

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

# JĘZYKI:OBCE

*w szkole*

NR 1/2024

W NUMERZE

Ponadprogramowo,  
pozaformalnie,  
nieformalnie

Connected Learning.  
O samodzielności  
uczniów (i samoocenie  
nauczycieli)

Refleksje z dawnych  
podręczników.  
O metodzie Roberta  
Ansona

Debata  
oksfordzka na lekcji.  
O podejściu zadaniowym  
w nauce hiszpańskiego





**B**yla realizatorem wizji! Stojąc w reżyserce, mogłam na bieżąco montować program. Decydowałam o tym, jaki widok i z której kamery zobaczą widzowie. Mógł to być ten typowy, na wprost, ale mogłam też przełączyć na inny: z boku albo z dołu i wtedy wszystko wyglądało trochę inaczej... – opowiada rozemocjonowana 12-latką po wizycie w quasi-miasteczku, pozwalającym młodzieży „dotknąć” różnych zawodów. W odpowiednio zaaranżowanych, imitujących miejsca pracy, przestrzeniach uczniowie mogą stać się mechanikami, policjantami czy chirurgami przeprowadzającymi operację na otwartym... manekinie. To dopiero nauka! – To nie to, co w szkole... – kończy opowiadanie nastolatka.

Takie jak ta wprawki do zawodu – podobnie jak obcojęzyczny kurs pierwszej pomocy na pikniku rodzinnym, warsztaty polskiego dla cudzoziemców w muzeum, komponowanie piosenki z rówieśnikami z zagranicy czy inne aktywności, kursy oraz spotkania – to działania wykraczające poza szkolny sylabus. To dodatkowe, ponadprogramowe zajęcia, poza- i nieformalne, jednym słowem – coś więcej. Łączy je to, że są podejmowane dobrowolnie. Czy są konkurencją dla szkolnej rutyny lub stoją z nią sprzeczności?

Według diagnoz OECD uczenie się (czy może rozwijanie) na krawędzi systemu formalnego lub poza nim – ale wciąż z nim związane – będzie do 2040 roku naturalnym kierunkiem rozwoju sektora edukacji. Powstało kilka scenariuszy czekających nas przemian: od tradycyjnej, choć zdominowanej przez technologię szkoły, przez huby włączające w proces edukacji zewnętrznych partnerów, po „uczenie się na bieżąco”, zakładające *lifelong learning* w pełni znaczenia tego słowa, w którym mają rozmyć się typowe definicje programów nauczania i roli nauczyciela. Badacze zastanawiają się, jakie trendy przeważą, wzięwszy pod uwagę region, w którym żyjemy, rozwój partnerstw publiczno-prywatnych, aktywność społeczności lokalnych czy szerokie zastosowanie technologii. Edukacyjni „bukmacherzy” celują dla Polski raz w jedną wizję, raz w drugą, chociaż to, co przewidują, w jakimś stopniu dzieje się już teraz i realizuje rękoma wielu nauczycieli, dyrektorów, studentów, oraz samych uczniów, którym ktoś w odpowiednim momencie pokazał, że mogą inaczej i więcej.

To, co zatem w oku kamery widać „z boku i z dołu” to ich inicjatywy, podejmowane często na granicy edukacji systemowej i jej mniej formalnego otoczenia. I o nich mogą Państwo przeczytać w pierwszym tegorocznym numerze „Języków Obcych w Szkole”, otwieranym tekstem Moniki Rosmanowskiej, której pięcioro rozmówców – nauczycieli uzależnionych od międzynarodowych projektów – opowiada o swoim „narkotyku”. Prowadząc je, przełamują bariery: swoje, uczniowskie, lokalne. O transgranicznej współpracy pisze także Katarzyna Pelc, zapoznając nas z projektem „Connected Learning”. Podczas jego realizacji nauczycielki z Polski i Islandii zbudowały narzędzie, dzięki któremu pedagodzy mogą m.in. dokonać samooceny, a uczniowie samodzielnie podejmować wybory we współpracy z rówieśnikami z zagranicy.

„Coś więcej” zdecydowała się zrobić też Barbara Grobelna, która, wobec deficytu zauważonego u studenta, przyjęła rolę tutora i przez kilka miesięcy prowadziła z nim indywidualne, spersonalizowane sesje. Efekty zaskoczyły oboje – opanowanie wymowy i... wzrost pewności siebie. Na dostosowywaniu programu nauczania do realnych potrzeb i preferencji słuchaczy skupiła się również Małgorzata Dzieduszyńska, która, przeprowadzwszy ankietę nt. sprawności językowych w swojej szkole językowej, dowiedziała się, że uczący się języka włoskiego chcą nim przede wszystkim... mówić!

Niektórzy, wypatrując innych dróg czy metod, odnajdują je, w nieoczywisty sposób łącząc byty. Proponuje to np. Aleksandra Arndt, która zachęca, by niemieckiego uczyć się przez ćwiczenie wymowy i interpretację pieśni artystycznych, korzystając z doświadczeń śpiewaków solowych. Z kolei Ewa Moszczyńska, inspirując się podręcznikami językowymi sprzed 100 lat, opisuje metody edukacyjne intrygującego księgarza i autora Roberta Ansona, twierdzącego, że to „z sumy poznanych, przebytych ścieżek uczeń ma być w stanie ułożyć sobie drogę wiodącą do poznania całości języka”.

Te i inne teksty w numerze to tylko przykłady wielu podejmowanych wokół nas niestandardowych działań. Czy jednak ten widok „z boku i z dołu”, wspomniany w otwierającej ten tekst opowieści, zaburza „typowy widok na wprost”? Nie – bo o pełny obraz nam przecież chodzi. Róbnym zatem więcej i obierajmy różne perspektywy, nie bojąc się wychodzić na zewnątrz po nowe i inne.

