostym. Za jej pomocą można również wygenerować tekst zawierający błędy, który zostanie potem użyty do zaprezentowania w trakcie zajęć i przećwiczenia przez uczniów umiejętności samodzielnego odnajdowania nieprawidłowości gramatycznych lub leksykalnych.

ChatGPT jest w stanie zaproponować konkretne ćwiczenia do utrwalania wybranego zagadnienia oraz gotowy test, kartkówkę, ćwiczenie na czytanie ze zrozumieniem lub leksykę wraz z kluczem odpowiedzi. Aby uzyskać dowolne zadanie, należy wydać polecenie lub prośbę, jakiej użyłoby się w przypadku rozmowy z żywym człowiekiem, np.: „Czy mógłbyś zaproponować kilka ćwiczeń na utrwalenie czasu Past Simple na poziomie A2?”, „Przygotuj ćwiczenia na czas Past Simple dla ucznia szkoły podstawowej” lub „Zaproponuj ćwiczenia na czas przeszły prosty na lekcji angielskiego” lub „Przygotuj 3 ćwiczenia na utrwalenie czasu Past Simple na poziomie A2”. W przypadku używania do kontaktu języka polskiego, czat rozumie, że ma do czynienia z użytkownikiem angielskiego jako obcego, więc może wykorzystać język natywny użytkownika do przygotowania ćwiczenia lub polecenia.

Przykłady ćwiczeń na czas przeszły prosty wygenerowane przez ChatGPT:

Ćwiczenie 1: Uzupełnij zdania czasownikiem w formie Past Simple.

She ___ (go) to the cinema last night.

They ___ (have) a great time at the party.

He ___ (study) for his exam all day yesterday.

I ___ (eat) breakfast an hour ago.

We ___ (watch) a movie last weekend.

Ćwiczenie 2: Przetłumacz poniższe zdania na język angielski, używając czasu Past Simple.

Wczoraj zjadłam kanapkę z serem.

Moi rodzice obejrzeli wczoraj wieczorem film.

Ostatni tydzień był bardzo pracowity.

Moja siostra nie poszła do szkoły wczoraj.

Ostatnio jeździłem na rowerze w weekendy.

Ćwiczenie 3: Uzupełnij poniższe luki w tekście czasownikami w formie Past Simple.

I ___ (spend) my summer holiday in Spain last year. I ___ (visit) many interesting places and ___ (meet) a lot of friendly people. I ___ (stay) in a small village near the coast and ___ (enjoy) the beautiful weather and delicious food. I ___ (swim) in the sea every day and ___ (sunbathe) on the beach. In the evenings, I ___ (go) to local restaurants and ___ (try) different Spanish dishes. It was a fantastic holiday and I ___ (have) a great time (ChatGPT, OpenAI)

Zaproponowane ćwiczenia są dwóch różnych typów – uzupełnianie wypowiedzi czasownikiem podanym w nawiasie oraz tłumaczenie zdań. Jeżeli nie odpowiada nam forma lub chcielibyśmy uzyskać więcej przykładów, należy zwrócić się z prośbą o kolejne propozycje.

Chat jest również w stanie przygotować zadania na czytanie ze zrozumieniem na każdym poziomie, zapewniając zarówno tekst do przeczytania, jak i polecenia wraz z kluczem odpowiedzi. Oprócz wymienionych aktywności program może przedstawić ćwiczenia dostępne online przez wskazanie linków do stron internetowych, na których znajdują się dodatkowe materiały.

ChatGPT może także pomóc w prowadzeniu konwersacji w języku obcym, na przykład poprzez symulowanie rozmów w danym języku. Może zostać poproszony o udawanie naszego rozmówcy lub o wygenerowanie przykładu rozmowy w konkretnej sytuacji, np. między kelnerem a gościem w restauracji: „Wygeneruj przykładowy dialog w języku angielskim między kelnerem a gościem w restauracji”. Jeśli dany tekst nie spełnia naszych oczekiwań, istnieje możliwość wprowadzenia detali do tej rozmowy i zmodyfikowania jej, np. aby klient chciał zamówić stek i był nieuprzejmy, a kelner żeby się jąkał. Przykładowe kolejne polecenie może brzmieć: „Nie odpowiada mi ten dialog. Chcę, żeby gość był nieuprzejmy i chciał zamówić steka z kalafiora oraz żeby kelner się jąkał”. Ogranicza nas tylko nasza wyobraźnia. ChatGPT może także wygenerować tematy do konwersacji dla konkretnej grupy, np. poprzez polecenie: „Wygeneruj pięć tematów do konwersacji na lekcji języka angielskiego na poziomie B1, ćwiczących użycie konstrukcji trybów warunkowych w grupie nastolatków interesujących się muzyką”. Po wpisaniu takiego polecenia, system przygotował następujący spis:

„If you had the opportunity to meet a famous musician, what would you say to them?” – temat rozwijający umiejętności użycia trybu warunkowego w drugim typie, wymagający opowiadania o własnych marzeniach związanych z muzyką oraz refleksji nad sytuacjami krytycznymi.

„If you could change one thing about the music industry, what would it be?” – temat rozwijający umiejętności użycia trybu warunkowego w pierwszym typie, wymagający refleksji nad zmianami w świecie muzyki i ich wpływie na rozwój młodych ludzi.

„If you could attend any music festival in the world, which one would it be and why?” – temat rozwijający umiejętności użycia trybu warunkowego w drugim typie, wymagający opowiadania o własnych preferencjach muzycznych oraz refleksji nad różnymi festiwalami muzycznymi na świecie.

„If you could learn to play any musical instrument, which one would you choose and why?” – temat rozwijający umiejętności użycia trybu warunkowego w pierwszym typie, wymagający refleksji nad zainteresowaniami muzycznymi oraz marzeniami związanymi z grą na instrumencie.

„If you could create your own music genre, what would it be like?” – temat rozwijający umiejętności użycia trybu warunkowego w trzecim typie, wymagający refleksji nad różnymi gatunkami muzycznymi oraz wyobraźni w tworzeniu nowych stylów muzycznych (ChatGPT, OpenAI)

Istotne jest to, że chatbot pamięta naszą konwersację – jeśli chcemy coś doprecyzować, widzimy błąd w odpowiedzi lub postanowimy wprowadzić zmianę w tekście, nie musimy od nowa kreować polecenia, tylko napisać kolejną wiadomość w odniesieniu do naszego problemu. Tak było w tym przypadku – początkowe zadanie nie uwzględniło informacji, że powinny być to tematy na lekcję języka angielskiego, więc ChatGPT przygotował propozycję po polsku, zgodnie z przyjętym językiem konwersacji. Zamiast wysłać ponowną pełną prośbę o pięć tematów do rozmowy na lekcji języka angielskiego na poziomie B1, ćwiczących użycie konstrukcji trybów warunkowych w grupie nastolatków interesujących się muzyką, wystarczyło napisać: „Chodziło mi o tematy na lekcję angielskiego”.

Czy nauczyciel jest jeszcze potrzebny?

Wykorzystywanie sztucznej inteligencji na lekcji języka obcego może brzmieć niepokojąco – skoro jest w stanie przygotowywać i sprawdzać testy, wyjaśniać zasady gramatyczne, generować samodzielnie teksty na dowolny temat, czy istnieje jeszcze potrzeba kontaktu z żywym, ludzkim nauczycielem? ChatGPT to program komputerowy, który może popełniać błędy i przedstawiać nieprawidłowe informacje (Su i Yang 2023), zatem mimo iż jest cennym

narzędziem, nie zastąpi nauczyciela z krwi i kości. To nauczyciel odpowiada za krytyczną analizę wyników, które są mu dostarczane przez AI i mogą być błędne, jak również za mądre wyselekcjonowanie treści odpowiednich dla uczniów, biorąc pod uwagę zarówno ich poziom językowy, jak i poziom intelektualny lub emocjonalny. Korzystanie z ChatGPT może również przysparzać problemów w kontekście używania go przez samych uczniów. Wykorzystywanie tego narzędzia na lekcjach powinno się dziać pod ścisłym nadzorem nauczyciela (Ali i in. 2023). Jeśli uczniowie zaczną go traktować jako szybki i wygodny translator, istnieje ryzyko, że zniechęci ich to do rozwijania umiejętności językowych. Innym niebezpieczeństwem jest używanie sztucznej inteligencji do generowania wypowiedzi pisemnych lub odpowiedzi na zadania (Dwivedi i in. 2023). Może to prowadzić do rozwijania niewłaściwych postaw związanych z brakiem uczciwości oraz wpłynąć na motywację w procesie uczenia się (Kasneci i in. 2023). Już Dehouche w 2021 roku zadawał pytania dotyczące własności intelektualnej treści generowanych przez modele językowe i potencjalnego wykorzystania GPT-3 do ułatwiania plagiatów (Dehouche 2021). Co więcej, język naturalny to narzędzie komunikacji między ludźmi, a program komputerowy nie jest w stanie zapewnić interakcji międzyludzkiej. To właśnie ona ma kluczowe znaczenie, jeśli chodzi o zdobywanie pewności siebie w mówieniu i w kontekście prawdziwych sytuacji, jak również jest wyposażona w zachowania niewerbalne, takie jak gesty i czynności (Krasuska-Betiuk 2015). Czas pandemii pokazał nam, jak duża była tęsknota za naturalnością kontaktów. Uczeń najskuteczniej przyswaja wiedzę, kiedy „może wymieniać poglądy, rozwiązywać problemy, negocjować znaczenia oraz prowadzić nieskrępowany dialog” (Deczewska 2020: 13). Człowiek jest istotą społeczną i w jego rozwoju ważni są ludzie, z którymi ma kontakt. ChatGPT to niezwykle przydatne narzędzie do wykorzystania w nauce języka obcego, ale nie zastąpi doświadczenia interakcji z drugą osobą.

BIBLIOGRAFIA

- Ali, J.K.M., Shamsan, M.A.A., Hezam, T.A., Mohammed, A.A. (2023), *Impact of ChatGPT on Learning Motivation: Teachers and Students' Voices*, „Journal of English Studies in Arabia Felix”, nr 2(1), s. 41–49.
- Bishop, L. (2023), *A Computer Wrote this Paper: What ChatGPT Means for Education, Research, and Writing*, [w:] „SSRN”, <www.ssrn.com/abstract=4338981>, [dostęp: 19.05.2023].
- Deczewska, J. (2020), *Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 13–18.
- Dehouche, N. (2021), *Plagiarism in the age of massive Generative Pre-trained Transformers (GPT-3)*, „Ethics in Science and Environmental Politics”, nr 21, s. 17–23.
- Dwivedi, Y.K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E.L., Jeyaraj, A., Kar, A.K., (...), Wright, R. (2023), *“So what if ChatGPT wrote it?”. Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy*, „International Journal of Information Management”, nr 71, 102642.
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., (...), Kasneci, G. (2023), *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education*, „Learning and Individual Differences”, nr 103, 102274.
- Krasuska-Betiuk, M. (2015), *Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. VI, nr 3(12), s. 49–77.
- *Longman Dictionary of Contemporary English Online* (2023), *go on* <doceonline.com/dictionary/go-on>, [dostęp: 25.02.2023].
- OpenAI (2023), Chat <chat.openai.com/chat>, [dostęp: 25.02.2023].
- OpenAI (2023), Milestones <openai.com/blog/tags/milestones>, [dostęp: 25.02.2023].

- OpenAI (2021), ChatGPT [Software] <openai.com>, [dostęp: 25.02.2023].
- Seghier, M.L. (2023), *ChatGPT: not all languages are equal*, „Nature”, nr 615(7951), s. 216–216.
- Su, J., Yang, W. (2023), *Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education*, „ECNU Review of Education”, Vol. 0.

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

BARBARA GROBELNA Edukatorka, wykładowczyni uniwersytecka, autorka publikacji naukowych i promotorka dobrych praktyk w dydaktyce. Obecnie w trakcie doktoratu z językoznawstwa na Uniwersytecie Gdańskim, gdzie naukowo zajmuje się socjolingwistyką i dydaktyką języka angielskiego. Od ponad 10 lat pracuje jako nauczycielka języka angielskiego, będąc przewodniczką i wsparciem w procesie edukacyjnym zarówno dzieci, jak i dorosłych.

TIKowanie na ekranie

Wykorzystanie smartfonów oraz tablicy interaktywnej na lekcjach języka angielskiego do utrwalenia słownictwa techniką grywalizacji

DOI: 10.47050/jows.2023.2.95-104

Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) są obecnie standardem na lekcjach języka angielskiego – zazwyczaj korzysta się z nich do powtarzania słownictwa, które wymaga systematycznej pracy.

Klasy często wyposażone są w tablice interaktywne, a coraz więcej uczniów posiada telefon komórkowy typu smartfon.

Oba te urządzenia można w kreatywny sposób wykorzystać do przeprowadzenia interesujących zajęć opartych na utrwalaniu leksyki.

Wirtualny świat oraz nowoczesne technologie stają się dla uczniów coraz bardziej atrakcyjne, ponieważ dają im dużo więcej możliwości i zaspokajają ich potrzeby, np. związane z chęcią bycia w stałym kontakcie z rówieśnikami czy dzielenia się tym, co aktualnie robią.

Podczas zdalnego nauczania korzystanie z laptopów, komputerów stacjonarnych, tabletów, a nawet smartfonów było na porządku dziennym i do dzisiaj większość tych urządzeń jest wykorzystywana na zajęciach w klasie. W ramach programu Ogólnopolskiej Sieci Telekomunikacyjnej OSE coraz więcej szkół jest zaopatrywanych w szybki i bezpłatny internet światłowodowy. Z kolei zakup tablic interaktywnych wspiera finansowo inicjatywa Aktywna Tablica. Przytoczone powyżej akcje pomocowe pozwalają na skuteczne korzystanie z narzędzi TIK zarówno uczniom, jak i nauczycielom, ale nie ma chyba wątpliwości, że to smartfon jest najpopularniejszym urządzeniem do komunikowania się z innymi i zdobywania wiedzy w dosłownie każdym miejscu – na jego korzyść działa poręczność i łatwość w obsłudze.

Preferencje uczniów, rodziców oraz nauczycieli

Według badania preferencji konsumentów (Urząd Komunikacji Elektronicznej 2022), obejmującego rodziców oraz dzieci w wieku 7–14 lat, dzieci zwykle zaczynają korzystać z telefonu komórkowego w wieku 7–10 lat (7–8 lat 38,3%, 9–10 lat 41,4%).

Ponadto z przytoczonych danych wynika, że niemal każde dziecko w wieku 7–14 lat posiada telefon typu smartfon (96,9%), a prawie trzy czwarte respondentów wskazało, że młodzi ludzie samodzielnie instalują na niego aplikacje (rodzice – 73,5%, dzieci – 71,5%). Poza oczywistą funkcją komunikacyjną, czyli dzwonieniem, pisaniem i odbieraniem SMS-ów, 82,9% z nich używa telefonu do przeglądania internetu. Korzystanie z aplikacji oraz granie w gry zajmują również wysoką pozycję – 80,6% według rodziców oraz 77,1% zdaniem dzieci.

Jeśli chodzi o internet, to zdecydowana większość (91,3%) używa go poza edukacją online. Niemal połowa badanych dzieci przebywa w wirtualnym świecie każdego dnia od pół godziny do dwóch godzin (wyłączając ewentualne lekcje zdalne). Aż 23,1% respondentów stwierdziło, że zaczęło korzystać z internetu mając 5–6 lat. Głównym niezwiązanym z nauką celem jest oglądanie filmików na YouTube (88,1%

MARCIN RYSZKA

Publiczna Szkoła Podstawowa
im. Kazimierza Wielkiego w Przedborzu

według rodziców i 85,2% według dzieci) a także granie (78,2% według rodziców i 76,6% według dzieci).

To dla nauczycieli cenne informacje, gdyż dzięki nim mogą stworzyć materiały dopasowane do potrzeb i zainteresowań uczniów tak, by treści były podane w atrakcyjnej formie, a uwaga utrzymana w maksymalnym możliwym stopniu. Zwłaszcza że tryb nauki stacjonarnej preferuje 75,2% dzieci. Aż w 81,3% tego samego zdania są rodzice. Warto podkreślić, że według badań nauczyciele wykorzystują internet do aktywności zaplanowanych na lekcje języka obcego (85,4% respondentów). Robią to przede wszystkim, odtwarzając filmy (80,1%) oraz prezentując strony WWW (53,2%).

Większość młodych ludzi gra w gry komputerowe, co potwierdza 75,6% dzieci i 74,6% rodziców. Najczęściej używają do tego celu smartfonów, laptopów oraz notebooków. Prawie połowa rodziców (49,8%) i 43,2% dzieci twierdzi, że każdego dnia poświęca tej aktywności maksymalnie do dwóch godzin.