# W numerze

## PONADPROGRAMOWO, POZAFORMALNIE, NIEFORMALNIE

Monika Rosmanowska <b>Uzależnieni od międzynarodowych projektów</b>	5
Katarzyna Pelc <b>Connected Learning</b> O międzynarodowym projekcie współpracy uczniów	9
Barbara Grobelna <b>Tutoring w praktyce akademickiej</b> Studium przypadku w nauczaniu fonetyki	15
Małgorzata Dzeduszyńska <b>Rozwijanie sprawności na kursie języka włoskiego</b> Badanie preferencji słuchaczy prywatnej placówki	21

### ZESPÓŁ REDAKCYJNY

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

### RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOWS
prof. zw. dr hab. Zofia Berdychowska Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Akademia Nauk Stosowanych w Koninie
dr hab. prof. UMCS Jarosław Krajka Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
dr Clarinda Calma Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie
dr Wojciech Sosnowski Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2024.1

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2024



Wydawnictwo  
FRSE

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

Zgodnie z Komunikatem Ministra Nauki z dn. 5 stycznia 2024 r. „Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych i figurują w wykazie czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych pod pozycją 201349.

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

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

Publikacja bezpłatna



Aleksandra Arndt <b>Język niemiecki w śpiewie</b> Ćwiczenie wymowy scenicznej a glottodydaktyka	<b>33</b>
---	-----------

Ewa Moszczyńska <b>Uczyli się języków przed nami... przed 100 laty</b> O metodzie Roberta Ansona	<b>45</b>
--	-----------

## METODYKA

Magdalena Raczyńska-Wąsek <b>Tworzenie i wykorzystywanie memów na lekcjach języka obcego</b>	<b>51</b>
---	-----------

Ewa Senica <b>W poszukiwaniu analogii leksykalnych, gramatycznych i fonetycznych na lekcjach języka francuskiego i polskiego jako obcego</b>	<b>55</b>
---	-----------

Anna Jaworska, Dominik Witkowski <b>Podejście zadaniowe w nauce języka hiszpańskiego</b> Scenariusz zajęć z elementami debaty oksfordzkiej	<b>63</b>
--	-----------

Roswita Krywalska, Irena Szlezinger <b>Chemie auf Deutsch? Aber ja!</b> Scenariusz lekcji przedmiotowo-językowej	<b>71</b>
--	-----------

## PATRONATY JOWS

<b>Beyond the Horizon</b> II Wojewódzki Konkurs Recytatorski z języka angielskiego	<b>77</b>
---	-----------

<b>ABSTRACTS</b>	<b>78</b>
------------------	-----------

Składamy serdeczne podziękowania doktorowi Marcinowi Smolikowi za ponad dwupółletnią współpracę przy tworzeniu naszego kwartalnika. Życzymy udanej realizacji dalszych planów zawodowych!

Redakcja „Języków Obcych w Szkole”



# Uzależnieni od międzynarodowych projektów

Od kilkunastu lat realizują najróżniejsze działania z partnerami z całej Europy. I to pomimo trudności. Po co to robią? Bo tego rodzaju aktywności – jak każda pasja – uzależniają.

Anna Szczepaniak



MONIKA ROSMANOWSKA  
Korespondentka FRSE

Rok szkolny bez kolejnego międzynarodowego projektu językowego w ich przekonaniu byłby niepełny, nie dość wartościowy. I to niezależnie od miejsca, w którym uczą – przedszkola, szkoły podstawowej, liceum czy technikum. Zrealizowane przez nich działania liczone są w dziesiątkach i żadne nawet nie dopuszcza myśli, że mogłoby ich zaprzestać. Poznajmy naszych bohaterów, ambasadorów i koordynatorów projektów eTwinning oraz Erasmus+ – i posłuchajmy, co mówią o swojej pasji – bo tak właśnie definiują swoje podejście do projektów językowych.

## Kopalnia nowych możliwości

Dla Barbary Głuszczy, nauczycielki języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Zambrowie (województwo podlaskie), podejmowanie z uczniami działań poza i nieformalnych, tych wykraczających poza szkolny program, to sposób na wyzwolenie kreatywności. Można eksplorować rozmaite metody nauczania. – Wprowadzanie innowacyjnych podejść, metod i technologii sprawia, że proces nauki języka staje się bardziej efektywny i angażujący. Uczniowie zdobywają praktyczne umiejętności oraz gromadzą doświadczenia mające realne znaczenie w codziennym życiu, jak m.in. umiejętność zarządzania czasem, rozwiązywania problemów czy podejmowania decyzji – wlicza. Rolę działań i narzędzi dostępnych m.in. w projektach eTwinning docenia też Celina Świebocka, nauczycielka języka niemieckiego w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Kadczy w Małopolsce. Jej zdaniem zachęcają one uczniów do samodzielności i twórczej postawy, a sama nauka języka staje się bardziej elastyczna oraz dostosowana do indywidualnych potrzeb i zainteresowań. – Uczestnicy zaspokajają naturalną ciekawość świata, otwierają się na innych i odkrywają nowe pasje – zapewnia.

Barbara Głuszczy



Zródło: archiwum prywatne

Anna Szczepaniak, nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 9 w dolnośląskim Dzierżoniowie, gdy tylko ma taką możliwość, włącza elementy nieformalne w edukację formalną.

Bo – jak zauważa – nauka języka to nie tylko przyswajanie słówek czy gramatyki, to także komunikacja, budowanie relacji i zdobywanie wiedzy o świecie. Paweł Ciesielczuk, nauczyciel języka angielskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i Mundurowych w Chełmie, postrzega uczenie się poza- i nieformalne jako ważne uzupełnienie nauczania formalnego. – Realizacja międzynarodowych projektów edukacyjnych oraz samodzielne zdobywanie umiejętności i doświadczenia przez młodzież, szczególnie w okresie dojrzewania, pozwala jej doskonalić tak ważne w dalszym rozwoju kompetencje miękkie – tłumaczy.

### Paweł Ciesielczuk



Źródło: archiwum prywatne

### Bogactwo metod i narzędzi

Działania wykraczające poza edukację formalną sprawdzają się w każdym wieku. Przekonała się o tym Agnieszka Czekajło, nauczycielka języka angielskiego w Publicznym Przedszkolu *Układanka* w Świętej Katarzynie (świętokrzyskie). W ten sposób dzieci nie tylko zdobywają wiedzę, ale też rozwijają umiejętności społeczne i kreatywność w sposób naturalny i przystępny. – Dzięki zabawom, eksperymentom i eksploracji otoczenia uczą się przez doświadczenie, co pozwala im rozwijać się w pełni – zauważa. Obserwacje te potwierdza Celina Świebocka. Dla przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych projekty eTwinning są nie tylko skuteczną metodą nauczania, ale też formą motywacji. Dialogi w języku obcym oraz wspólne tworzenie analogowych i interaktywnych gier planszowych, edukacyjnych escape roomów, wirtualnych spacerów czy podróży przy użyciu kamery Insta360 i gogli VR zwiększają zaangażowanie uczniów. Dzieci od razu widzą rezultaty swojej pracy. Na lekcjach języka niemieckiego i doradztwa zawodowego nauczycielka eksperymentuje też z green screenem, drukiem 3D, VR, kostką Merge Cube oraz aplikacjami bazującymi na AI.

### Agnieszka Czekajło



Źródło: archiwum prywatne

Agnieszka Czekajło, wprowadzając przedszkolaki w świat języka angielskiego, wykorzystuje podejście CLIL, łączące naukę języka obcego z nauczaniem treści przedmiotowych, np. geografii, historii czy matematyki, oraz przede wszystkim – *storytelling*. W jej przekonaniu to niezwykle skuteczne narzędzie w nauce języka. Poprzez opowiadanie historii dzieci nie tylko rozwijają swoje umiejętności językowe, ale też kreatywność, wyobraźnię oraz zdolność koncentracji. – Historie angażują je emocjonalnie, a to sprawia, że lepiej zapamiętują słowa i struktury językowe – tłumaczy. Jak zauważa Paweł Ciesielczuk, działania ponadprogramowe, nieformalne mają jedną podstawową zaletę – pozwalają na pełne zaangażowanie uczniów. Realizując projekt językowy, nauczyciel zyskuje gwarancję, że cała grupa jest zmotywowana do pracy i aktywna. Co więcej, to od ucznia zależy stopień jego zaangażowania, a zadania projektowe są przez niego wykonywane w określonym, wybranym przez niego czasie.

### Nauka życia

Co jeszcze zyskują uczniowie robiący „więcej”, biorący udział w międzynarodowych projektach językowych? – Wzmacniają więzi społeczne. Odkrywają, że są częścią zespołu, który osiąga cele nieosiągalne indywidualnie. To także wyjątkowa okazja do poszerzania horyzontów oraz wsparcia rozwoju osobistego i zawodowego – zauważa Barbara Głuszczyk. Nie można przy tym zapomnieć o celu podstawowym – nauce języka obcego, który, jak twierdzi Paweł Ciesielczuk, jest językiem wiodącym w pracy projektowej. Młodzież komunikuje się

z rówieśnikami zarówno online, jak i podczas wyjazdów zagranicznych. Uczniowie z różnych krajów nie tylko pracują razem, ale też spędzają wspólnie wolny czas. Tworzą artykuły, recenzje, quizy, gry uliczne, ankiety czy materiały audio i wideo, a więc treści, które są dla nich atrakcyjne, także w formie. Co ważne, otwierają się na innych, nowe sytuacje nie są już dla nich przeszkodą. – Wspaniale jest obserwować, jak się starają, jak przełamują językowo. Doskonale się też integrują, po powrocie z mobilności nadal się spotykają, dyskutują – zwraca uwagę Anna Szczepaniak. I dodaje: – Odnajdują się w społeczeństwie, a skoro tak, to jestem spokojna, że poradzą sobie w życiu.

## Wyzwań nie brakuje

Rozpoczęcie nowego projektu – jak zauważa Barbara Głuszc – przypomina wyprawę w nieznane, która wymaga starannego przygotowania. Już na etapie planowania trzeba dobrze określić cele projektu i zakres działań. Również zdobycie odpowiednich partnerów nie należy do łatwych zadań. Zbudowanie odpowiednich relacji wymaga czasu i zaangażowania. – Muszą nas łączyć podobne wartości i wszyscy musimy być gotowi do długoterminowej, aktywnej współpracy na równych zasadach. Skuteczna i jasna komunikacja pozwala uniknąć nieporozumień i osiągnąć tak potrzebny kompromis – zapewnia nauczycielka. Dlatego sprawdzeni partnerzy współpracują ze sobą latami. – Doskonale się znamy i dzięki temu nie musimy korzystać z organizacji wspierających w procesie wnioskowania – radzi Anna Szczepaniak. Kobieta przyznaje, że strach o to, że coś pójdzie nie tak, jest nieodłącznym elementem każdego działania. Ważne, by być przygotowanym na nieprzewidywalne i umieć reagować na zmieniające się okoliczności. Projekty muszą też być dostosowane do lokalnych warunków każdego z partnerów i elastyczne w swoich założeniach. Podczas realizacji działań niespodzianek bowiem nie zabraknie. To także nieustająca walka z czasem. – Trudno jest wykonać zadanie podczas 45-minutowej lekcji, zwłaszcza gdy nie wszyscy uczniowie są

Celina Świebocka

Celina Świebocka.

obecni. Potrzebujemy też komputerów i tabletek, bo wielu rzeczy nie da się zrealizować bez nowoczesnych technologii – zauważa Celina Świebocka. Działania wykraczające poza szkolny program nie muszą się wiązać z dodatkowymi kosztami, bo np. prowadzenie międzynarodowych projektów na platformie eTwinning jest darmowe, ważne jest jednak – jak zauważa Agnieszka Czekajło – odpowiednie dostosowanie zasobów do potrzeb inicjatywy. Koordynatorka często korzysta ze wsparcia lokalnych warsztatów rzemieślniczych czy artystów, co pozwala urozmaicić projekt bez konieczności ponoszenia dodatkowych kosztów. Wyzwaniem jest również pozyskanie uczestników. Bo choć chętnych nie brakuje, to stworzenie odpowiedniej grupy wymaga uwagi. Mówimy przy tym o aktywnych i zmotywowanych uczestnikach, a następnie o utrzymaniu ich motywacji na wysokim poziomie przez cały czas trwania projektu.