Jakie są korzyści płynące z grania? Z przywołanego badania możemy dowiedzieć się, że zdaniem rodziców poprawiają one refleks, zręczność manualną, koordynację wzrokowo-ruchową (57%), usprawniają funkcje poznawcze (53,4%), uczą podejmowania decyzji (49,2%), rozwijają umiejętności (44,3%), ułatwiają przyswajanie i przetwarzanie informacji (29,5%), mogą kształtować prospołeczne postawy (24,7%) oraz umacniają poczucie własnej wartości (16,6%).

Przywołane powyżej statystyki dobitnie wskazują, że dzieci mają ciągły kontakt z nowoczesnymi technologiami, a jedną z ich głównych aktywności są gry komputerowe, w tym internetowe. Warto wykorzystać tę wiedzę do przeprowadzenia ciekawej i angażującej lekcji. Wielu uczniów w szkole podstawowej posiada już smartfon, ale i bez niego nauczyciel może poprowadzić interesujące zajęcia przy pomocy tablicy interaktywnej. Nie musi ograniczać się do wyświetlania na niej prezentacji czy też filmów z YouTube. Jaką więc metodę powinien obrać, by nauka języka była efektywna? Wobec braku jednej uniwersalnej odpowiedzi, ważne, by zapewnić uczniom ćwiczenia zawierające różne techniki aktywizujące – umożliwiające zdobywanie wiedzy przez działanie i przeżywanie. Gry komputerowe/internetowe poprzez interakcję oraz dzięki zawartości multimedialnej (obraz, dźwięk, wideo, animacja) mogą w znacznym stopniu uatrakcyjnić naukę języka. Dla mnie w codziennej pracy nauczyciela angielskiego ważne jest, by uczniowie uczyli się przez zabawę, opanowywali materiał podświadomie, co można podsumować stwierdzeniem: *They think they are playing, while we know they are learning* („Oni sądzą, że się bawią, podczas gdy my wiemy, że się uczą” – tłum. własne). Skuteczne utrwalenie słownictwa może zapewnić technika grywalizacji.

Przywołane powyżej statystyki dobitnie wskazują, że dzieci mają ciągły kontakt z nowoczesnymi technologiami, a jedną z ich głównych aktywności są gry komputerowe, w tym internetowe. Warto wykorzystać tę wiedzę do przeprowadzenia ciekawej i angażującej lekcji. Wielu uczniów w szkole podstawowej posiada już smartfon, ale i bez niego nauczyciel może poprowadzić interesujące zajęcia przy pomocy tablicy interaktywnej. Nie musi ograniczać się do wyświetlania na niej prezentacji czy też filmów z YouTube. Jaką więc metodę powinien obrać, by nauka języka była efektywna? Wobec braku jednej uniwersalnej odpowiedzi, ważne, by zapewnić uczniom ćwiczenia zawierające różne techniki aktywizujące – umożliwiające zdobywanie wiedzy przez działanie i przeżywanie. Gry komputerowe/internetowe poprzez interakcję oraz dzięki zawartości multimedialnej (obraz, dźwięk, wideo, animacja) mogą w znacznym stopniu uatrakcyjnić naukę języka. Dla mnie w codziennej pracy nauczyciela angielskiego ważne jest, by uczniowie uczyli się przez zabawę, opanowywali materiał podświadomie, co można podsumować stwierdzeniem: *They think they are playing, while we know they are learning* („Oni sądzą, że się bawią, podczas gdy my wiemy, że się uczą” – tłum. własne). Skuteczne utrwalenie słownictwa może zapewnić technika grywalizacji.

Grywalizacja

Najlepszy nauczyciel to nauczyciel, który potrafi utrzymać skupienie uczniów przez całą lekcję – przed takim wyzwaniem staje codziennie każdy pedagog. W przypadku słownictwa

Rys. 1. Badanie klientów indywidualnych

Do czego nauczyciele wykorzystują Internet w czasie lekcji?



Źródło: Raport UKE – badanie dzieci i rodziców 2022

to właśnie utrzymanie uwagi oraz poziomu retencji przyswojenia materiału językowego jest szczególnie problematyczne. Często stanowi ono dla uczniów barierę, która utrudnia im zdobywanie innych umiejętności komunikacyjnych. „Znajomość znaczeń słownictwa wpływa na zdolność dzieci do rozumienia i odpowiedniego używania słów podczas czynności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania. Wiedza ta wpływa na złożoność i niuanse myślenia dzieci, na sposób komunikowania się w języku mówionym i pisanym oraz na to, jak dobrze będą rozumieć teksty drukowane” (Sinatra, Zygoris-Coe i Dasinger 2012: 333; tłum. własne).

Oczywiście, jak głosi stara sentencja, to „Powtarzanie jest matką wiedzy” (łac. *Repetitio est mater studiorum*), ale dzięki atrakcyjnym metodom aktywizującym, zwłaszcza powiązanym z narzędziami TIK, poziom retencji słownictwa wśród uczniów może znacząco wzrosnąć (Shoaei i Alavi 2016). Jednym z takich narzędzi jest grywalizacja, zwana również gamifikacją czy też gryfikacją.

Termin *grywalizacja* (ang. *gamification*) został wprowadzony po raz pierwszy przez Nicka Pellinga, brytyjskiego programistę gier komputerowych, w 2002 r. (Rapacz 2020). Istnieje wiele definicji tego pojęcia. Kevin Werbach twierdzi, że jest to „wykorzystanie elementów gier i technik projektowania gier w kontekście niezwiązanym z grami” (za: Złotek 2017: 21). Paweł Tkaczyk z kolei dodaje, że „grywalizacja to wstrzykiwanie elementów frajdy do czynności (także produktów czy usług), które do tej pory frajdy nie sprawiały” (za: Złotek 2017: 21). Aleksandra Witoszek, analizując różne definicje grywalizacji, stwierdza, że to „zestaw cech, technik i elementów gry zastosowanych w rzeczywistym świecie, które zwiększają motywację i zaangażowanie pozwalające na realizację danego celu” (Witoszek 2019: 36).

Wzrastająca popularność gier komputerowych przyczyniła się do wykorzystania ich mechanizmów w innych obszarach. W nauce języków obcych grywalizacja jest często zalecaną metodą na udoskonalenie większości umiejętności językowych; „Gamifikacja zastosowana w klasie, gdzie nauczany jest język obcy, poprawia naukę pisania, czytania i mówienia oraz motywuje do współpracy i interakcji” (Flores 2015: 50; tłum. własne).

Najlepsze rezultaty daje połączenie grywalizacji z interaktywnym systemem odpowiedzi IRS (ang. *interactive response system*). Dzięki IRS wzrasta u ucznia motywacja do nauki języka angielskiego, a natychmiastowa odpowiedź zwrotna w grywalizacji (*gamified instant feedback system*) może w jeszcze większym stopniu zwiększyć zaangażowanie emocjonalnie i dostarczyć „bardziej satysfakcjonujących i ekscytujących doświadczeń uczenia się” (Sun i Hsieh 2018: 114; tłum. własne).

Wielu edukatorów wykorzystuje w swojej pracy grywalizację, ale nie każdy wie, które konkretnie gry są efektywne. W niniejszym artykule skupię się na wykorzystaniu smartfonów oraz tablicy interaktywnej do skutecznego utrwalania poznanego słownictwa, wszak jest to w języku angielskim, i w każdym innym języku obcym, umiejętność kluczowa: „Jeżeli struktura językowa tworzy szkielet języka, wówczas to słownictwo dostarcza najważniejsze organy i ciało” (Harmer 1991: 153; tłum. własne).

TIKowanie ze smartfonem

Smartfon, o czym już wspominałem, to urządzenie, z którego dzieci chętnie korzystają. Niektórzy nauczyciele obawiają się jednak instalowania aplikacji, które mogą być niekompatybilne z systemem operacyjnym telefonu ucznia. Pedagog nie jest w stanie zbadać, z jakiej wersji systemu korzysta każdy jego podopieczny, a brak możliwości aktualizacji może uniemożliwić udział w danej aktywności.

Poniżej przedstawiam rozwiązania w postaci serwisów internetowych, które nie wymagają instalowania aplikacji, wobec czego mogą być używane przez uczniów niezależnie od posiadanego systemu operacyjnego czy też modelu telefonu.

➔ Blooket, <www.blooket.com>

Blooket to platforma internetowa opierająca się na metodzie grywalizacji. Bazuje ona na tworzeniu quizów. Jest to narzędzie przygotowane głównie dla kreatorów treści, ale można również skorzystać z bazy słownictwa udostępnionej przez innych użytkowników.

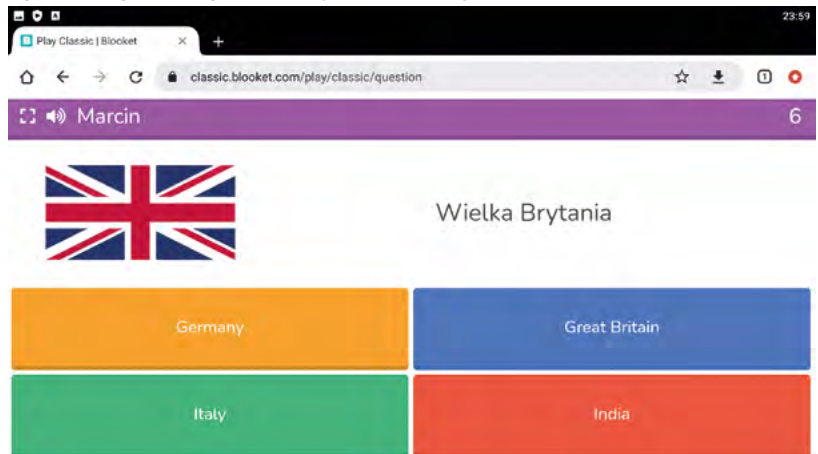
Korzystanie z platformy jest bardzo proste – po pierwsze, nauczyciel tworzy pytanie oraz listę wyrazów, wśród których znajduje się prawidłowa odpowiedź, którą wybiera. System automatycznie ustawia pozostałe niepasujące słowa, w wyniku czego powstaje prosty quiz wielokrotnego wyboru. Następnie należy wybrać rodzaj gry; w chwili pisania tego artykułu *Blooket* posiadał ich aż 13. Na koniec nauczyciel po prostu udostępnia link wraz z kodem gry, czyli *game ID*, który uczniowie wpisują na swoich smartfonach. Użytkownicy dodają swój nick bądź imię i nazwisko, a następnie ustawiają awatar (*blook*), który będzie odróżniał ich od innych graczy. Co ważne, uczeń nie musi zakładać żadnego konta, ale gdy to zrobi, ma możliwość zdobycia innych interesujących awatarów. Najlepiej, jeśli podczas zabawy nauczyciel korzysta z tablicy interaktywnej, ponieważ wtedy wszyscy mają możliwość śledzenia całej rywalizacji, w tym ustalonego czasu rozgrywki.

Pierwsza gra, która najbardziej spodobała się moim podopiecznym, nosi tytuł *Classic*, czyli „Klasyczna” – uczniowie odpowiadają na pytania (ich liczbę można ustalić) i spośród podanych odpowiedzi wybierają jedną, właściwą (wówczas zdobywają punkt). Liczy się tutaj refleks i dokładność, gdyż wygrywa ten, kto wykona zadanie nie tylko prawidłowo, ale też najszybciej. Uczniowie za każdym razem widzą, ilu kolegów bądź koleżanek z klasy udzieliło poprawnej i złej odpowiedzi, oraz kto był pierwszy, co mocno wzmacnia rywalizację.

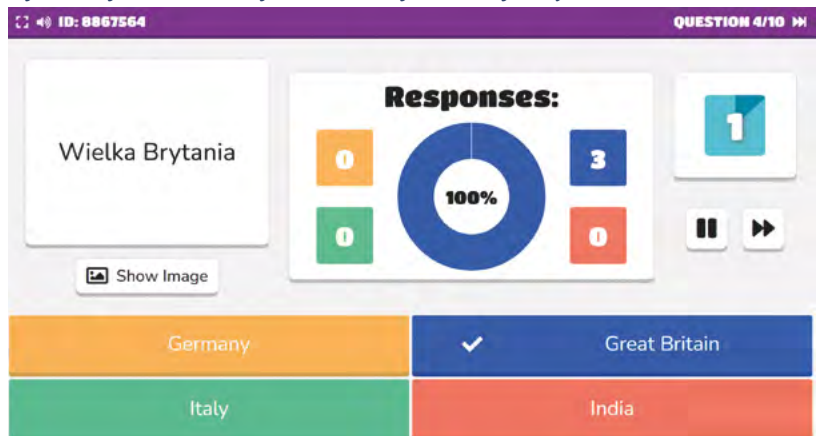
Na koniec nauczyciel może zobaczyć raport przedstawiający, ile prawidłowych, a ile błędnych odpowiedzi zaznaczyli dani gracze. W płatnej wersji te zestawienia są bardziej szczegółowe i umożliwiają dotarcie do niewłaściwych wyborów, a zatem informacji, jakie słówka sprawiły najwięcej trudności. Stanowi to informację zwrotną, co jeszcze należy przećwiczyć.

Kolejną grą, którą polecam jest *Café*, czyli „Kawiarnia”. Zadaniem uczniów jest obsługa klientów w kawiarni. Mają oni do dyspozycji produkty, za które płacą poprawnie udzielonymi odpowiedziami. Mogą zaopatrzyć kawiarnię w takie artykuły spożywcze jak: tosty, płatki zbożowe, sok pomarańczowy, naleśniki i wiele innych. Im więcej poprawnych odpowiedzi, tym więcej zarobionych wirtualnych pieniędzy. Kupiony wcześniej produkt za zdobyte środki może zostać np. wzbogacony o dodatki, a co za tym idzie, zwiększa się jego wartość, a cena sprzedaży rośnie. Istnieje też możliwość nabycia innych bonusów, np. takich, które pozwolą podwoić zyski. Za każde ulepszenie płaci

Rys. 2. Przykładowy ekran odpowiedzi w trybie *Classic*

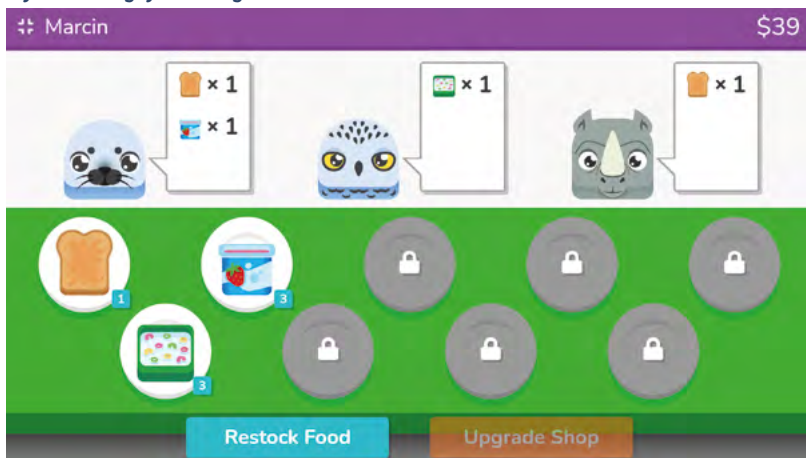


Rys. 3. Tryb *Classic* – wynik na tablicy interaktywnej



Źródło: zrzuty ekranu ze wskazanych aplikacji

Rys. 4. Rozgrywka w grze Café



Źródło: zrzut ekranu ze wskazanej aplikacji

się wirtualną walutą, dlatego liczy się poprawność udzielonych odpowiedzi oraz szybkość – czas to pieniądz. Klienci zamawiają różne produkty, dlatego uczeń musi odpowiadać na jak największą liczbę pytań po to, by móc pozwolić sobie na ich sprzedaż. Wygrywa osoba, która na prowadzeniu kawiarni zarobi najwięcej.

Nauczyciel, podobnie jak w poprzedniej grze, może ustawić limit czasowy bądź kwotę, jaką trzeba uzyskać, by zwyciężyć. Pytania i odpowiedzi pojawiają się w losowej kolejności, dzięki czemu uczniowie nie są znudzeni. Warto również wykorzystać na lekcji tablicę interaktywną, tak żeby uczestnicy zabawy śledzili na bieżąco wyniki swoje i swoich przeciwników, co

pozwoli również na obranie odpowiedniej strategii – wydawanie środków na inwestycję, która może się później zwrócić lub ich dalsze oszczędzanie ze względu na małą ilość pozostałego czasu. Istotną zaletą gry, oprócz nauki słówek, jest kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji połączone z zabawą i rywalizacją. Każdemu uczniowi zależy bowiem na dobrze prosperującej kawiarni.

➔ Gimkit, <www.gimkit.com>

Gimkit to kolejna platforma internetowa do tworzenia quizów. Jest podobna do *Blooke-ta*, ale wyróżnia się bardziej rozbudowanymi trybami kooperacji. Dwa z nich: *classic* (klasyczny) oraz *teams* (drużynowy) są dostępne za darmo, bez limitu uczestników. W trakcie każdego roku szkolnego firma udostępnia również tzw. *featured modes*, bezpłatne gry na dowolną liczbę graczy. Co ciekawe, ze wszystkich płatnych opcji można korzystać za darmo do pięciu osób.

Pierwszą grą, którą polecam, jest *Draw That* („Narysuj to”). Przypomina ona dobrze wszystkim znane „Kalambury”. Uczestnicy zabawy rysują wybrane przez siebie słowo z zestawu stworzonego przez nauczyciela (zawsze mają do wyboru kilka opcji, jeśli nie czują się komfortowo z samodzielnym rysowaniem), a pozostali je odgadują. Uczniowie otrzymują punkty za poprawnie wpisane odpowiedzi. Co więcej, dane litery słowa są ujawniane z biegiem czasu, w związku z czym osoby, które znają dobrze słówka, ale nie mogą sobie przypomnieć ich prawidłowej pisowni, nie są pozostawione same sobie. *Gimkit* znany jest z atrakcyjnej oprawy dźwiękowej, która jeszcze bardziej zachęca do rywalizacji. Nauczyciel może wybrać, kto rysuje podczas danej tury, i bardzo szczegółowo dostosować parametry gry, np. jak długo trwa runda, ile procent czy w jakiej kolejności są ujawniane poszczególne litery.

Gimkit doskonale sprawdza się na urządzeniach typu smartfon i tablet, gdyż wykorzystywana jest tutaj funkcja dotyku. Jeśli nie wszyscy uczniowie posiadają smartfony, wystarczy trzy takie urządzenia oraz tablica multimedialna. Do zabawy wystarczy nawet bezpłatna wersja z limitem pięciu graczy. Jedna osoba rysuje na smartfonie, podczas gdy dwie pozostałe rywalizują między sobą, wpisując poprawną odpowiedź. Klasa może włączać się do gry i podpowiadać słówka, obserwując jednocześnie rozgrywkę na tablicy. Wygrywa ten, kto jako pierwszy wpisze dany wyraz.

Drugą polecaną przeze mnie grą jest *Tag: Domination*, a prościej mówiąc – wirtualny berek. Nauczyciel dzieli uczniów na dwie drużyny: *Echo* oraz *Vortex*. Każdy uczestnik zabawy steruje swoim *Gimem* (tak nazywa się postać sterowana). Żeby poruszać się w wirtualnym świecie, potrzebuje punktów energii, czyli *Energy*, których podczas gry cały czas ubywa, a które można uzupełnić przy pomocy prawidłowych odpowiedzi. Odpowiadając na pytania, uczeń wykorzystuje przycisk *Answer Questions*. Im więcej odpowiedzi udzieli, tym więcej punktów energii zdobędzie do poruszania się po wirtualnej mapie. Musi to robić szybko, ponieważ gdy wszystkie straci, zatrzyma się w miejscu i nie będzie mógł dalej się przemieszczać. Formuła odpowiedzi jest podobna do tej z *Blooketa* – uczeń wybiera jedną prawidłową opcję spośród kilku podanych.

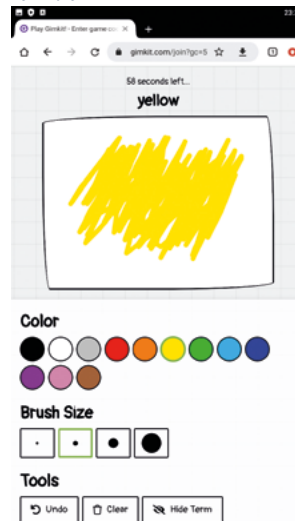
W trakcie gry dwie drużyny na zmianę bawią się w berka – zmiana trwa 45 sekund. Jeden zespół ma za zadanie dotknąć przeciwnika, a drugi próbuje uciec tak, żeby nie zostać złapanym. Drużyna, która aktualnie goni, ma wyświetlaną na smartfonie komendę *Tag*, natomiast ta, która musi uciekać, ma widoczne polecenie *Run away*. Zespół z największą liczbą punktów, tzw. tagów, wygrywa grę. Liczy się więc współpraca, umiejętność znalezienia kryjówek (niektóre mogą zostać wykupione za zdobyte punkty energii), ale przede wszystkim właściwe gospodarowanie energią. Za udzielenie poprawnych odpowiedzi można nie tylko zdobyć punkty do poruszania się po mapie, ale również kupić ulepszenia, np. szybsze bieganie, więcej energii, zużywanie mniejszej ilości energii, a nawet teleportowanie się do wybranej części mapy bez straty cennego czasu na jej przechodzenie.

Tag: Domination uczy umiejętności strategicznych oraz doskonale utrwała słownictwo, ponieważ uczestnicy zabawy mają motywację – by się poruszać, muszą odpowiadać na pytania. Nauczyciel może oczywiście dostosować różne parametry gry, w tym czas jej trwania.

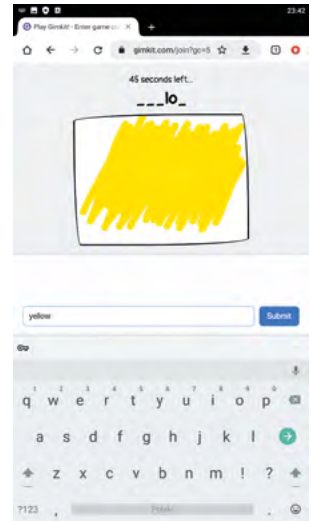
Tikowanie na tablicy interaktywnej

Lekcje z wykorzystaniem technologii nie muszą opierać się wyłącznie na użyciu smartfona. Coraz więcej klas wyposażonych jest w tablicę interaktywną, która umożliwia prezentację treści na znacznie większym ekranie. Co więcej, nowoczesne tablice nie wymagają podłączenia do nich laptopa czy też komputera stacjonarnego w celu zaprezentowania materiału – wiele z nich ma już wbudowany system operacyjny; najczęściej jest to Windows bądź Android. Niezależnie od systemu podane poniżej serwisy umożliwią uczniom grywalizację z wykorzystaniem tego właśnie narzędzia.

Rys. 5. Rozgrywka w grze Draw That – osoba rysująca na smartfonie

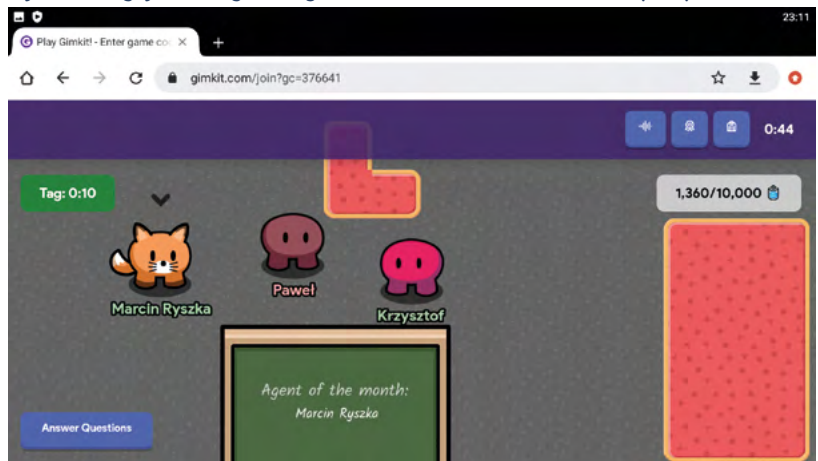


Rys. 6. Rozgrywka w grze Draw That – osoba odgadująca na smartfonie



Źródło: zrzuty ekranu ze wskazanej aplikacji

Rys. 7. Rozgrywka w grze Tag: Domination – uczeń musi złapać przeciwnika

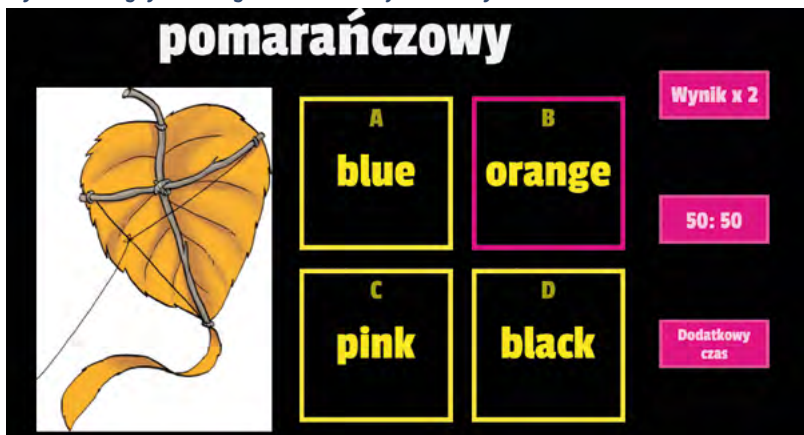


Źródło: zrzut ekranu ze wskazanej aplikacji

➔ **Wordwall, <www.wordwall.net>**

Wordwall to narzędzie umożliwiające nauczycielowi stworzenie interaktywnych ćwiczeń za pomocą dostępnych szablonów. Choć nie jest tutaj wymagane korzystanie ze smartfona, istnieje możliwość udostępniania uczniom zadań do samodzielnego wykonania przy jego pomocy.

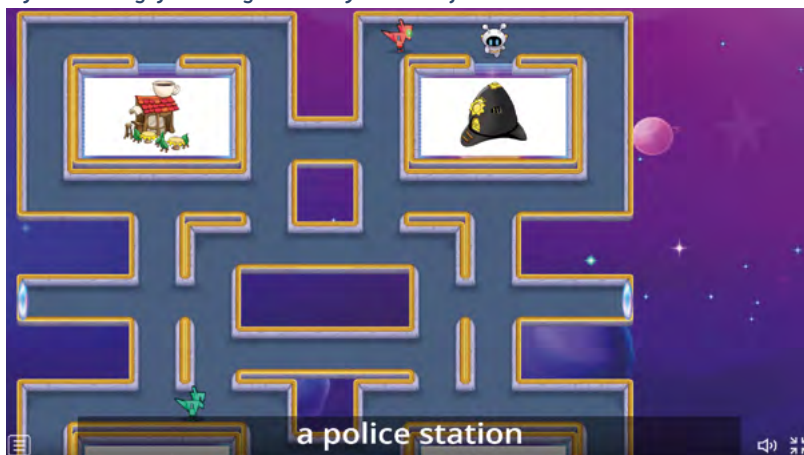
Rys. 8. Rozgrywka w grze *Teleturniej* – nazwy kolorów



Rys. 9. Rozgrywka w grze *O rety! Krety!* – uczeń szuka produktów żywnościowych



Rys. 10. Rozgrywka w grze *Labirynt* – miejsca w mieście



Źródło: zrzuty ekranu ze wskazanych aplikacji

Gry takie jak: *Koło fortuny*, *Labirynt*, *Teleturniej*, *O rety! Krety!* to tylko niektóre przykłady szablonów wykorzystywanych przeze mnie na lekcjach języka angielskiego. Trudno jest wymienić najlepszy materiał interaktywny, ale według mnie najbardziej angażujący jest *Teleturniej*, który sprawdza się we wszystkich grupach wiekowych. To gra internetowa przypominająca znanych z telewizji *Milionerów*. Uczniowie wykonują test wielokrotnego wyboru, wskazując właściwą odpowiedź. Do jej wybierania można wyznaczyć nie tylko jedną osobę, ale też całą klasę. Uczestnicy zabawy, motywowani presją czasu, próbują jak najszybszej udzielić odpowiedzi, zdobywając przy tym punkty.

Do dyspozycji są również tzw. koła rantkowe – pół na pół, czyli odrzucenie dwóch nieprawidłowych odpowiedzi, dodatkowy czas, czy też mnożnik punktów.

Uczniowie klas 1–3 bardzo lubią dodatkowy tryb bonusowy, pojawiający się zazwyczaj po trzech pytaniach (nauczyciel może to zmienić) – muszą zapamiętać, na której spośród pięciu kart znajduje się najwyższa nagroda – 200 punktów. Karty po krótkim czasie są zasłaniane i przetasowywane. Satysfakcja ze znalezienia głównej nagrody udziela się całej klasie.

Kolejna z wymienionych przeze mnie gier to *O rety! Krety!* – aby wygrać, uczeń klika na pojawiające się na ekranie krety, które mają na sobie słówka z zadanej przez nauczyciela kategorii. Aktywność ta może zostać wykorzystana już na etapie przedszkolnym.

Z kolei w grze *Labirynt*, aby wygrać, należy odnaleźć drogę do podanego słowa, unikając przy tym goniących postaci.

Ostatnie, ale równie atrakcyjne, jest *Koło fortuny* – uczeń kręci kołem i mówi na głos po angielsku nazwę wylosowanego słowa.

Najbardziej przydatną dla nauczycieli funkcją *Wordwall* jest to, że bardzo często wymyślenie jednego ćwiczenia umożliwia automatyczne utworzenie gier wykorzystujących poprzednie zestawy, co pozwala na oszczędzenie czasu. Nie ma konieczności tworzenia za każdym razem nowej zabawy od podstaw.

➔ **Educandy**, <www.educandy.com>

Educandy to platforma, dzięki której nauczyciel może stworzyć proste, ale zarazem bardzo wciągające ćwiczenia. Podobnie jak w *Wordwall*, utworzony zestaw słówek wystarczy do przygotowania wielu zadań. Do dyspozycji są takie zabawy, jak: *Multiple Choice* (ćwiczenia wielokrotnego wyboru), *Crosswords* (krzyżówki), *Match-up* (dopasowanie pojęcia i definicji), *Memory* (gra, w której trzeba znaleźć pasujące pary) oraz *Noughts & Crosses*. Polecam szczególnie tę ostatnią.

Noughts & Crosses to dobrze znana dzieciom gra w kółko i krzyżyk, tylko przeniesiona do wirtualnego świata.

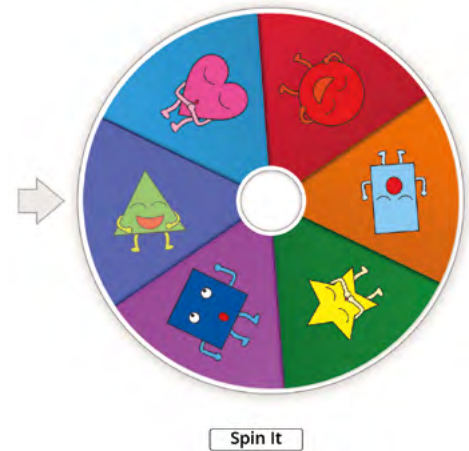
Uczestników zabawy jest dwóch – jeden ma kółka, drugi krzyżyki. Ustawiają oni na zmianę na wybranym polu swoje symbole. Robią to poprzez przeciąganie słówka na właściwe pole z tłumaczeniem. Uczeń może zdecydować się na dowolne miejsce. Celem gry jest ułożenie trzech znaków w jednym rzędzie (jednej linii) – pionowo, poziomo lub po skosie. Osoba, która przeciągnie słowo na niewłaściwe pole, traci kolejkę. Wygrywa ten, kto jako pierwszy ułoży znaki w jednej linii. Co ciekawe, istnieje też możliwość zagrania z komputerem.

➔ **JeopardyLabs**, <www.jeopardylabs.com>

Ostatnim godnym polecenia serwisem jest *JeopardyLabs*. Umożliwia on stworzenie quizu podobnego do gry *Va Banque*. Osobiście preferuję jednak własną modyfikację reguł. Dzielę uczniów na drużyny – najczęściej dwie. W danej turze na wybrane przez nauczyciela pytanie odpowiada jedna osoba z zespołu. Pytaniem może być np. obrazek z danym słowem (uczeń musi go nazwać w języku angielskim). Za każdą poprawną odpowiedź drużyna otrzymuje ustaloną liczbę punktów – najczęściej ustawiam 100. Brak odpowiedzi skutkuje nieprzyznaniem punktów. Jeśli ktoś podpowiada, nauczyciel może odjąć wybraną liczbę punktów, oczywiście uzgodnioną wcześniej z uczniami. Dodawanie bądź odejmowanie odbywa się na tablicy interaktywnej, aby wszyscy stale widzieli swoje postępy. Co więcej, nauczyciel może stworzyć kilka kategorii i dać uczniom możliwość wyboru. Każdy rząd w grze może mieć też inną punktację. Pytanie widoczne jest dla uczestników zabawy dopiero po odsłonięciu go przez nauczyciela.