Wymaga to ogromnej pracy ze strony koordynatorów i jest czasochłonne.

## Działania, które zapewniają sukces

Każdy kolejny projekt to konkretne doświadczenie, które składa się na katalog dobrych praktyk w edukacji językowej. Lista podpowiedzi i rad, z których warto skorzystać, jest dość długa. Pracę warto zacząć od stworzenia odpowiedniego zespołu projektowego, grupy wsparcia, której uczestnicy zawsze mogą na siebie liczyć. Anna Szczepaniak: – Dobry zespół złożony z ludzi, którzy

Źródło: archiwum prywatne



wiedzą, co robić, to podstawa. W pojedynkę koordynator nic nie zdoła, musi dzielić się pracą z zaufanymi osobami. Celina Świebocka radzi, by do projektu zaangażować czterech lub pięciu nauczycieli, co pozwoli stworzyć zróżnicowany zespół z różnymi umiejętnościami i doświadczeniem.

Z kolei Agnieszka Czekałło zachęca do korzystania ze wsparcia sieci nauczycieli, platform edukacyjnych czy rodziców dzieci biorących udział w projektach. – Z mojego doświadczenia wynika, że są oni bardzo zaangażowani i aktywnie wspierają działania, a postępy dzieci wywołują w nich dumę i satysfakcję – zapewnia. Nauczycielka do projektów zaprasza też lokalną społeczność, co zwiększa atrakcyjność działań, ale też motywuje i integruje uczestników. Warto też uczyć się na błędach. Być na bieżąco z trendami i analizować doświadczenia innych. Wnioski z ewaluacji wcześniejszych projektów to prawdziwa skarbnica wiedzy.

Cele? Muszą być realne i określone precyzyjnie, podobnie jak droga do ich osiągnięcia. Harmonogram działań i przypisanie odpowiedzialności za realizację konkretnych zadań to kolejny obowiązkowy punkt na liście *must do*. Nie można też zapominać o nowoczesnych technologiach wspierających uczenie się języka, bo to one ułatwiają komunikację i współpracę na każdym etapie projektu. – Jeśli nie chcemy, aby nieobecność uczniów na lekcji wstrzymała prace, warto ich nauczyć obsługi platformy, na której będą realizowali różne zadania. Tam mogą zamieszczać komentarze do wypowiedzi rówieśników, ale też tworzyć słowniki, plakaty, gry memory czy planszowe – wylicza Celina Świebocka.

Przy realizacji projektów niezwykle ważna jest pasja. To ona pozwala zaangażować uczestników działań. I to ona sprawia, że mimo wyzwań i trudności z dużą radością i zaangażowaniem koordynatorzy podejmują kolejne wyzwania. I to przez lata. Tylko uwaga! Projekty uzależniają. – Szczególnie eTwinning stał się moim nawykiem, ale też sposobem na uniknięcie wypalenia zawodowego. Rozpoczęcie nowego roku szkolnego naturalnie oznacza kolejny projekt językowy. To dla mnie przyjemność, inspiracja i niekończąca się przygoda – zapewnia Barbara Głuszcz. – Satysfakcja z realizacji projektów jest tak duża, że nie wyobrażam sobie sytuacji, w której miałbym zaprzestać tego rodzaju działalności. To się po prostu nie wydarzy – wtóruje Paweł Ciesielczuk.

Więcej informacji o tym, jak rozpocząć i poprowadzić międzynarodowy projekt językowy można znaleźć na stronach programów [eTwinning](#) i [Erasmus+](#).



Warto też sięgnąć po publikacje *Uczniowie w projektach*, *Zwycięskie projekty eTwinning* i *Partnerstwa w Erasmusie*, dostępne bezpłatnie w [Czytelni Wydawnictwa FRSE](#).





# Connected Learning

## O międzynarodowym projekcie współpracy uczniów

DOI: 10.47050/jows.2024.1.9-13

Czy wykorzystując platformę cyfrową można skuteczniej przyswajać treści zawarte w podstawie programowej? Czy nowoczesne technologie mogą zwiększyć wewnętrzną motywację uczniów do nauki oraz rozwijać nie tylko kompetencje językowe, ale również cyfrowe i przekrojowe? Odpowiedź brzmi: tak! To wszystko udało się dzięki realizacji międzynarodowego projektu

Koordinatorzy projektu „Connected Learning – popularyzacja międzynarodowej i międzykulturowej współpracy uczniów szkół średnich online rozwijającej umiejętności XXI wieku”<sup>1</sup> za cel postawili sobie inspirowanie nauczycieli do wdrażania innowacyjnych rozwiązań sprzyjających rozwojowi kompetencji uczniów. Projekt odwołuje się do teorii poznawczej, a w szczególności konstruktywizmu poznawczego, w którym ważna jest „aktywna postawa ucznia, jego dociekliwość i wewnętrzna motywacja, umiejętność rozwiązywania problemów. Efektem spotkań edukacyjnych jest przede wszystkim rozumienie i nadawanie znaczeń, nie tylko wykonywanie zadania (...) i powinny one uwzględniać naturalny i zarazem społeczny charakter (uczenia się)” (Skałbania 2020: 125 za Bałachowicz 2009: 126).