Podobnie jest z podglądem planszy – druga jej połowa, ta z prawidłową opcją, pokazywana jest po udzieleniu przez ucznia właściwej odpowiedzi, do której dołączam najczęściej również wymowę słowa, uruchamianą po kliknięciu odpowiedniego przycisku. Punkty przyznawane są na samym końcu.

Rys. 11. Rozgrywka w grze *Koło fortuny* – nazwy kształtów



Rys. 12. Rozgrywka w grze *Noughts & Crosses* – produkty żywnościowe



Źródło: zrzuty ekranu ze wskazanych aplikacji

Rys. 13. Ekran główny z kategoriami i punktacją w grze JeopardyLabs

Przybory szkolne	Kolory	Członkowie rodziny	Liczyby	Pomieszczenia w domu	Zabawki	Jedzenie	Zwierzęta	Części ciała	Część twarzy
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
100	100	100	100	100	100	100	100	100	
100	100	100	100		100	100	100	100	
100	100		100			100			
100	100		100			100			
	100		100						
	100		100						

Team 1
0
+ -

Team 2
0
+ -

Źródło: zrzut ekranu ze wskazanej aplikacji

Oczywiście istnieje znacznie więcej serwisów umożliwiających grywalizację. Popularne są m.in. platformy quizowe typu Quizizz czy Kahoot. Jednak narzędzia przedstawione powyżej gwarantują, moim zdaniem, znacznie lepszy efekt immersji, ponieważ w większym stopniu utrzymują uwagę uczniów.

Podsumowanie

Gry i elementy grywalizacji cieszą się wśród młodych ludzi dużym zainteresowaniem. Warto to wykorzystać w pracy w szkole, zwłaszcza w połączeniu z narzędziami TIK oraz smartfonem i tablicą interaktywną. Urządzenia te są w stanie pomóc uczniom utrwalić znajomość słownictwa oraz usprawnić inne ważne kompetencje w życiu społecznym, takie jak strategiczne rozwiązywanie proble-

mów, umiejętność podejmowania szybkich decyzji czy praca w zespole. Jednak to od nauczyciela-kreatora zależy, jak efektywna i w jakim stopniu angażująca będzie wzbogacona o te elementy praca na zajęciach.

Dobrze zaplanowana lekcja i właściwie dobrana gra pomagają w utrwalaniu słówek nawet najbardziej sceptycznym uczniom. Gabe Zichermann, znany jako guru grywalizacji, autor książek *Game-based Marketing* i *Gamification by design* w wywiadzie dla portalu informacyjnego InformationWeek stwierdził, że „Jeśli potrafisz stworzyć coś fajniejszego i dołączyć do tego zabawę, możesz przekonać ludzi do wykonania rzeczy, których w innych wypadkach mogliby nie chcieć zrobić” (Zichermann za: Carr 2011; tłum. własne).

Szanowny nauczycielu: *Let the games begin!* Niech rozpocznie się gra!

BIBLIOGRAFIA

- Carr, D.F. (2011), *Gamification: 75% Psychology, 25% Technology*, <bit.ly/3NdCPI7>, [dostęp: 28.07.2022].
- Flores, J.F.F. (2015), *Using Gamification to Enhance Second Language Learning*, „Digital Education Review”, nr 27, s. 32–54.
- Harmer, J. (1991), *The Practice of English Language Teaching: New Edition*, New York: Longman.
- Rapacz, M. (2020), *Grywalizacja*, Encyklopedia Zarządzania, <bit.ly/42Rlqni>, [dostęp: 28.07.2022].
- Shoaei, F., Alavi, M. (2016), *The Impact of Computer-Assisted Language Learning Applications on Incidental Vocabulary Recall and Retention*, „Bulletin de la Societe Royale des Sciences de Liege”, nr 85, s. 1674–1686.
- Sinatra, R., Zygouris-Coe, V., Dasinger, S.B. (2012), *Preventing a Vocabulary Lag: What Lessons Are Learned From Research*, „Reading & Writing Quarterly”, t. 28, nr 4, s. 333–357.
- Sun, J.C.-Y., Hsieh, P.-H. (2018), *Application of a Gamified Interactive Response System to Enhance the Intrinsic and Extrinsic Motivation, Student Engagement, and Attention of English Learners*, „Journal of Educational Technology & Society”, t. 21, nr 2, s. 104–116.
- Urząd Komunikacji Elektronicznej (2022), *Analiza funkcjonowania rynku usług telekomunikacyjnych w Polsce oraz ocena preferencji konsumentów. 2022 rok. Badania dzieci i rodziców*, IBC Advisory S.A. Sektor Publiczny, <bit.ly/3n43wy6>, [dostęp: 12.02.2023].

- Witoszek, A. (2019), *Dobór mechanizmów gier do zwiększania zaangażowania i motywacji pracowników*, „Zarządzanie i Finanse”, R. 17, nr 1(1).
- Zichermann, G., Cunningham, C. (2012), *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach WWW i w aplikacjach mobilnych*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Złotek M. (2017), *Grywalizacja – wykorzystanie mechanizmów z gier jako motywatora do zmiany zachowania ludzi*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, s. 21.

MARCIN RYSZKA Magister filologii angielskiej. Nauczyciel języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej im. Kazimierza Wielkiego oraz w Samorządowym Przedszkolu w Przedborzu. Tłumacz języka angielskiego i nauczyciel informatyki. Ukończył studia podyplomowe z zakresu informatyki z elementami e-learningu. Pasjonat nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych.

Wielojęzyczność wobec autonomii uczącego się języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2023.2.105-109

Języki obce są postrzegane jako istotny element współczesnej edukacji, zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej. Istnieje wiele metod i technik określających proces ich nauczania, jego efektywność i trwałość. W dzisiejszej rzeczywistości świata cechującego się dynamicznymi zmianami, m.in. wywołanymi pandemią, umiejętność prowadzenia samokształcenia językowego wydaje się niezwykle przydatna. Artykuł skupia się na stosowaniu elementów wcześniej poznanych i sprawdzonych w procesie uczenia się kolejnego języka czy kolejnych języków.

*Ci, którzy nie wiedzą nic o językach obcych,
nie wiedzą nic o własnym języku*

Johann Wolfgang von Goethe

Nawiązywanie do wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych w zakresie metod i technik uczenia się języka obcego może przyczynić się do poczucia większej swobody i samodzielności w ich doborze, a co za tym idzie – autonomii w procesie uczenia się. W artykule, po wstępnym przeglądzie różnych definicji wyjaśniających pojęcie „wielojęzyczność”, przedstawiam charakterystykę procesu uczenia się języków obcych, z uwzględnieniem przede wszystkim różnic w nauce pierwszego i drugiego języka. Po rozpatrzeniu wszystkich inicjatyw podejmowanych przez uczącego się kolejnego języka czy kolejnych języków oraz jego aktywnego podejścia, wydaje się, że dostrzeżenie większego stopnia autonomii w procesie uczenia się języka obcego jest uzasadnione.

Czym jest wielojęzyczność?

Wielojęzyczność, jako przejaw zaspokojenia potrzeby komunikacji, towarzyszyła ludzkości od wieków. W związku ze złożonością tego zjawiska istnieje wiele definicji wielojęzyczności. Wielojęzyczność w ujęciu zaproponowanym przez Cenoz i Genesee (1998: 2) jest przedstawiana jako wynik końcowy procesu asymilacji kilku języków, które nie są językami rodzimymi. Cenoz i Gorter (2013: 401) stwierdzają, że „wielojęzyczność” można rozumieć zarówno jako wiedzę, jak i jako zastosowanie w praktyce kilku języków przez jednostkę lub wspólnotę językową na danym obszarze geograficznym. Wielojęzyczność ujmuje się również jako znajomość więcej niż dwóch języków, może ona zatem dotyczyć uczenia się i opanowania trzech, czterech czy większej liczby języków (Tonshof 2004; Chłopek 2011). Niektórzy badacze używają terminów „wielojęzyczność” i „dwujęzyczność” wymiennie, traktując je jako synonimy (Romaine 2007). Dwujęzyczność definiuje się więc jako jedną z form wielojęzyczności, charakteryzującą się możliwością używania więcej niż jednego języka (Bhatia 2007; Hufeisen 2010).

Wielojęzyczność można szeroko zdefiniować jako „inny stan umysłu”, kiedy osoba wielojęzyczna w różnych sytuacjach i okolicznościach (społecznych, geograficznych, kulturowych) świadomie korzysta z języków, których się uczy bądź uczyła (Cook 1995: 93). Podobnie

SYLWIA ROGUSKA

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

– z punktu widzenia praktycznego zastosowania języków obcych – McArthur (1992: 673) dostarcza w wielojęzyczności szansę i możliwość używania trzech lub więcej języków oddzielnie i mieszania kodów językowych.

Różnice w uczeniu się kolejnych języków obcych

Uczenie się języków obcych jest bardzo indywidualnym procesem i zależy od wielu czynników, m.in. wieku czy okoliczności. Sopata (2013: 402–403) przedstawia podejście Meisla (2008), który wymienia podstawowe różnice między nabywaniem pierwszego i drugiego języka przez dzieci w otoczeniu naturalnym, poza szkołą:

- Początkowy etap procesu nabywania języka charakteryzuje się tym, że zdania uczniów w drugim języku są dłuższe i bardziej złożone niż zdania w pierwszym języku.
- Procesy nabywania języków mają stałe fazy rozwoju, które jednak nie są takie same dla obu języków.
- Tempo nabywania pierwszego języka jest szybsze niż tempo nabywania drugiego języka.
- Nabywanie drugiego języka jest znacznie bardziej zróżnicowanym procesem.
- Ostatecznym rezultatem procesu nabywania języka jest przyswojenie pierwszego języka przez wszystkich uczących się, z wyjątkiem przypadków uzasadnionych konkretnymi chorobami, a w odniesieniu do drugiego języka – zdecydowana większość uczniów nie ma takich samych umiejętności jak w wypadku języka pierwszego.

Porównywanie procesów uczenia się pierwszego i drugiego języka z procesem dotyczącym poznawania języka trzeciego wskazuje, że proces nauki drugiego i trzeciego języka jest pod wieloma względami podobny. Jednakże istnieją badania dotyczące uczenia się języka trzeciego, które wskazują, że nauka trzeciego języka różni się w niektórych aspektach od tego, w jaki sposób odbywa się nauka języka drugiego (Hufeisen 2010; Rothman i in. 2011). Ponadto w nabywanym języku trzecim można obserwować wpływy międzyjęzykowe, przede wszystkim z języka drugiego, z uwzględnieniem faktu, że oddziaływania języka pierwszego również zachodzą (Cenoz i in. 2001; Flynn i in. 2004; Rothman i in. 2011).

Podsumowując – uczenie się kolejnego języka może cechować się większym stopniem zrozumienia przez uczącego się tego, jak przebiega proces opanowania języka, wzrostem jego decyzyjności, dotyczącej m.in. doboru najbardziej efektywnych metod i technik uczenia się, częstości zajęć językowych, materiałów. Doświadczenia zdobyte w czasie wcześniejszego przyswajania języka/języków mogą przynieść korzyść w postaci pojawienia się autonomii u uczącego się kolejnego języka lub języków. Znajomość języków obcych wiąże się również ze specyficznym rozumieniem procesu i zjawiska nauki, jak też z posiadaniem wiedzy na temat efektywnego uczenia się. Uczniowie uczący się kolejnego języka obcego świadomie podejmują decyzje m.in. o rezygnacji z jakichś elementów (np. rodzaju ćwiczeń, m.in. uzupełniania luk, zadań wykonywanych na czas), z drugiej zaś strony – o wykonaniu innych aktywności (np. wyszukiwanie informacji w tekście i odpowiadanie na pytania, słuchanie i podpisywanie we właściwej kolejności ilustracji) (Kallenbach 1998: 48).

Cechy autonomii uczenia się

Koncepcja autonomii w nauce języków obcych powstała w wyniku rozwoju psychologii humanistycznej w Stanach Zjednoczonych w latach 70. XX w. Twórca tej dyscypliny psychologii, Rogers (1994), zwraca uwagę na ogólny rozwój procesu uczenia się przez człowieka, a tym samym na integrację emocji i intelektu. Zgodnie z podejściem humanistycznym główne zasady uczenia się to: praktyczne zastosowanie wiedzy teoretycznej i doświadczenie jej użyteczności, potrzeba kreowania autonomicznych postaw i zachowań, potrzeba tworzenia i rozwijania własnych materiałów oraz podejmowania inicjatywy przez ucznia, udział we wprowadzaniu kolejnych etapów rozwoju – personalizacja procesu nauczania/uczenia się, samoświadomość i realizacja (Rogers i Freiberg 1994: 37–40).

Autonomia to niezależność i wolność, ale także większa odpowiedzialność za działania i własne uczenie się. W praktyce oznacza to zdolność do określania własnych celów edukacyjnych, aktywny udział w nauce, zdolność do wyboru ćwiczonych kompetencji, metod, materiałów dydaktycznych. W ujęciu Huttunen (1986: 33) wyraża się to przez odpowiedzialność za planowanie, monitorowanie i ocenę postępów swojej nauki. Autonomia oznacza zatem również zdolność i gotowość do podejmowania właściwych decyzji związanych z nauką oraz zdolność do refleksyjnego i krytycznego myślenia.

Michońska-Stadnik (1996: 9–11) przedstawia definicję Holca (1981), zgodnie z którą autonomia jest możliwością przejęcia odpowiedzialności za własne sprawy. Littlewood (1996: 27) określa autonomię jako zdolność do dokonywania wyborów, które w konsekwencji wpływają na nasze zachowanie i mogą potencjalnie decydować o naszym działaniu. Wymienia również dwa główne czynniki, które uznane są za niezbędne w procesie uzyskania, a następnie rozwijania autonomii przez ucznia: umiejętności i możliwości działania oraz pozytywną postawę wynikającą z posiadanej motywacji i wiary we własne możliwości. Z kolei Wilczyńska (1999: 132) pisze o autonomii jako o „samodzielności w podejmowaniu, wykonywaniu i ocenianiu zadań”. Gwiazda-Rzepecka (2000: 41) definiuje autonomię jako zdolność do samodzielnego i odpowiedzialnego kierowania swoimi myślami, działaniami i uczuciami. Autonomię uczenia się rozumie się także jako „przejęcie odpowiedzialności za proces uczenia się” (Kolber 2012: 150).

Charakterystyka ucznia z autonomią w procesie uczenia się

Uczeń, którego możemy określić jako autonomicznego, przyjmuje aktywne podejście i stara się kreować kolejne etapy swojej edukacji, dokonując koniecznych zmian w wyniku ewaluacji swoich kompetencji. Jego zaangażowanie w działania edukacyjne wykracza poza zakres materiałów i zaleceń określonych przez nauczyciela. Wydaje się, że ucznia, który potrafił osiągnąć autonomię w swoich działaniach edukacyjnych i ma świadomość celu nauki języka obcego, cechuje zdolność efektywniejszego wykonywania zadań związanych z poznawaniem języka czy języków.

Komorowska (1993: 61) stwierdza, że uczący się języka obcego osiągają sukces w nauce za pomocą stosowania elementów autonomii. Dzieje się tak zwłaszcza przez samoorganizowanie dodatkowych zajęć i form ćwiczeń, co może przyczynić się do tego, że szybciej następuje przyswojenie języka. Zdaniem Komorowskiej (2001: 226–227), zaangażowanie uczniów w indywidualne działania związane z rozwiązywaniem problemów językowych, a także podejmowanie aktywności dotyczących zainteresowań z zastosowaniem języka obcego, jest bardzo ważne. Dickinson (1993: 332) uznaje autonomię za stosunek do nauki języka obcego. Uczeń, którego uczenie się cechuje autonomia, nie tylko rozumie znaczenie tego, co dzieje się na lekcji, czy identyfikuje jej cel, ale jest także w stanie sformułować własne cele edukacyjne. Potrafi świadomie wybrać i zastosować odpowiednie strategie uczenia się. Jest w stanie ocenić skuteczność strategii. Jeśli jakaś z nich okaże się nieskuteczna, rezygnuje z niej i wybiera inną. Może on nadzorować własne uczenie się, przez co wzmacnia poczucie własnej wartości i samoświadomości, a to w konsekwencji sprawia, że potrafi docenić znaczenie w edukacji kolejnych języków obcych.