W ramach projektu „Connected Learning”<sup>2</sup> nauczycielki i edukatorzy z Polski i Islandii wspólnie stworzyły osiem modułów tematycznych, będących praktycznym rozwinięciem treści programowych, m.in. polskiej podstawy dla języka angielskiego w szkole średniej. Ponadto na bazie analizy swoich mocnych i słabych stron w edukacji zdalnej opracowały tzw. analizy mocnych stron w nauczaniu hybrydowym (*Hybrid Teaching Strengthsfinder*), czyli narzędzie samooceny dla nauczycieli chcących lepiej wykorzystać potencjał nauczania w trybie zdalnym, w tym współpracy uczniów online. Wypełnienie internetowej ankiety pomaga wskazać dobrze zorganizowane obszary dydaktyki, a także te wymagające poprawy. Użytkownik uzyskuje instrukcję obsługi z *Raportem z analizy uczestników projektu* jako przykład oraz omówienie wyników swojego testu. Jeśli to zasadne, oferuje mu się „TeachHybrid – kurs online na temat doskonalenia nauczania hybrydowego”, który wspiera nauczycieli w pracą nad obszarami edukacyjnymi wymagającymi ulepszenia oraz dostarcza inspirujących odpowiedzi na pytania testowe analizera.

Moduły tematyczne dostępne na platformie to: Jedzenie, Kultura, Podróżowanie, Miejsce zamieszkania, Zakupy, Tożsamość, Zdrowie i Sport. Każdy moduł zawiera osiem lekcji na różnych poziomach językowych od A2 do C1, obejmujących zarówno zadania indywidualne, w parach, jak i grupowe, połączone z interakcją językową i kulturową z uczniami z całego świata. Niektóre lekcje bazują na materiałach internetowych, np. filmach z kanału YouTube czy artykułach prasowych, na podstawie których opracowano zadania rozwijające wszystkie cztery umiejętności językowe. Każda lekcja zawiera specyfikację realizowanych treści, oczekiwane cele, propozycje zadań wraz z wyczerpującymi instrukcjami, wskazówkami i narzędziami online do ich wykonania. Oprócz samych modułów, na platformie w zakładkach

<sup>1</sup> Projekt „Connected Learning – popularyzacja międzynarodowej i międzykulturowej współpracy uczniów szkół średnich online rozwijającej umiejętności XXI wieku”, trwający od kwietnia 2022 do kwietnia 2024 roku, jest finansowany ze środków otrzymanych od Islandii, Liechtensteinu i Norwegii w ramach Funduszy EOG, a także częściowo wspierany z budżetu państwa.

<sup>2</sup> Strona projektu „Connected Learning” [www.connectedlearning22.weebly.com](http://www.connectedlearning22.weebly.com)

„Tech Tools” i „Resources for teachers” znajdują się instrukcje i tutoriale dotyczące wykorzystania w zadaniach narzędzi cyfrowych, pomysłami na to, jak zapoznać uczniów z metodyką pracy w projekcie, oraz wiele innych praktycznych wskazówek. Wszystkie aktywności są skorelowane z wymaganiami polskiej podstawy programowej, choć oferują również zadania z zakresu matury międzynarodowej (zakładka „IB Extension”). Od momentu zakończenia projektu, czyli od kwietnia 2024 roku, dostęp do platformy będzie nadal darmowy dla szkół z całego świata przez kolejne dwa lata.

## Wybór ucznia i zmieniająca się rola nauczyciela

Realizując zadania i moduły w ramach projektu „Connected Learning”, uczniowie mogą dokonywać wyboru w kilku obszarach. Pierwszy z nich to tryb pracy: indywidualny, w parach lub grupach. Kolejny to treść samych zadań, np. wybór tradycyjnego polskiego dania do opisanie, problemu emocjonalnego, z jakim boryka się młodzież, ciekawych miejsc do zwiedzenia w swojej okolicy, ulubionej piosenki itp. Kolejna możliwość wyboru dotyczy korzystania lub nie z pomocniczych pytań, np. w trakcie tworzenia nagrania o tradycyjnej potrawie. Uczniowie mogą też wybrać przykładowe frazy, np. w trakcie udzielania informacji zwrotnej innym uczestnikom projektu na temat ich opisów, nagrań czy innych prac lub też w trakcie pisania listu do autentycznej firmy z propozycją wprowadzenia innowacyjnej potrawy na polski rynek. Ostatni obszar to kwestia wyboru narzędzia cyfrowego do wykonania zadania. Można np. nagrywać swoje wypowiedzi na dany temat, używając Vocaroo albo znalezionej przez siebie innego narzędzia, lub stworzyć interaktywne quizy ułatwiające zapamiętanie słownictwa, korzystając z aplikacji Kahoot czy Quizlet.

Jak pokazują powyższe przykłady, w projekcie „Connected Learning” nauczyciel nie jest już osobą znajdującą się w centrum procesu uczenia się – jest nią uczeń. Nauczyciel to osoba towarzysząca młodemu człowiekowi na drodze jego rozwoju jako facylitator, czyli przewodnik, podczas gdy „uczestnik w dużym stopniu decyduje o kształcie i kierunku nauki, co wymaga od niego samoświadomości” (Chojecka 2018). Dzięki temu w „Connected Learning” zbliżyliśmy się do modelu kształcenia „opartego na tworzeniu przestrzeni do samodzielnego uczenia się (...) i rozwijania umiejętności skutecznego realizowania wielu ról życiowych” (Skałbiana 2020: 120).

## Wybór nauczyciela: włączanie zadań do codziennej praktyki szkolnej

Istnieje wiele sposobów na to, aby wykorzystać zadania z platformy na potrzeby swojej codziennej pracy nauczycielskiej. Na początku warto przejrzeć zawartość oferowanych modułów i wybrać te, które pasują do treści realizowanych na lekcjach, zasobów czasowych oraz poziomu językowego uczniów. Jeśli zależy nam na znalezieniu partnera lub partnerów z zagranicy, najlepiej jest dołączyć do zamkniętej grupy na Facebooku o nazwie „Connected Learning”. Grupa powstała po to, aby nauczyciele mogli się dzielić swoimi doświadczeniami z pracy w ramach projektu oraz szukać partnerów. Wystarczy w niej zamieścić post wraz z propozycją wyboru modułu, ramami czasowymi oraz poziomem językowym uczniów. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby w przypadku braku partnera z zagranicy poszukać do współpracy innej szkoły z Polski – czy nawet innej klasy z własnej szkoły. Wiele krótszych zadań można wykorzystać w czasie swoich lekcji – choćby te z części „I’m done – Extension”. Można podejść do zadań inaczej; niektórzy nauczyciele realizują większość ćwiczeń z danego modułu po zakończeniu pracy z działem z podręcznika na dany temat. Możliwości jest wiele. Atutem projektu „Connected Learning” jest z pewnością to, że oferuje on nauczycielom i nauczycielkom wiele możliwości autonomicznego wyboru.

## Rozwój kompetencji uczniów: językowych, cyfrowych i przekrojowych

Praktyczny wymiar edukacji pozaformalnej to kwintesencja projektu „Connected Learning”. Dzięki stworzonym modułom uczniowie i uczennice wykorzystują swoją znajomość języka



angielskiego w celu autentycznej komunikacji z rówieśnikami z całego świata. Komunikacja odbywa się przy wykorzystaniu aplikacji typu Padlet, Flip, komunikatorów internetowych, poczty elektronicznej i dokumentów Google. Potrzeba komunikacji wynika z konstrukcji samych zadań: oparto je na autentycznych zainteresowaniach młodych ludzi, a do ich wykonania konieczne są współpraca oraz udzielanie sobie nawzajem wspierającej informacji zwrotnej. Można tu zaryzykować stwierdzenie, że projekt jest skutecznym sposobem na realizację zalecenia Rady Unii Europejskiej dotyczącego rozwijania kompetencji kluczowych w kontekście uczenia się przez całe życie. Postulat ten znajduje również swoje odzwierciedlenie w polskich dokumentach prawa oświatowego, m.in. w zapisach preambuły do podstawy programowej kształcenia ogólnego dla 4-letniego liceum ogólnokształcącego oraz 5-letniego technikum oraz szkoły branżowej II stopnia z 2018 r. oraz Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2023.

W Zaleceniu Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych znajdziemy definicję kompetencji składającą się z trzech elementów: wiedzy, umiejętności i postawy, co można rozumieć jako umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce, przy odpowiedniej postawie, czyli gotowości do odpowiedniego zachowania się. Zatem osoby wspierające swój proces uczenia się z wykorzystaniem zadań projektu „Connected Learning” kształtują w pierwszej kolejności kompetencję językową, jako że wszystkie aktywności wymagają używania języka obcego. Kolejna ważna we współczesnym świecie kompetencja to kompetencja cyfrowa, która rozwijana jest dzięki wykorzystaniu internetowej platformy, stanowiącej serce projektu, zawierającej zadania do wykonywania i wymiany międzykulturowej, z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi cyfrowych (Padlet, Flip, Kahoot, Vocabulary.com, Bookcreator, Edpuzzle, Quizlet, Canva, Screencastify, Quizziz, Toony Tool, Vocaroo oraz Chat GPT). Jeśli chodzi o inne kompetencje, często nazywane przekrojowymi, umiejętnościami XXI wieku czy też miękkimi, to uczniowie i uczennice, angażując się w wykonywanie zaprojektowanych zadań, mogą rozwijać często omawiane w literaturze tematu tzw. 4K, czyli: kreatywność, krytyczne myślenie, kooperację i oczywiście komunikację, a także rozwiązywanie problemów, podejmowanie inicjatywy czy zarządzanie sobą oraz umiejętności społeczne.

Przyjrzyjmy się teraz zaledwie kilku przykładom zadań wspierających rozwój tych kompetencji. W module Zdrowie kreatywność uczniów jest stymulowana poprzez zachęcenie ich do stworzenia własnej piosenki lub napisania wiersza, który będzie sposobem na radzenie sobie z negatywnymi emocjami. W module Zakupy uczniowie tworzą własny minisklep z używanymi przedmiotami, które mają w domu. Krytyczne myślenie jest kształtowane praktycznie w każdym zadaniu na platformie projektu i obejmuje szereg aktywności: od sprawdzania wiarygodności artykułów w module Jedzenie czy Zakupy, poprzez umiejętność krytycznego użycia chatu GPT do sprawdzenia napisanego przez siebie listu z zażaleniem, aż do umiejętności udzielania innym wspierającej informacji zwrotnej, wymaganej w każdym module.

Kooperacja to również jeden z kluczowych elementów projektu „Connected Learning”. W czasie każdej lekcji uczniowie są zachęceni do współpracy poprzez charakter zadań, które mają wykonywać wspólnie, np. nagrywanie filmów w modułach o jedzeniu, tworzenie interaktywnych quizów w modułach Kultura i Tożsamość, nagrywanie podcastu w module Sport czy tworzenie interaktywnych map oraz planów wycieczki w module Podróżowanie. Nietrudno się domyślić, że w trybie współpracy (czy to z kolegami z własnej klasy, czy też z uczniami z zagranicy) uczniowie napotykają różne wyzwania i trudności, więc próbując stawiać im czoła, ćwiczą umiejętności negocjacji, rozwiązywania problemów oraz umiejętności społeczne.