Ponadto uczeń, posiadając wcześniejsze doświadczenia, prowadzi obserwacje swoich aktualnych poczynań w zakresie nauki języka obcego. Może określić swoje mocne i słabe strony oraz obiektywnie stwierdzać, co wymaga poprawy. Potrafi też współpracować z innymi osobami zaangażowanymi w proces uczenia się kolejnego języka obcego. Co istotne, jest on wewnętrznie zmotywowany, nie tylko wcześniejszym poczuciem osiągnięcia sukcesu w zakresie nabycia umiejętności posługiwania się językiem obcym lub językami obcymi, ale spodziewa się, że osiągnie również kolejny cel, czyli nauczy się nowego języka. Lubi ryzyko związane z eksperymentowaniem i nauką języków obcych, dlatego uczy się samodzielnie poza klasą, wykorzystując różne źródła. W czasie trwania swojej edukacji, w tym językowej,

ma wysoką samoocenę, jest cierpliwy, ambitny. Cechuje go z jednej strony systematyczność, z drugiej zaś – elastyczność. Posiadając pozytywne i negatywne doświadczenia zdobyte w czasie nabywania poprzedniego języka/poprzednich języków, nie zniechęcają go tak łatwo trudności w czasie opanowywania nowego języka. Autonomia uczenia się opiera się w dużej mierze na zdyscyplinowaniu i wymaganiu od siebie. Uczeń charakteryzujący się dużym poczuciem autonomii rozumie, że to on jest przede wszystkim odpowiedzialny za swoje wyniki (Sinclair i in. 2000).

Podsumowanie

Podsumowując, uczeń, który uczy się kolejnego języka, może podejmować różne inicjatywy w czasie trwania tego procesu. Takiego ucznia może również cechować odpowiedzialność za własną naukę, ale też ciekawość dotycząca nowych treści. Na podstawie wcześniejszych doświadczeń związanych z nabywaniem języka obcego myśli pozytywnie, uważa, że potrafi nauczyć się języka, traktuje problemy jako wyzwania lub nowe doświadczenia. Wie również, gdzie znaleźć odpowiedzi na pytania, które pojawiły się w czasie przyswajania kolejnego języka, a także potrafi określić cele edukacyjne i zaplanować własną naukę. Wszelkie nawiązania do różnych wcześniejszych doświadczeń językowych mogą przyczynić się do autonomii w procesie uczenia się kolejnych języków.

BIBLIOGRAFIA

- Bhatia, T.K. (2007), *Introduction*, [w:] W.C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- Cenoz, J., Genesee, F. (1998), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Gorter, D. (2013), *Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages*, „TESOL Quarterly”, nr 47, s. 591–599.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1995), *Multi-competence and the learning of many languages. Language, Culture and Curriculum*, „Multilingualism and Language Learning”, nr 8, s. 93–98.
- Cook, V. (1997), *Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research*, „Revista Canaria de Estudios Ingleses”, nr 34, s. 35–50.
- Chłopek, Z. (2011), *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dickinson, L. (1993), *Aspects of autonomous learning*, „ELT Journal”, nr 47, s. 330–336.
- Flynn, S., Foley, C., Vinnitskaya, I. (2004), *The Cumulative-Enhancement Model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in L1, L2 and L3 acquisition of relative clauses*, „The International Journal of Multilingualism”, nr 1, s. 3–16.
- Gwiazda-Rzepecka, B. (2000), *Autonomy in the classroom environment-work in progress*, „Network”, t. 3.
- Holec, H. (1981), *Autonomy in foreign language learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Hufeisen, B. (2010), *Bilingualität und Mehrsprachigkeit*, [w:] W. Hallet, F.G. Königs (red.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Huttunen, I. (1986), *Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary Schools*, Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.

- Kallenbach, C. (1998), *Da weiß ich schon, was auf mich zukommt: L3-Spezifika aus Schülersicht*, [w:] B. Hufeisen, B. Lindemann (red.), *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg.
- Kolber, M. (2012), *Strategie uczenia się języka jako narzędzie w kształtowaniu autonomii ucznia*, „Forum Dydaktyczne”, nr 9–10, s. 150–165.
- Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.
- Littlewood, W. (1996), *Autonomy: An Anatomy and a Framework*, „System”, nr 24, s. 427–435.
- McArthur, T. (1992), *The Oxford Companion to the English Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Michońska-Stadnik, A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Meisel, J.M. (2008), *Child second language acquisition or successive first language acquisition*, [w:] B.U. Haznedar, E. Gavrusseva (red.), *Current Trends in Child Second Language Acquisition. A Generative Perspective*, Amsterdam: John Benjamins.
- Rogers, C.R., Freiberg, H.J. (1994), *Freedom to Learn*, New York: Prentice Hall.
- Romaine, S. (2007), *The Bilingual and Multilingual Community*, [w:] T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- Rothman, J.J., Cabrelli, A., De Bot, K. (2011), *Third Language Acquisition*, [w:] J. Herschensohn, M. Young-Scholten (red.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, B., McGrath, I., Lamb, T. (2000), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, New York: Longman.
- Sopata, A. (2013), *Dwujęzyczność, trójjęzyczność, wielojęzyczność: podobieństwa i różnice*, [w:] S. Puppel, T. Tomaszewicz (red.), *Scripta manent – res novae*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tönshoff, W. (2004), *Der Unterricht in zweiten oder weiteren Fremdsprachen im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit*, [w:] K.-R. Bausch, F.G. Königs, H.-J. Krumm (red.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr.
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

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

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

Projekty europejskie eTwinning – uczymy się poprzez praktykę

Projekty międzynarodowe dają ogromne szanse nie tylko uczniom, ale też nauczycielom. Możliwość współpracy z ludźmi różnych narodowości przyczynia się do wzrostu kompetencji językowych oraz poznawania innych kultur. Artykuł stanowi krótkie podsumowanie działań prowadzonych w ramach projektów eTwinningowych¹, które od dwóch lat prowadzę w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 9 we Wrocławiu.

¹ eTwinning to społeczność szkół, uczniów i nauczycieli współpracujących ze sobą za pomocą mediów elektronicznych. Więcej informacji na: <etwinning.pl>.

² Szerzej o kompetencjach kluczowych można przeczytać w artykule: *Jak kształtować kompetencje kluczowe? Metody pracy z uczniami*, <www.metis.pl/content/view/3397>, [dostęp: 12.03.2023].

EWELINA KUSIAK
Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 9
we Wrocławiu

Projekty: *Christmas in Europe, Easter around Europe, One Only Earth, Let's learn new languages, Holly Jolly Holiday* oraz *Be HEALTHY* napisałam i prowadzę wspólnie z panią Rocio Gonzalez z Colegio Ecole w Hiszpanii. Przy każdym z nich planuję kalendarz aktywności z dokładnym opisem poszczególnych działań i terminami realizacji. Na pierwszym spotkaniu online omawiam z nauczycielami strategię oraz przeprowadzam burzę mózgów – każdy może zaproponować swoje pomysły. W projektach eTwinning zazwyczaj uczestniczy kilka(naście) szkół europejskich. Przy tak dużej liczbie szkół biorących udział w projekcie niezwykle ważny jest podział na grupy – ze względu na wiek uczniów oraz kraj pochodzenia. Im więcej narodowości, tym ciekawsza współpraca pod względem kulturowym.

Kompetencje, czyli efekty projektów eTwinning

Projekty eTwinning kształtują u dzieci **kompetencje kluczowe**², a co za tym idzie – wspierają ich rozwój osobisty. Podobnie jest z **kompetencjami językowymi** – możliwość prowadzenia rozmów z uczniami ze szkół europejskich sprawia, że moi podopieczni nie tylko doskonalą swoje umiejętności w zakresie języka angielskiego, ale również poznają podstawowe zwroty m.in. w języku hiszpańskim, włoskim, litewskim. Praca przy użyciu różnych aplikacji: granie w gry na Kahoot, projektowanie wspólnej choinki w Canvie, podpisywanie dekoracji w języku angielskim i ojczystym pozytywnie wpływa na **kompetencje cyfrowe**. Dzięki projektom eTwinning uczniowie rozwijają także **kompetencje społeczne** – współpracują nie tylko w zespołach klasowych, ale również międzynarodowych. Dzielą się między sobą zadaniami i rolami, projektując np. zdrowe europejskie menu. Nie można zapomnieć o **kompetencjach obywatelskich** – działając w grupach, przestrzegają zasad demokracji, wspólnie podejmują decyzje. Ponadto projekty eTwinning rozwijają u uczniów **kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturowej**. Dzieci zapoznają się z elementami kultury krajów uczestniczących w inicjatywach np. wysyłając kartki do szkoły Kızılca Ortaokulu w Turcji, do greckiej 45th Primary School of Peristeri oraz Școala Gimnazială Nr. 1 Vârșoț w Rumunii.

Rola ewaluacji

Istotną kwestią jest także **ewaluacja**. Przed przystąpieniem do działań przeprowadzam **ewaluację wstępną** na poziomie ucznia, rodzica i nauczyciela. W ankiecie skierowanej do rodziców pytam o przemyślenia na temat poprzednich projektów eTwinning, o to, czy zostali oni poinformowani o ich przebiegu i programie oraz proszę o opinię. W przypadku

nauczycieli europejskich poruszam kwestię dotychczasowych doświadczeń z tego typu inicjatywami, proszę o wybór najciekawszych zadań oraz informację, jakie umiejętności chcieliby rozwinąć. Ewaluacja wstępna jest niezwykle ważna, ponieważ pokazuje potrzeby i oczekiwania uczestników projektu. Ankiety tworzę najczęściej w narzędziu Google Forms.

Po zakończonym projekcie przeprowadzam **ewaluację końcową**, polegającą na badaniu stopnia zadowolenia wszystkich osób zaangażowanych w inicjatywę oraz obszarów, które w przyszłości należałoby ulepszyć. Pytam, które zadania uważają za najciekawsze oraz jakie umiejętności udało im się rozwinąć. Dodatkowo proszę o opinię rodziców (zwykle są zadowoleni, ponieważ dzięki spotkaniom online dzieci poznają kolegów i koleżanki z Europy, uczą się współpracy zarówno w zespole klasowym, jak i międzynarodowym, rozwijają kreatywność oraz poznają nowe aplikacje).

Porządkowanie materiałów

W projekcie eTwinning istotne są **materiały wspólne/końcowe**. Są to wykonane w zespołach zadania, np. przygotowany przez uczniów z kilku szkół plakat ze świątecznym słownictwem. Aby to wszystko uporządkować, tworzymy e-booki, w których zebrane są np. loga projektu, wspólne filmiki o grach zespołowych w naszych krajach, plakaty dotyczące zdrowego stylu życia.

Dzisiaj i jutro

Obecnie, wspólnie z Colegio Ecole w Hiszpanii, realizuję projekt *Be HEALTHY*, w którym uczestniczy około 30 europejskich szkół. Inicjatywa doskonale łączy język angielski, przyrodę, geografę, wychowanie fizyczne, informatykę oraz języki obce. Moi uczniowie są w zespole z rówieśnikami z Turcji i Grecji – wspólnie zaprojektowaliśmy w Canvie plakat o zdrowym stylu życia, a w Postermywall stworzyliśmy zdrowe europejskie menu do szkolnej stołówki. W projekcie zaprezentujemy gry i zabawy prowadzone na zajęciach wychowania fizycznego.

W planach mamy realizację kolejnych projektów – z okazji Światowego Dnia Języka Angielskiego oraz o typowych i nietypowych europejskich świątach. Warto wspomnieć, że cztery nasze projekty eTwinning zostały wyróżnione **Krajową Odznaką Jakości**³ przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

EWELINA KUSIAK Nauczycielka języka angielskiego i niemieckiego w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 9 we Wrocławiu. Ukończyła studia magisterskie z filologii niemieckiej na Uniwersytecie Wrocławskim i filologię angielską w Wyższej Szkole Filologicznej we Wrocławiu. Absolwentka studiów podyplomowych z edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej na Uniwersytecie Wrocławskim. Egzaminatorka w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu (egzamin ósmoklasisty z języka angielskiego). Ukończyła kursy z projektów eTwinning oraz Erasmus+, edukacji międzykulturowej, narzędzi interaktywnych, gier i zabaw na zajęciach języka obcego w klasach młodszych.

Fot. 1. Realizacja jednego z projektów



Źródło: archiwum prywatne

³ O Krajowej Odznace Jakości programu eTwinning można przeczytać na stronie: <etwinning.pl/konkursy/odznaka-jakosci>, [dostęp: 12.03.2023].

Dobre praktyki w nauczaniu języków obcych w szkołach wyższych

Wyniki pierwszej akredytacji SERMO

DOI: 10.47050/jows.2023.2.113-119

Do niedawna w polskim środowisku akademickim nie istniała możliwość zewnętrznej oceny jakości nauczania języków obcych w szkołach wyższych.

Sytuacja zmieniła się w 2020 roku, kiedy Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych SERMO stworzyło system akredytacji środowiskowej i powołało Komisję Akredytacyjną SERMO (KAS). Artykuł przedstawia jej koncepcję i cele, wymierne korzyści wynikające z uzyskania certyfikatu akredytacji oraz wyniki pierwszego postępowania akredytacyjnego. Priorytetem publikacji jest promocja dobrych praktyk dydaktycznych stosowanych w Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

Stowarzyszenie SERMO¹ od 15 lat uczestniczy w kształtowaniu polityki językowej w szkolnictwie wyższym w Polsce, promuje standardy jakości w nauczaniu języków obcych i dobre praktyki dydaktyczne, także przez udział w różnych krajowych i międzynarodowych projektach językowych. Dzięki swojemu aktywnemu członkostwu w Europejskiej Konfederacji Akademickich Ośrodków Językowych CERCLES stowarzyszenie ma również wpływ na ujednoczenie kryteriów jakości kształcenia językowego w Europie na poziomie akademickim.

W roku akademickim 2019/2020 zarząd SERMO podjął decyzję o utworzeniu koncepcji środowiskowej akredytacji SERMO, zbudowanej na zasadach dobrowolności i bezstronności. Miało to być system jednolitej zewnętrznej oceny jakości kształcenia w akademickich ośrodkach językowych, bazujący na ustalonych przez SERMO kryteriach i standardach pro jakościowych. Przy opracowywaniu własnego sposobu akredytacji SERMO wzorowało się na działaniach i doświadczeniach takich instytucji jak Polska Komisja Akredytacyjna (PKA) oraz Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych (KAUT), dopasowując zasady do odmienności w funkcjonowaniu akademickich ośrodków językowych (AOJ).

Celem akredytacji SERMO nie było stworzenie systemu zewnętrznej kontroli jakości kształcenia językowego na uczelniach wyższych, tylko rozwój i doskonalenie AOJ oraz osiągnięcie korzyści wspólnych dla językowego środowiska akademickiego na podstawie:

- ➔ promocji najlepszych ośrodków językowych oraz dobrych praktyk dydaktycznych w nauczaniu języków obcych w szkołach wyższych,
- ➔ rozpoznania mocnych i słabych stron kształcenia językowego,
- ➔ wykrycia przyczyn niespełnienia kryteriów jakości SERMO oraz udzielenia AOJ pomocy w postaci konkretnych rekomendacji formułowanych przez ekspertów KAS,
- ➔ możliwości nawiązania współpracy z językowym środowiskiem akademickim w kraju i za granicą.

SERMO ustaliło 8 kryteriów i 22 standardy jakości akademickiego kształcenia językowego, które są zbieżne z kryteriami oceny PKA oraz innych komisji akredytacyjnych:

1 <www.sermo.org.pl>

- ➔ Kryterium 1. Programy kształcenia językowego oraz ich realizacja.
- ➔ Kryterium 2. Weryfikacja osiągnięcia przez studentów efektów uczenia się oraz zasady zaliczania lektoratów.
- ➔ Kryterium 3. Kompetencje, doświadczenie, kwalifikacje i liczebność kadry prowadzącej nauczanie oraz rozwój i doskonalenie kadry w AOJ.
- ➔ Kryterium 4. Infrastruktura i zasoby edukacyjne wykorzystywane w realizacji programów nauczania języków obcych oraz ich doskonalenie w AOJ.
- ➔ Kryterium 5. Warunki i sposoby podnoszenia stopnia umiędzynarodowienia procesu nauczania języków obcych.
- ➔ Kryterium 6. Wsparcie studentów w procesie uczenia się języków obcych oraz doskonalenie tych form wsparcia.
- ➔ Kryterium 7. Publiczny dostęp do informacji o procesie kształcenia językowego w uczelni, warunkach jego realizacji i osiągniętych rezultatach.
- ➔ Kryterium 8. Polityka jakości AOJ².