Z uczeniem się języka obcego wiąże się również potrzeba pogłębiania świadomości kulturowej i kompetencji międzykulturowych. We współczesnym, dynamicznie rozwijającym się świecie, gdzie coraz więcej narodów miesza się ze sobą z różnych przyczyn oraz w którym wzrasta potrzeba współpracy w celu rozwiązywania globalnych problemów, kompetencje międzykulturowe nabierają szczególnego znaczenia. Dzięki projektowi „Connected Learning” już na etapie szkoły średniej możemy je skutecznie rozwijać

poprzez tworzenie zadań pozwalających na wymianę wiedzy o innych kulturach oraz uczenie komunikowania się z użyciem odpowiedniego języka i konwencji społecznych (zakładka „Netiquette”). Oprócz wspomnianej powyżej konieczności udzielania sobie nawzajem informacji zwrotnej, przykładowo w module Tożsamość uczniowie szukają podobieństw charakterologicznych między uczniami z różnych kultur, a w module Zdrowie zastanawiają się, czy rytm snu może zależeć od pochodzenia. Jak widać z powyższych przykładów, rozwijane kompetencje często się przeplatają i uzupełniają. Na tym etapie warto wspomnieć, że w każdym module „Connected Learning” wszyscy zainteresowani znajdują listę rozwijanych w trakcie uczenia się kompetencji.

## Samopoznanie i motywacja

Jednym z kluczowych elementów skutecznego uczenia się są umiejętności metapoznawcze. We wspomnianym wcześniej artykule Magdaleny Chojeckiej o edukacji pozaformalnej czytamy: „Uczestnicy powinni przyrzeć się temu, co robili, oraz czy pomagało to osiągnąć cel, czy raczej utrudniało wykonanie zadania. Dzięki temu zyskują świadomość swoich mocnych stron i obszarów do zmiany. Wiedza na temat swoich zasobów wzmacnia poczucie własnej wartości, daje poczucie sprawczości, ułatwia podejmowanie nowych wyzwań. Świadomość, jakie zachowania warto zmodyfikować i jakich kompetencji nam brakuje, pozwala się rozwijać”. Takich refleksji dokonują uczący się z wykorzystaniem projektu „Connected Learning” na koniec każdego modułu, gdzie odpowiadają na serię metapoznawczych pytań (zakładka „Reflection”). Jak wskazuje Chojecka, samopoznanie sprawia, że uczący się dążą do polepszenia własnych strategii uczenia się, zwiększając swoje zadowolenie z nauki, a przez to również swoją motywację wewnętrzną. O tym mechanizmie „układu nagrody” pisze między innymi w swojej książce *Neurodydaktyka* Marzena Żylińska, wskazując na rolę neuroprzekazników w procesie uczenia się. Z badań naukowych wynika, iż mózg niejako „nagradza się sam”, produkując dopaminę, czyli hormon szczęścia, w momencie, kiedy osiąga zamierzony cel uczenia się. Co więcej, dąży do powtarzania uczucia przyjemności płynącej z procesu doskonalenia się i rozwoju, prowadząc tym samym do wzrostu motywacji wewnętrznej uczniów i uczennic.

Dodatkowo motywacja wewnętrzna uczniów i uczennic uczestniczących w projekcie „Connected Learning” wypływa z tematyki zadań wykorzystujących interesujące i ważne dla nich tematy oraz z form pracy bazujących na narzędziach cyfrowych, których „cyfrowi tubylcy” używają na co dzień (Żylińska 2013:166 za Marc Prensky 2001). Jak podkreśla Żylińska, autentyczne zainteresowanie tematem poprzez odniesienie się do własnych zainteresowań i doświadczeń to kolejny kluczowy element motywacji do uczenia się. Platforma z zadaniami oferuje wiele aktywności tego typu, np. mapowanie własnych uczuć w module o tożsamości, opisywanie widoku ze swojego okna czy tworzenie mapy własnej okolicy z ważnymi dla konkretnego nastolatka miejscami. Warto również wspomnieć o pracy w grupach i idei współpracy w ogóle, która jest nadrzędną zasadą w projekcie „Connected Learning”. „Mózg jest organem społecznym” (Żylińska 2013: 217), a teoria neuronów lustrzanych wskazała na wzrost skuteczności uczenia się i motywacji dzięki obserwacji innych i uczenie się od siebie nawzajem. Jest to szczególnie aktualne w okresie dorastania, kiedy grupa rówieśnicza mocno wpływa na rozwój młodych ludzi i warto jej dobry wpływ wykorzystać w procesie uczenia się.

## Podsumowanie

Projekt międzynarodowy „Connected Learning – popularyzacja międzynarodowej i międzykulturowej współpracy uczniów szkół średnich online rozwijającej umiejętności XXI wieku” oferuje holistyczne podejście do edukacji, które wykorzystuje możliwości technologii, jednocześnie wspierając znaczące, społecznie osadzone i oparte na zainteresowaniach uczniów doświadczenia edukacyjne. Ze względu na swoją darmową formę stanowi doskonały sposób

na uzupełnienie procesu nauczania i uczenia się, podnosząc jego skuteczność poprzez wykorzystanie wyżej opisanych atutów edukacji pozaformalnej. Serdecznie zapraszamy do odwiedzenia naszej strony projektowej oraz samej platformy.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Bałachowicz, K. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa: Wydawnictwo WSP.
- Chojecka M. (2018), *Edukacja pozaformalna w praktyce – na czym polega i jak ją zorganizować*, <[shorturl.at/ksUWX](http://shorturl.at/ksUWX)>, [dostęp: 9.02.2024].
- MEN (2018), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, <[shorturl.at/nzBK6](http://shorturl.at/nzBK6)>, [dostęp: 9.02.2024].
- Skałbania, B. (2020), *Rozwijanie kompetencji kluczowych w świetle teorii uczenia się – perspektywa nauczyciela i ucznia edukacji wczesnoszkolnej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, vol. 39, nr 3, s. 119–132.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59).
- Uchwała nr 195 Rady Ministrów z 28 grudnia 2020 r. w sprawie zatwierdzenia Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2023 (Dz.U. 2021, poz. 1).
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, [w:] „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” (2018/ C 189/01).
- Żylińska, M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