² <www.sermo.org.pl/member/akredytacja/kryteria-i-standardy>

Akredytacja SERMO opiera się na koncepcji **S.M.A.R.T.** (szczegóły w Modrzycka i Nowacka 2021a, 2021b), której najważniejszym postulatem jest mierzalność – opracowany przez KAS system mierników liczbowych, pozwalający na dokładne określenie stopnia spełnienia standardów i kryteriów, a tym samym zapewniający wymierną obiektywność oraz „sprawiedliwość” oceny.

Po zakończeniu etapu przygotowawczego we wrześniu 2020 roku zarząd stowarzyszenia powołał komisję akredytacyjną pierwszej kadencji (2020–2024)³.

³ <www.sermo.org.pl/member/akredytacja/o-komisji>

W roku akademickim 2020/2021 opracowała ona zbiór podstawowych dokumentów wspierających jej pracę, dokumentację dla AOJ niezbędną do ubiegania się o akredytację SERMO oraz szereg roboczych dokumentów potrzebnych do realizacji postępowania oceniającego. Członkowie komisji przygotowali i przeprowadzili szkolenie dla kandydatów na ekspertów KAS – nauczycieli akademickich, zgłoszonych przez ośrodki członkowskie i spełniających wymagania kwalifikacyjne ustalone przez SERMO⁴. Następnie został powołany Zespół Ekspertów KAS⁵. Z powodu pandemii koronawirusa komisja była zmuszona do opracowania koncepcji akredytacji zdalnej oraz hybrydowej.

⁴ <www.sermo.org.pl/member/akredytacja/regulamin-kas>

⁵ <www.sermo.org.pl/member/akredytacja/eksperci-kas>

W latach 2021–2022 przeprowadzono akcję promocyjną. W mediach akademickich („Perspektywy”, „Forum Akademickie”) zostały opublikowane artykuły o nowej akredytacji środowiskowej (Modrzycka i Nowacka 2021a, 2021b), a prezes zarządu SERMO przedstawiła ją na posiedzeniu KRASP (styczeń 2022). Dużym sukcesem było podpisanie Porozumienia o współpracy z Komisją Akredytacyjną Uczelni Technicznych (KAUT) w czerwcu 2022 roku. Zgodnie z nim realizacja kształcenia językowego przez AOJ posiadający akredytację SERMO jest dodatkowym atrybutem przy akredytacji kierunków przez KAUT.

Pierwsza akredytacja SERMO

Jako pierwszy AOJ w roku akademickim 2021/2022 do akredytacji przystąpiło Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej (SJO PWr). Po intensywnych półrocznych przygotowaniach i doskonaleniu systemu kształcenia językowego, w wyniku dokładnej ewaluacji jakości działalności jednostki, przeprowadzonej przez Zespół Oceniający (ZO) KAS, SJO PWr uzyskało akredytację SERMO na 4 lata. Studium, spełniwszy wszystkie kryteria i standardy jakości, otrzymało ocenę wyróżniającą.

Ten sukces SJO PWr odniósł dzięki pracy kierownictwa przy wsparciu władz uczelni oraz wszystkich pracowników jednostki. Świadectwo akredytacji zostało wręczone pierwszemu akredytowanemu AOJ przez Zarząd SERMO oraz KAS podczas gali organizowanej z okazji 70-lecia SJO PWr 1 lipca 2022 r.⁶

⁶ <www.sermo.org.pl/2022/06/06/pierwsza-akredytacja-sermo-podwojny-sukces>

Analiza raportu samooceny SJO PWr pokazuje, jakie pozytywne skutki miał już sam proces przygotowywania się do akredytacji:

- ➔ został usprawniony system zarządzania jakością we wszystkich obszarach działalności,
- ➔ oferta lektoratów i kursów językowych została wzbogacona i dostosowana do aktualnych tendencji w nauczaniu języków obcych,
- ➔ na skutek konieczności prowadzenia lektoratów w trybie zdalnym zostały wprowadzone nowe metody i techniki nauczania zdalnego synchronicznego i hybrydowego,
- ➔ usprawniono komunikację wewnętrzną, wzmocniono pracę zespołową,
- ➔ zwrócono uwagę władz uczelni na znaczenie kompetencji językowych dla przyszłych inżynierów i pracowników naukowych oraz uświadomiono rolę AOJ w tym aspekcie kształcenia wyższego⁷.

7 Szczegóły w raporcie dostępnym na stronie: <bit.ly/3lnpDqm>

Po trudach związanych z przygotowywaniem się do akredytacji oraz stresie towarzyszącym wizytacji ZO KAS, pracownicy SJO PWr odczuli wielką satysfakcję i dumę. Studium jest pierwszą w Polsce jednostką, która wraz z otrzymaniem Certyfikatu Akredytacji SERMO uzyskała wiele wymiernych korzyści dla wszystkich uczestników procesu kształcenia językowego. Jako ośrodek akredytowany SJO PWr:

- ➔ osiągnęło przewagę wizerunkową nad innymi ośrodkami językowymi,
- ➔ udowodniło, że spełnia analogiczne kryteria i standardy jakości, jak akredytowane przez PKA podstawowe jednostki uczelni, co przyczyniło się do wzrostu prestiżu i zaufania środowiska akademickiego uczelni do SJO,
- ➔ wzmocniło swoją konkurencyjność na regionalnym rynku komercyjnych usług językowych,
- ➔ zwiększyło możliwości udziału w inicjatywach projakościowych, np. w projektach krajowych i międzynarodowych realizowanych przez uczelnię.

Oprócz oceny jakości kształcenia AOJ zadaniem KAS jest promocja dobrych praktyk dydaktycznych stwierdzonych w ramach postępowania akredytacyjnego. Poniżej przedstawiono działania, które ZO KAS uważa za godne naśladowania przez inne akademickie ośrodki językowe⁸.

8 <www.sermo.org.pl/member/akredytacja/akredytowane-aoj>

Dobre praktyki SJO PWr w zakresie:

KRYTERIUM 1. PROGRAMY KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO ORAZ ICH REALIZACJA

ZO KAS stwierdził, że realizowany przez SJO proces kształcenia językowego na Politechnice Wrocławskiej jest bardzo dobrze zorganizowany. Umożliwia on studentom i doktorantom osiągnięcie założonych efektów uczenia się zgodnie z wymogami programowymi, co jest w odpowiedni sposób weryfikowane i oceniane.

Proces kształcenia językowego opiera się na 7 ścieżkach edukacyjnych na I stopniu studiów oraz na 4 ścieżkach na II stopniu. Są one zaprojektowane w sposób umożliwiający nie tylko realizację założeń programowych, lecz także kształtowanie i doskonalenie umiejętności językowych zgodnie z indywidualnymi potrzebami oraz zainteresowaniami studentów i doktorantów⁹. Możliwość wyboru własnej ścieżki edukacyjnej sprzyja bardziej świadomemu i odpowiedzialnemu podejściu do nauki języka, a także motywuje do systematycznej i aktywnej pracy.

9 <bit.ly/3MCLUoB>

Godną podkreślenia jest obowiązująca w SJO procedura tworzenia, weryfikacji i opinowania programów nauczania. Opiniuje je Rada Studium, a zatwierdza Dział Kształcenia PWr. Przy opracowaniu nowych programów SJO współpracuje z interesariuszami wewnętrznymi: zasięga opinii Samorządu Studenckiego, Rady Doktorantów oraz Działu Współpracy Międzynarodowej (w zakresie kształcenia studentów obcokrajowców). Przy tworzeniu planów kursów językowych zamawianych przez wydziały SJO również ściśle współpracuje z wydziałami PWr, np. z Wydziałem Chemicznym w ramach projektu „Podnoszenie kompetencji studentów Wydziału Chemicznego w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy”.

Konstruując, aktualizując i realizując programy nauczania skierowane do określonych grup odbiorców (w pierwszej kolejności dla kursów językowych prowadzonych w ramach

dodatkowej działalności), SJO uwzględniła potrzeby i rekomendacje interesariuszy zewnętrznych, np.: KGHM (w ramach projektu „Język angielski dla doktorantów realizujących doktorat wdrożeniowy”), Izby Architektów (w ramach projektu „Język angielski i niemiecki dla członków Dolnośląskiej Okręgowej Izby Architektów”), firmy Capgemini (dla kursów języka niemieckiego z elementami IT dla studentów PWr). Przy dokonywaniu okresowych przeglądów SJO bierze pod uwagę opinie absolwentów Politechniki Wrocławskiej oraz pracodawców Dolnego Śląska uzyskane z Biura Karier.

Oceniający zwrócili uwagę na szybkie i efektywne dostosowanie programów nauczania do zmiany trybu stacjonarnego na tryb zdalny synchroniczny, wymuszone przez epidemię wirusa SARS-CoV-2. Wysoka jakość nauczania zdalnego w SJO została potwierdzona w ankietach przeprowadzonych wśród studentów. Na podstawie doświadczeń zdobytych podczas zajęć zdalnych synchronicznych, SJO opracowało dla studentów zbiór dobrych praktyk i udostępniło go na swojej stronie internetowej.

Realizację programów nauczania w trybie stacjonarnym, a szczególnie w trybie zdalnym i hybrydowym, wspiera utworzona przez pracowników SJO platforma edukacyjna Wirtualne Środowisko Nauki (WŚN). Jest ona systematycznie rozwijana i doskonalona w zależności od potrzeb wewnętrznych lub na skutek zmiany struktury uczelni (np. reorganizacji, powstania nowych wydziałów, kierunków, dyscyplin). Znajdziemy tam różnorodne materiały do nauczania wszystkich języków dostępnych w ofercie SJO. Studenci mają do dyspozycji teksty do czytania i słuchania, zadania i ćwiczenia leksykalno-gramatyczne, słowniczki tematyczne oraz testy do samokontroli. Poszczególne treści uporządkowano w bardzo przemyślany sposób, np. są tu materiały dotyczące języka ogólnego, naukowo-technicznego, akademickiego oraz specjalistycznego. Podział uwzględnia również poziomy znajomości języka, kierunek studiów oraz przeznaczenie zadań do wykonania na zajęciach lub do samodzielnej pracy.

W rozmowie z ZO studenci wysoko ocenili jakość i przydatność materiałów umieszczanych na WŚN, ich różnorodność, w tym uwzględnienie języka technicznego, tak potrzebnego w przyszłej pracy inżyniera. ZO KAS uznał platformę edukacyjną SJO PWr – Wirtualne Środowisko Nauki – za dobrą praktykę godną promocji, szczególnie wśród uczelni, które prowadzą lektoraty ogólnouczelniane.

KRYTERIUM 4. INFRASTRUKTURA I ZASOBY EDUKACYJNE WYKORZYSTYWANE W REALIZACJI PROGRAMÓW NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH ORAZ ICH DOSKONALENIE W AOJ

Jako dobrą praktykę w ramach kryterium 4. eksperci ZO określili stałą dbałość SJO PWr o infrastrukturę – sale dydaktyczne i lektorskie oraz ich wyposażenie techniczne. Dzięki temu warunki pracy lektorów i studentów są bardzo dobre, zapewniają możliwość urozmaicenia zajęć i osiągnięcia założonych efektów uczenia się.

SJO prowadzi swoją działalność na terenie kampusu PWr w oddzielnym budynku bez barier urbanistycznych. Mieści się tam 27 sal dydaktycznych – świeżo wyremontowanych i bardzo dobrze wyposażonych w wygodne meble modułowe oraz nowoczesny sprzęt audio-wizualny. Nauczyciele mają do swojej dyspozycji 14 sal lektorskich, w których znajdują się komputery oraz drukarki lub koparki kserograficzne. SJO posiada również miejsce do pracy własnej lektorów, Klub Lektora oraz bufet. Niewątpliwym atutem budynku jest ponadto komfortowa, klimatyzowana sala konferencyjna oraz specjalistyczna biblioteka posiadająca bogaty zbiór podręczników i literatury do nauczania i uczenia się języków obcych.

Na szczególną uwagę zasługuje dostosowanie infrastruktury oraz zasobów edukacyjnych SJO do potrzeb osób z niepełnosprawnością (OzN). Na parkingu znajdują się przeznaczone dla nich 4 miejsca postojowe, a poruszanie się po piętrach 5-kondygnacyjnego budynku umożliwia zamontowana winda. Do potrzeb OzN zostały również dostosowane toalety. SJO ma także możliwość adaptacji materiałów dydaktycznych dla OzN w pracowni tyflograficznej, a uczelnia zapewnia możliwość wypożyczenia sprzętu wspomagającego naukę języków obcych.

Dział Techniczny oraz Dział IT SJO dbają o optymalne wykorzystanie infrastruktury i zasobów dydaktycznych. Kierownictwo SJO systematycznie monitoruje i analizuje posiadane zasoby i pomoce edukacyjne, ciągle doskonali warunki pracy i nauczania, co pozytywnie wpływa na efektywność procesu kształcenia językowego.

KRYTERIUM 5. WARUNKI I SPOSOBY PODNOSZENIA STOPNIA UMIEJĘDZYNARODOWIENIA PROCESU NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Zdaniem ZO KAS dobrymi praktykami w tym zakresie są:

1. Szeroko zakrojona działalność SJO w celu podnoszenia stopnia umiędzynarodowienia procesu nauczania języków obcych skierowana na integrację polskich i zagranicznych studentów.
2. Intensywne działania Zespołu ds. tłumaczeń SJO na rzecz wsparcia językowego uczelni.

Działający w SJO Zespół Zadaniowy ds. Internacjonalizacji w znaczący sposób przyczynia się do umiędzynarodowienia kształcenia językowego. Zajmuje się on między innymi nawiązywaniem współpracy z zagranicznymi uczelniami, udziałem SJO w projektach międzynarodowych, przyjmowaniem zagranicznych gości, organizacją i promocją wymiany studentów i lektorów oraz kształceniem interkulturowym polskich studentów i studentów cudzoziemców.

Lektorzy wraz ze studentami prowadzą platformę kształcenia interkulturowego „Pasaż Poliglotta” – regularnie organizują warsztaty interkulturowe, konkursy i quizy w mediach społecznościowych, coroczne Juwenalia Językowe. Realizują także wewnętrzne projekty, np. „Podziel się swoją kulturą, podziel się swoim językiem”, „Welcome to Poland”. Godny podkreślenia jest fakt, że SJO PWr otrzymało w 2021 roku certyfikat jakości European Language Label (ELL) przyznany przez Narodową Agencję Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności za projekt międzynarodowy „Tandem”, prowadzony we współpracy z Language Center Hochschule Hannover (o projekcie można przeczytać na łamach „Języków Obcych w Szkole” – zobacz Kania 2021). Dzięki efektywnej działalności SJO, studenci PWr rozwijają swoje umiejętności interkulturowe i zwiększają możliwości kształcenia się na uczelniach zagranicznych oraz zatrudnienia na międzynarodowym i wielokulturowym rynku pracy.

Skuteczne działania interkulturowe prowadzi również akredytowany przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej Ośrodek Języka Polskiego i Angielskiego dla Cudzoziemców, który od wielu lat organizuje przygotowawcze kursy języka polskiego jako obcego oraz angielskiego dla kandydatów na studia w Polsce. Ośrodek jest także organizatorem Ogólnopolskiej Olimpiady Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Uczestnikom kursów przygotowawczych oraz studentom obcokrajowcom SJO oferuje również wykłady i zajęcia z historii i kultury Polski w języku polskim i angielskim.

Na uznanie za dobrą praktykę zasługuje także praca Zespołu ds. Tłumaczeń, który wykonuje przekłady na język angielski i niemiecki dokumentów, artykułów naukowych, stron internetowych, monografii, dokumentacji projektowej itp. dla jednostek uczelni. Zespół zajmuje się do tego korektą językową tekstów obcojęzycznych oraz prowadzi stronę internetową SJO w języku angielskim. Usługi tłumaczeniowe są świadczone przez lektorów posiadających odpowiednie kwalifikacje i doświadczenie, w tym przez native speakerów.

Działalność interkulturowa i tłumaczeniowa SJO ma istotny wpływ na zwiększenie stopnia umiędzynarodowienia własnej jednostki oraz całej uczelni.

KRYTERIUM 6. WSPARCIE STUDENTÓW W UCZENIU SIĘ JEZYKÓW OBCYCH ORAZ DOSKONALENIE TYCH FORM WSPARCIA

ZO KAS ustalił następujące dobre praktyki:

1. Kompleksowy program wsparcia obejmujący studentów szczególnie uzdolnionych językowo, studentów z problemami w nauce języków obcych, studentów obcokrajowców oraz studentów z niepełnosprawnością.
2. Bogata oferta dodatkowych form wsparcia studentów z uwzględnieniem przygotowania do wejścia na międzynarodowy rynek pracy oraz szeroki zakres pomocy administracyjnej udzielanej studentom¹⁰.

¹⁰ <www.sermo.org.pl/member/akredytacja/akredytowane-aoj>

SJO PWr w sposób systematyczny i skuteczny zapewnia wszystkim studentom odpowiednio dostosowane wsparcie (zarówno dydaktyczne, jak i organizacyjne) w uczeniu się języków obcych.

Proces kształcenia osób szczególnie uzdolnionych oraz zainteresowanych ponadprogramową nauką jest oparty na ich większej samodzielności oraz wzmocnieniu autonomii w procesie uczenia się z uwzględnieniem zainteresowań studentów. Przykładem są lektoriaty oparte na metodzie tutoring realizowane w ramach międzynarodowego projektu „Mistrzowie Dydaktyki”. Studenci mogą też korzystać z doradztwa językowego, licznych warsztatów językowych i interkulturowych, brać udział w konkursach i quizach, uczęszczać na kursy certyfikacyjne, a także we współpracy z lektorami opracowywać materiały do platformy interkulturowej „Pasaż Poliglotka”. Dla takich studentów organizowane są: Turniej Językowy, warsztaty przygotowujące do udziału w ogólnopolskich olimpiadach językowych, Juwenalia Językowe, projekty wielojęzyczne i wielokulturowe.

Zainteresowanym wymianą studencką lub studiami zagranicznymi SJO oferuje egzaminy kwalifikujące na wyjazd w programie Erasmus+ oraz uznawalne w Europie egzaminy certyfikacyjne TELC i ACERT SERMO. Po powrocie studenci są zachęceni do dzielenia się swoimi doświadczeniami związanymi z edukacją za granicą. Studentom z problemami w nauce języków obcych SJO proponuje konsultacje (stacjonarne i zdalne), kursy doksztalające, pomoc lektorów w ramach programu „Doradztwo językowe” oraz działalności poradni języka angielskiego „Ask the Expert”.

Na specjalną uwagę zasługują działania polegające na dostosowaniu obsługi oraz procesu dydaktycznego do potrzeb studentów z niepełnosprawnością. W SJO PWr został powołany Pełnomocnik ds. Osób ze Szczególnymi Potrzebami, zajmujący się organizacją indywidualnych lektoratów. Zapisy studentów z niepełnosprawnością do grup zajęciowych odbywają się w dniu poprzedzającym zapisy ogólnouczelniane.

Dla studentów obcokrajowców oraz uczestników rocznych kursów przygotowujących cudzoziemców do studiowania w Polsce bardzo przydatna jest strona internetowa SJO w języku angielskim. Obsługą administracyjną zajmuje się sekretariat Ośrodka Języka Polskiego i Angielskiego dla Cudzoziemców, np. pomaga przy zakwaterowaniu w akademikach, przygotowywaniu dokumentów ubezpieczeniowych, kontakcie z NFZ, uzyskaniu dostępu do poczty elektronicznej oraz różnych platform uczelni i SJO. W przypadku problemów z adaptacją w obcym kraju cudzoziemcy mogą liczyć na wsparcie wychowawców grupy, a przy trudnościach z nauką języka polskiego wsparcia udziela Poradnia Języka Polskiego.

Wszyscy studenci i doktoranci mają możliwość zgłaszania skarg, uwag i wniosków dotyczących działalności SJO poprzez formularz kontaktowy znajdujący się na stronie internetowej jednostki. W SJO wprowadzono efektywną procedurę ewidencji i rozpatrywania wszystkich przesłanych skarg i wniosków.

Ważnym elementem działalności SJO jest tworzenie bezpiecznej przestrzeni opartej na zaufaniu i pozytywnych relacjach oraz dbanie o dobrostan studentów i pracowników.

W tym zakresie SJO współpracuje z Centrum Konsultacji Psychologicznych i Mediacji PWr, wspierającym zarówno studentów, jak i pracowników uczelni, np. organizuje szkolenia psychologiczne dla pracowników SJO.

Bardzo ważną działalnością wspierającą przygotowanie studentów do wejścia na międzynarodowy rynek pracy są projekty SJO realizowane przy wsparciu środowiska społeczno-gospodarczego regionu, np. innowacyjna „Akademia Językowa Santander Top Skills PWr SJO”, której celem jest rozwój kompetencji miękkich niezbędnych w każdym zawodzie. Inicjatywa cieszyła się niezwykłą popularnością – w 2021 r. w pierwszej edycji „Akademii Językowej” wzięło udział ponad 350 osób z PWr oraz innych polskich uczelni.

Podsumowanie

Akredytacja SERMO jest nową formą potwierdzenia wysokiego poziomu jakości nauczania języków obcych w polskim szkolnictwie wyższym. To także jeden z instrumentów bardziej efektywnego zarządzania procesem kształcenia językowego – rekomendacje ekspertów KAS umożliwiają doskonalenie procesu kształcenia i wskazują perspektywy dalszego rozwoju.

Uzyskanie akredytacji SERMO przez SJO PWr dało nauczycielom języków obcych i pracownikom administracji radość z otrzymania wyróżniającej oceny działalności. W wyniku przeprowadzonego postępowania stwierdzono, że SJO PWr zapewnia wysoką jakość nauczania języków obcych, osiągnięcie przez studentów uczelni odpowiednich efektów kształcenia oraz dodatkowych kompetencji interkulturowych. Jednostka wyróżnia się także licznymi godnymi naśladowania praktykami.

Dzięki umowie o współpracy podpisanej pomiędzy SERMO i KAUT posiadanie przez AOJ akredytacji SERMO jest traktowane jako dodatkowy atrybut przy akredytacji kierunków przez KAUT. Stanowi to zatem wymierny atut dla całej uczelni.

Komisja Akredytacyjna SERMO ma nadzieję, że kolejne AOJ pójdą w ślady SJO PWr. O akredytację mogą się ubiegać nie tylko ośrodki stowarzyszone w SERMO, lecz również AOJ reprezentujące wszystkie typy wyższych szkół publicznych i niepublicznych, które przez jej uzyskanie chciałyby potwierdzić wysoką jakość swoich usług edukacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Modrzycka, I., Nowacka, M. (2021a), *Akredytacja SERMO jako nowa forma ewaluacji jakości kształcenia językowego w szkolnictwie wyższym*, „Forum Akademickie”, nr 5, <bit.ly/3L49Ayj>, [dostęp: 14.01.2023].
- Modrzycka, I., Nowacka, M. (2021b), *Nowa akredytacja środowiskowa w szkolnictwie wyższym*, „Perspektywy”, <bit.ly/41Eangz>, [dostęp: 14.01.2023].
- Kania, A. (2021), *Tandem językowy jako innowacyjna forma nauki oraz szansa rozwoju kompetencji społecznych i interkulturowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 63–65.
- Raport Samooceny Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, <bit.ly/3pUTZds>, [dostęp: 18.05.2023].

DR IRINA MODRZYCKA Pracuje w Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej. Germanistka, doktor nauk humanistycznych, profesor uczelni. Autorka około 40 publikacji o charakterze naukowym, metodycznym, dydaktycznym i popularyzatorskim. Uczestniczy w konferencjach dydaktyczno-naukowych w kraju i za granicą. Interesuje się zarządzaniem w edukacji, jakością kształcenia językowego, interkulturowością oraz akredytacją. Od 2009 roku członkini Stowarzyszenia Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych SERMO, od 2020 roku – Przewodnicząca Komisji Akredytacyjnej SERMO.

Dziesięć zasad motywowania uczniów do aktywności na lekcjach języka angielskiego w szkole specjalnej

DOI: 10.47050/jows.2023.2.121-124

Czym kierujemy się w pracy z uczniami szkoły specjalnej, aby wzbudzić u nich motywację do nauki? Nasze wieloletnie doświadczenie w nauczaniu młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną pozwoliło wypracować szereg sposobów postępowania w tym względzie. Indywidualne podejście, wykorzystanie relaksującej muzyki, podkreślenie autonomii ucznia – to niektóre z nich. Sprzyjają one rozwojowi wewnętrznej motywacji uczniów, obniżają poziom napięcia i dają poczucie bezpieczeństwa

Małe szanse są często początkiem wielkich przedsięwzięć.

Demostenes (384–322 p.n.e.)

Słowa Demostenesa, znanego m.in. jako mówca starożytnych Aten, prawdopodobnie były komentarzem do sytuacji, w jakiej znalazł się ich autor w wieku dwudziestu lat. Początkiem drogi, która doprowadziła go do grona wielkich mówców, było bowiem przemówienie wygłoszone w trakcie sporu z krewnymi o majątek po ojcu. Jako niedoświadczony młodzieniec stanął w obliczu sprawy, nad którą początkowo nie miał kontroli – musiał jednak stawić czoło wyzwaniu. I z sukcesem podołał mu na tyle, by własnym doświadczeniem nadać wiarygodności zamieszczonemu w cytacie przesłaniu: „Małe szanse są często początkiem wielkich przedsięwzięć”. Wielu z nas może, w stosownej skali i przy odpowiedniej motywacji, stać się naśladowcami Demostenesa. W tym również oczywiście młodzież szkoły specjalnej.

U podstaw wszelkiej aktywności człowieka leży odpowiednia motywacja

W przypadku ucznia szkoły ogólnodostępnej uczenie się języka obcego wynika z pragnienia uzyskania wysokiego wyniku z przedmiotu i z egzaminu, co zwiększa szansę na dostanie się do lepszej szkoły, a po jej ukończeniu – na uzyskanie wymarzonej pracy. Dodatkowo uczeń ma świadomość nadrzędnej wartości opanowania języka obcego – komunikacyjnej, przydatnej choćby podczas wyjazdów zagranicznych.

Z kolei dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim tego typu motywacja nie jest już tak oczywista – nauka języka obcego pełni głównie funkcję terapeutyczną. Wyniki egzaminu w znikomym stopniu stają się przepustką do lepszego świata. Opanowanie wiadomości z tego przedmiotu daje młodym ludziom raczej poczucie przynależności do społeczeństwa, w którym funkcjonują na co dzień ich pełnosprawni rówieśnicy czy rodzeństwo, w pewnym sensie niwelując różnice między nimi oraz eliminując przejawy stygmatyzowania w rodzaju odrzucenia, etykietowania czy segregacji.

LIDIA JAROMIN,
DAMIAN BEDNAREK

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy
nr 10 we Wrocławiu

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną borykają się z wieloma ograniczeniami i trudnościami w przyswajaniu wiedzy w ogóle, ponieważ mają zaburzony poziom postrzegania. Może być to zarówno efekt zmian w okresie prenatalnym (genetycznych, neurologicznych, metabolicznych), jak i skutek urazów fizycznych czy uszkodzeń centralnego układu nerwowego doznanych w dzieciństwie. Często także występują u nich niedoskonałości w zakresie koncentracji uwagi, która jest krótkotrwała, niepodzielna i łatwo podlega zakłóceniu, zwłaszcza gdy wymagane jest odniesienie się do pojęć abstrakcyjnych lub w wypadku ćwiczeń sprawiających trudności. Uczniów z niepełnosprawnością intelektualną często cechują również opóźniony rozwój mowy, wady wymowy i słaba pamięć logiczna (w przeciwieństwie do całkiem dobrej, niekiedy doskonałej pamięci mechanicznej). Obrazu dopełniają warunki rodzinne oraz środowiskowe, z jakimi niekiedy się stykają, w rodzaju odrzucenia, braku akceptacji, traum. Nietrudno wyobrazić sobie, jakim wyzwaniem jest dla nich sprostanie wymaganiom stawianym w ramach procesu edukacji, i jak wytężonym wysiłkiem dla nauczyciela jest praca z tego typu grupą młodych ludzi. Wymaga ona nie tylko znajomości metodyki nauczania języka angielskiego, ale także wiedzy na temat rodzajów niepełnosprawności intelektualnej. Każdy uczeń jest inny, a jego poziom funkcjonowania w szkole, zachowanie, możliwości psychofizyczne oraz ograniczenia są katalogiem indywidualnych cech. Zbiór poniżej przedstawionych sytuacji, z jakimi nauczyciel może się spotkać, jest próbą uświadomienia tego, na co zwrócić szczególną uwagę podczas pracy, oraz rodzaju i skali wyzwania, jakie można napotkać. Być może pozwoli też stworzyć plan działania umożliwiający wytyczenie skutecznej drogi osiągnięcia założonego celu.

Jak więc motywować, by zaangażowane w naukę języka strony odczuwały satysfakcję i zadowolenie z udziału w tym procesie?

W ramach odpowiedzi na tak postawione pytanie warto uwzględnić trzy podstawowe aspekty:

1. psychologiczny, odwołujący się do indywidualnych możliwości rozwojowych ucznia oraz jego psychiki, przy czym najważniejsze jest to, aby prawidłowo ocenić jego zaangażowanie i chęci. Niebagatelne znaczenie ma również minimalizowanie stresu oraz nauka w tempie dostosowanym do możliwości. Poza tym budowanie poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i zaufania, różnicowanie dynamiki pracy oraz odwoływanie się do korzyści płynących z uwzględnienia inteligencji wielorakiej;
2. metodyczny, kładący nacisk na zasady neurodydaktyki i nauczanie polisensoryczne, ponieważ pobudzenie większej ilości struktur mózgu skutkuje bardziej efektywnym zdobywaniem wiedzy. Podobnie działa wykorzystanie metod aktywnych z elementami zabawy, praca metodą projektów, działania artystyczne, w tym prace plastyczne, śpiew, taniec. Na koniec, ale nie jako ostatnie, pozostaje również rozwijanie kreatywności;
3. relacyjny, bazujący na budowaniu atmosfery zaufania, szacunku, akceptacji i wyrozumiałości.

Podczas codziennej pracy w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 10 we Wrocławiu ważne w ramach motywowania uczniów do zdobywania wiedzy, i to nie tylko w wypadku nauki języka obcego, okazało się przestrzeganie „dziesięciu przykazań” (Dörnyei i Csizer 1998: 209), które pozwalają uwzględnić najważniejsze psychologiczne i organizacyjne aspekty nauczania.

1. **Daj osobisty przykład podejścia pełnego pasji i zaangażowania w lekcję oraz szczerego zainteresowania tym, co robisz.** Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim potrzebuje szczególnej uwagi i wrażliwej postawy względem swoich dysfunkcji, a każdego, kto okaże mu ciekawość, troskę, akceptację i radość współuczestnictwa, obdarzy ogromnym kredytem zaufania i bez cienia fałszu zaangażuje się w zaproponowane na lekcji aktywności. Entuzjazm i radość prowadzącego zajęcia

przełożą się bezpośrednio na wzrost poczucia kompetencji własnej ucznia, gdyż ciekawość procesu obniży poziom lęku i napięcia, otwierając umysł na przyswajanie wiedzy.

- 2. Postaraj się stworzyć przyjemną, relaksującą atmosferę podczas lekcji.** Wspomogaj nauczanie muzyką relaksacyjną w tle, np. podczas zapisywania tematu, aby ułatwić uczniom oderwanie myśli od tego, co zostawili za drzwiami szkoły. Postaw tamę między mirem i atmosferą tworzoną na lekcji a nie zawsze przyjaznym światem zewnętrznym.

W części głównej zajęć staraj się stosować fragmenty muzyki barokowej zawierającej frazy *largo*, które – zgodnie z teorią Georgiego Łozanowa – sprzyjają uczeniu się przez powolne tętno, liczące około 60 uderzeń na minutę. Z kolei „wysokie częstotliwości (5–8 tysięcy Hz) instrumentów strunowych, które można usłyszeć w twórczości muzyków barokowych (skrzypce, harfa, gitara, mandolina itp.), działają jak »ładowarka« dla mózgu. [...] Fale, powstające w odpowiedzi na takie dźwięki, wprawiają jednocześnie w stan pobudzenia i relaksu, wspomagając tym samym proces przyswajania wiedzy. Muzyka ta synchronizuje ciało i umysł: spowalnia pracę serca, obniża ciśnienie krwi, zmieniają się także fale mózgowe, obniża poziom stresu i pobudza system immunologiczny. To wszystko sprawia, że nasze ciało jest odprężone, rozluźnione, a mózg wchodzi w stan pobudzenia tworząc idealne warunki do nauki” (Siwiec 2008).

- 3. Zaprezentuj temat ciekawie i w sposób uporządkowany, z dbałością o odpowiednie proporcje czasu zajmowanego przez nauczyciela i ucznia.** Scenariusz lekcji dostosuj do tempa i możliwości słuchaczy, gdyż każde dziecko w szkole specjalnej ma zupełnie inne możliwości, a metoda, która sprawdzi się u jednego, może zupełnie nie sprawdzić się u drugiego. Co więcej, ponieważ normą w funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną jest nie przyrost wiedzy, ale regres wynikający z częstych mikrouszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego, jedynie przewidywalność, stałe elementy podczas zajęć, jasność oraz przejrzystość mogą być kluczem do radzenia sobie ze zmiennymi możliwościami intelektualnymi czy emocjonalnymi. Przede wszystkim ważne jest to, aby ciekawie aranżować zajęcia przez szerokie zastosowanie metod aktywizujących, zabaw czy gier dydaktycznych. Warto też wykorzystać metody wspierające, które bazują na dziecięcej ekspresji twórczej: śpiew, taniec, działania plastyczne i pokrewne formy aktywności, w tym rymowanki, wyliczanki, a także zastosowanie metody projektów.
- 4. Zbuduj dobre relacje z uczniami.** Konflikty staraj się zażegnać już przed wejściem do sali, poświęcając uwagę temu, co dzieje się np. podczas przerwy, lub angażuj dzieci/młodzież w aktywności organizacyjnie niezwiązane bezpośrednio z lekcją. Obniżaj poziom lęku, kieruj się wyrozumiałością oraz zrozumieniem, ponieważ dla osób z niepełnosprawnością charakterystyczny jest dużo niższy próg stresu, co przyspiesza zaburzenie czy dezorganizację toku pracy. W plecaku, z którym przychodzą do szkoły, oprócz książek czy zeszytów mogą znajdować się niepowodzenia, problemy domowe, ślady traum i przemocy, z którymi niejednokrotnie się borykają.
- 5. Podnoś poczucie lingwistycznej kompetencji ucznia.** Doceniaj postępy i chwal za nie. Pozwól każdemu chociaż w minimalnym stopniu zaistnieć podczas zajęć. Zwracaj uwagę na to, aby osobowości ekstrawertyczne nie dominowały podczas lekcji, i dopuszczaj do głosu tych, którzy sami o to nie zabiegają – stwórz możliwość działania, ale nie zmuszaj do niego.
- 6. Zadbaj o otoczenie sprzyjające przyswajaniu wiedzy z ograniczoną liczbą bodźców – schludne, neutralne i minimalistyczne.** Często zmieniaj „dekoracje”, tak aby w miarę możliwości związane były z opracowywanym w danej chwili materiałem, np. słowniczki obrazkowe. Uczeń z niepełnosprawnością ma często problem z różnicowaniem czynników aktywizujących i nie potrafi skutecznie odciąć się od nieistotnych przesłanek, co obniża już i tak osłabione możliwości koncentracji. Nadmiar bodźców wywołuje niepokój i wzmacnia cechującą takie osoby nadpobudliwość psychoruchową.

7. **Propaguj autonomię ucznia.** Pozwól mu doświadczyć faktu, że wie i potrafi więcej, niż mu się wydaje. I że zakres jego kompetencji jest większy, niż sądził. Nierzadko pozbawiony stosownych okoliczności odniesienia, zauważenia przez otoczenie i w końcu przeżycia własnego sukcesu w sferze życia codziennego, ma szczególną potrzebę osiągnięcia tryumfu w szkole. A ten buduje pozytywny obraz samego siebie i powoduje, że chce się zrobić i wiedzieć więcej.
8. **Personalizuj proces nauczania.** Dostosuj wymagania do możliwości psychofizycznych. Stosuj zasadę indywidualizacji w całym tego słowa znaczeniu, tak aby każdy uczestnik zajęć miał szansę na sukces, którego w życiu zabrakło mu już na starcie.
9. **Podnoś świadomość celowości nauki języka obcego** – jako dostosowania do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, w której język obcy wykorzystywany jest w wielu aspektach codziennego życia: w nazwach produktów spożywczych (np. *corn flakes*), napojów (*lemon*) czy sieci komórkowych (*Orange*), a także w serwisach społecznościowych, nomenklaturze sportowej czy grach komputerowych, które wymagają przynajmniej podstawowej znajomości języka angielskiego.
10. **Upowszeczniaj kulturę krajów, w których nauczany język jest używany jako rodzimy,** wzbudzając zainteresowanie innymi obszarami cywilizacyjnymi. Dla uczniów może być to forma poznania świata i ludzi żyjących w innych warunkach, inwestycja w przyszłość (w przypadku wyjazdu zagranicznego) lub okazja do poszerzenia świadomości na temat różnorodności kultur.

Kiedy planujemy działania zmierzające do podniesienia poziomu motywacji ucznia do zdobywania wiedzy, mamy na względzie m.in. stworzenie w jego umyśle potrzeby podejmowania czynności, które pozwolą osiągnąć ustalone cele. A gdy dodatkowo staramy się, by były one przyjazne dla odbiorcy, liczymy, że wzmogą w nim chęć ponawiania określonych aktywności – chętniej i częściej wracamy tam, gdzie czujemy się bezpiecznie i gdzie mamy wizję atrakcyjnie spędzonego czasu.

Warto zatem działać w tym kierunku, tak by i sobie, i uczniom stworzyć okazję do odczuwania pozytywnych przeżyć, wzruszeń oraz satysfakcji z postępów, które są udziałem wszystkich zaangażowanych w ten proces.

BIBLIOGRAFIA

- Dörnyei, Z., Csizer, K. (1998), *Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study*, <[researchgate.net/publication](https://www.researchgate.net/publication)>, [dostęp: 12.06.2023].
- Siwiec, M. (2008), *Muzyka mózgu*, <marcinsiwiec.wordpress.com/2008/06/16/muzyka-mozgu>, [dostęp: 12.06.2023].
- Wika, E. (2019), *Neurodydaktyka – nauczanie przyjazne mózgowi*, <szkola-podstawowa.edu.pl/neurodydaktyka>, [dostęp: 12.06.2023].

LIDIA JAROMIN Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 10 we Wrocławiu. Interesuje się zagadnieniem kształcenia interdyscyplinarnego w szkolnictwie specjalnym. Poza zawodem jako menedżer artystyczny angażuje się w pracę publicystyczną, wydawniczą oraz w promowanie artystów.

DAMIAN BEDNAREK Z wykształcenia anglista, polonista, historyk sztuki, dawniej dziennikarz, obecnie nauczyciel. W wolnym czasie zwolennik aktywności fizycznej, szczególnie pływania i snowboardu. Z zamiłowaniem podróżuje po Włoszech, z ciekawością po Polsce. U siebie i w otoczeniu ceni niezależność, tolerancję, brak schematów, rozważę oraz mądrość.

Katarzyna Bączar

On authentic texts in the context of secondary school teaching

This article addresses issues related to the introduction of authentic written texts in foreign language lessons. The possibilities of their use are presented, their types are described, as well as the criteria of their selection. The importance of authentic texts is emphasized as they enable contact with the living language and, due to their natural complexity, also general competence. They are the basis for grammatical and lexical exercises. As a source of cultural knowledge, they enhance the attractiveness of the classes.

KEY WORDS: AUTHENTICITY, WORKING WITH TEXT, AUTHENTIC TEXT, LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.

Agnieszka Buk, Agnieszka Czech-Rogoyska

The use of Anglicism in remote German language learning

The shift to remote learning in times of the pandemic forced language educators to embrace more contemporary forms and methods of teaching. The aim of this article is to particularly discuss the use of Anglicism-Abundant metalanguage in teaching online German classes. The current study analyses lexical materials collected from top popular learning platforms namely, The analysis of the employed corpus data was based on extracting and categorising the borrowings from the English language. The main argument that this paper presents is that familiarising students with vocabulary that allows them to communicate in a foreign language during a remote lesson is important for increasing their motivation and learning effectiveness. Nonetheless, German language textbooks on the market have so far failed to take these metalinguistic aspects into account. To address this, the current article concludes by offering language teachers supporting exercises in both traditional and self-checking online forms that contain useful lexical material for handling remote lessons.

KEY WORDS: ANGLICISM, DISTANCE LEARNING, GERMAN, IT, LEARNING PLATFORM

Anna Ciepiewska-Janoschka

How to keep adult students focused on foreign language classes?

Currently, one can see diverse attitudes to learning foreign languages. It is a result of usage of practices based on available didactic methods enriched additionally with information and communication techniques. Nevertheless, effective education is also one in which the teacher, in addition to a wide spectrum of skills, would also have basic knowledge in the field of neurolinguistics and neurodidactics. This includes understanding how the brain is involved in the process of foreign language acquisition and how to conduct classes in a “brain-friendly” way. It is already known today that (even if the topic turns out to be interesting) the student’s attention weakens after 10 minutes, while after 20 minutes his brain turns off for a short time. After a short break, attention “returns”, but according to research, the attention of the learner is attracted by issues unrelated or not fully related to the content he has just been introduced to. Knowing that this is happening, the teacher can successfully face it by resorting to stimuli that induce emotional involvement, called emotionally competent stimuli. This article presents examples of tasks that, when used during classes, will contribute to the refocus of attention in learners.

KEY WORDS: EDUCATION, CLASSES, LEARNING, LANGUAGE, DIDACTIC, MIND

Marta Chyb-Winnicka**Developing interaction skills of children and adolescents in listening training**

The aim of this article is to verify how and how often interaction skills are taught to children and young people as part of listening work in Polish as a second language at A1 level. For this purpose, three textbooks were analysed for pupils at the second stage of education who are entering a Polish school. The research found that learners do not have many opportunities to develop interaction skills, as there are few exercises of this type in the textbooks studied. Accordingly, the author presents examples of tasks that activate students to undertake verbal and non-verbal activities based on the listened text.

KEY WORDS: LISTENING, INTERACTION SKILLS, POLISH AS A SECOND LANGUAGE, LEVEL A1, CHILDREN AND ADOLESCENTS

Mieczysław Gajos***Stanislas, lis Descartes!* On the rules of reading and pronouncing the consonant s in French**

Acquiring French spelling, reading and pronunciation rules in school encounters many difficulties. They result from the complexity of the system itself, the degree of complexity of its description and the lack of greater interest in systematic teaching of orthography at the level of the developed materials for teaching French, mainly school textbooks.

The article shows the phonetic difficulties encountered by a Polish student while learning the rules of reading and pronouncing French words with the consonant s. It also contains a number of valuable comments and information on the transition from a graphic sign to a phonic sign in the process of teaching and learning French as a foreign language.

KEY WORDS: TEACHING FRENCH, CONSONANT S, RULES OF READING, RULES OF PRONUNCIATION, RELATIONS BETWEEN GRAPHEME AND PHONEME

Barbara Grobelna**Artificial intelligence in teaching a foreign language**

In times of rapid technological development, the use of artificial intelligence (AI) may prove to be crucial for the future of language teaching. ChatGPT, designed as a program that supports people in communication with the computer, imitating the way we communicate with other people, is a valuable tool for teachers and students and offers interesting perspectives in terms of improving foreign language learning. This article will present the possible uses of ChatGPT in a foreign language lesson, as well as assess the role and importance of the human teacher in light of the development of this technology.

KEY WORDS: CHATGPT, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, TECHNOLOGY IN LANGUAGE TEACHING, SLA, EFL

Lidia Jaromin, Damian Bednarek**Ten rules in motivating students to get involved in activities in special needs school**

How can we, as teachers, help intellectually disabled children find motivation to study? Our extensive teaching experience has allowed us to formulate a few ways of proceeding Dornyei's methods which positively impact the atmosphere to learn at our school. Personalised attitudes to students, using relaxing music during class time and empowering children's autonomy are a glance of our ideas.

KEY WORDS: MENTAL DISABILITY, SPECIAL NEEDS SCHOOL, FOREIGN LANGUAGE TEACHING, MOTIVATION, MOTIVATING STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Irina Modrzycka

Good practices in teaching foreign languages at universities

Until recently, in the Polish academic community, there was no possibility of external assessment of the quality of foreign language teaching at Universities. The situation changed in 2020, when the Association of Academic Language Centers SERMO created an environmental accreditation system and appointed the SERMO Accreditation Committee. The article presents the concept, goals and benefits of obtaining SERMO accreditation and the results of the first accreditation procedure conducted, despite the ongoing pandemic. The priority of this publication is to promote good didactic practices used in the Department of Foreign Languages at Wrocław University of Science and Technology.

KEY WORDS: SERMO ACCREDITATION, QUALITY OF LANGUAGE EDUCATION AT UNIVERSITIES, GOOD TEACHING PRACTICES

Aleksandra Przymusińska

Creative writing a.k.a. how to fight fear of foreign language in-class writing

Faced with the problem of reluctance to development of the skill of writing, it is necessary to find solutions to promote and make this skill more attractive. Thanks to a wide range of creative methods and exercises, the writing process can be made more appealing and accessible to students. The implementation of creative writing in foreign language classes can be an excellent opportunity to improve language competences, increase motivation and support personality development of students.

KEY WORDS: CREATIVE WRITING, CREATIVE METHODS, EXERCISES, WRITING PROCESS, FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Sylwia Roguska

Multilingualism towards the autonomy of foreign language learner

Foreign languages are seen as an important element of modern education, both formal and informal. There are many methods and techniques that determine the process of language teaching, its effectiveness and durability. In today's world characterized by dynamic changes, the ability to conduct language self-training seems extremely useful. The first part of this article concentrates on the concept of multilingualism discussing it typically from the perspective of language learning. Thus, its general definitions and characteristics are provided. Later on, the differences in learning of other foreign languages are mentioned. The next part refers to the notion of autonomy, its role in the learning process, as well as the features of the autonomous learner are described. The article focuses on the use of elements previously known and proven in the process of learning another language.

KEY WORDS: MULTILINGUALISM, AUTONOMY, FOREIGN LANGUAGE LEARNING, FOREIGN LANGUAGE LEARNER

Tomasz Róg, Marta Książek-Róg

Oral corrective feedback as a repair of learner production

Corrective feedback (CF) has been one of applied linguists' most significant research interests for the past two decades. Research on CF shows that correcting rather than ignoring errors is better for developing learners' communicative competence. How and when is this best done? In the present article, we look at the state of research on oral corrective feedback and outline ways to provide it. We suggest looking at correction not as pointing out errors but as repairing learners' production.

KEY WORDS: CORRECTIVE FEEDBACK, ERROR CORRECTION, CLASSROOM INTERACTION, RECASTS

Marcin Ryszka

ICT on screen. The use of smartphones and interactive whiteboard in lessons for improving the vocabulary of students with the aid of gamification

The aim of this article is to present the use of smartphones and an interactive whiteboard in English lessons, in order to improve the vocabulary knowledge of students, by means of information and communication technologies (ICT) and the gamification technique. The author shows the results of the latest consumer survey, carried out among children, their parents and teachers on how the children use telecommunication services and what learning looked like last year. Then, he shortly describes the gamification technique in improving the vocabulary knowledge of students as well as compares different websites and games which can be best used on smartphones and the interactive whiteboard to achieve this goal.

KEY WORDS: GAMIFICATION, VOCABULARY, LANGUAGE LEARNING, STUDENT ENGAGEMENT, INTERACTIVE RESPONSE SYSTEM (ISR), INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT), SMARTPHONES, INTERACTIVE WHITEBOARD, GAMES

Magdalena Toporek

Music as an effective tool to support language learning

This article focuses on the role of music as an effective tool in developing language skills. Its main aim is to present the benefits of using music in the language learning process. Following a brief introduction - an outline of the origins of the use of music for educational purposes - it discusses how the use of song in the classroom influences the development of vocabulary, listening comprehension skills, phonetic and cultural aspects as well as the learner's autonomy. The article also includes a description of the potential dangers of selecting popular material in language acquisition and practical ideas for teachers' use of song. How (not) to select songs for the target group and create a lesson with musical material to make it interesting, engaging and promote correct linguistic patterns and development?

KEY WORDS: LANGUAGE LEARNING, LANGUAGE ACQUISITION, MUSIC, CLIL

Alina Wojaczek

Teaching specialized technical Italian language

The subject matter of the article is identifying didactic solutions aimed at developing oral communication skills in teaching specialized technical Italian language. The author provides the definition of specialized language competence, as well as theories on how to develop it through a proper methodological approach. She also attempts to answer the question of how to plan the teaching process so that it enables the effective development of all linguistic competencies and skills. The author also presents a lesson plan for a class devoted to specialized technical Italian language, the focus of which is car construction. This class was conducted at the Institute of Education and Communication Research at the Silesian University of Technology (currently the Department of Applied Linguistics at the Faculty of Organization and Management of the Silesian University of Technology) as part of the course "Technical Language C (Italian)".

KEY WORDS: SPECIALIZED LANGUAGE COMPETENCE, TECHNICAL LANGUAGE, ORAL COMMUNICATION