**KATARZYNA PELC** Nauczycielka języka angielskiego z ponad 20-letnim stażem pracy w szkole średniej, trenerka kompetencji przekrojowych European Federation of Intercultural Learning. Wolontariuszka i koordynatorka regionu Kielecczyzna Stowarzyszenia AFS Programy Międzykulturowe, Global Up Educator AFS Intercultural Programmes NY, uczestniczka projektów międzynarodowych, trenerka nauczycieli, autorka innowacyjnych wydarzeń edukacyjnych, laureatka nagrody MEiN „Kierunek – innowacja” 2022 za „Norwidowski StartUp Interdyscyplinarności”.



# Tutoring w praktyce akademickiej

## Studium przypadku w nauczaniu fonetyki

DOI: 10.47050/jows.2024.1.15-19

Poprawna wymowa odgrywa kluczową rolę w skutecznej komunikacji ustnej, pełniąc istotną funkcję zarówno w produkcji, jak i zrozumieniu języka (por. Mazurkiewicz 2009; Szpyra-Kozłowska 2017; Grobelna 2021). Sprawne przekazanie informacji ustnie i adekwatne zrozumienie komunikatu, do czego aspirują osoby uczące się języka obcego, wymaga zatem opanowania systemu fonetycznego danego języka. Mogą to ułatwić coraz bardziej popularne indywidualne sesje tutoringowe.

W artykule zaprezentuję konkretne podejście do nauczania wymowy, skupiając się na możliwościach, które się otwierają podczas **indywidualnych spotkań tutoringowych**. Przedstawię przypadek studenta drugiego roku filologii angielskiej, który – mimo ukończenia kursu z fonetyki – wciąż miał trudności z poprawną wymową. Dopiero skoncentrowane na nim, indywidualne sesje pracy przyniosły znaczące rezultaty, co pokazuje skuteczność spersonalizowanego podejścia w fonetycznym aspekcie nauki języka obcego.

### Tutoring w kształceniu

Współczesne metody kształcenia studentów ewoluują, kładąc nacisk na interaktywność, indywidualizację procesu nauczania oraz rozwijanie kompetencji nie tylko językowych, lecz także poznawczych i refleksyjnych (Karpińska-Musiał 2012; Machowska-Okrój 2023). Jednym z innowacyjnych podejść do edukacji na szczeblu akademickim jest **tutoring**, który w kontekście kształcenia językowego stanowi fascynujące pole badawcze. Tutor pracuje z uczniem w trakcie indywidualnych sesji, których głównym celem nie jest jedynie przekazywanie informacji, lecz współtworzenie wiedzy, rozwijanie umiejętności językowych oraz kształtowanie kompetencji poznawczych przez głęboką interakcję językową i merytoryczną (Karpińska-Musiał 2017a).

Jarosław Jendza (2016), próbując określić tutoring, przywołuje kilka jego definicji – jest to więc „metoda indywidualnej opieki nad podopiecznym, oparta na relacji mistrz – uczeń” (Czekierda i in. 2015: 20), „metoda indywidualnego nauczania i wychowania” (Sarnat-Ciastko 2015: 13), „konkretny sposób wcielania w praktykę pedagogiczną pakietu wartości będących fundamentem każdej akademii” (Szczurkowska 2014: 18), „indywidualna współpraca między uczniem a nauczycielem opierająca się na relacji uczeń – mistrz” (Marzec 2014: 95). Badacz wskazuje te definicje jako kluczowe elementy metodologii tutoringów na poziomie akademickim. Zauważa, że nie są to określenia przezroczyste ideologicznie – stanowią bowiem również rusztowanie, które kształtuje praktyki w obszarze edukacyjnym. Przyjęcie tutoringów jako metody dydaktycznej bazującej na powyższych definicjach niesie ze sobą ryzyko ograniczenia go do roli instrumentu służącego jedynie efektywności i uzyskiwaniu widocznych rezultatów. Jednakże w literaturze pojawiają się głosy, które wykraczają poza to rozumienie, prezentując tutoring jako praktykę opartą na spotkaniu, interakcji (Fijałkowski

BARBARA GROBELNA  
Olsztyńska Szkoła Wyższa

2009) czy współpracy (Czekierda, Fingas i Szala 2015). Takie podejście podkreśla różnorodność i złożoność tutoringu, ukazując go jako bardziej kompleksową formę edukacji, gdzie istotną rolę odgrywa bezpośredni kontakt między uczniem a nauczycielem (Jendza 2016).

Tutoring na poziomie akademickim to kompleksowy proces, który według Beaty Karpińskiej-Musiał i Izabeli Orchowskiej (2015) obejmuje serię indywidualnych spotkań między tutorem a studentem. W jego trakcie nie tylko wspomaga się rozwój poznawczy uczących się, ale także tworzy relacje interpersonalne i wspólnie kształtuje reprezentacje rzeczywistości (Karpińska-Musiał 2017b). Kluczową cechą tego procesu jest głęboka interakcja, zarówno językowa, jak i merytoryczna, która przybiera formę dialogu osobowości.

W kontekście kształcenia filologicznego, zwłaszcza w obszarze edukacji językowej, tutoring staje się istotnym narzędziem wspierającym rozwój studentów. Analiza ukazuje unikalne aspekty jego rodzaju procesu, odróżniające go od tradycyjnych form nauczania (2012, 2017a), takich jak lekcje grupowe czy korepetycje. Dialog motywujący staje się areną, na której wiedza kształtuje się poprzez aktywną wymianę argumentów i polemikę, co zdaniem badaczy prowadzi do bardziej trwałego zrozumienia treści oraz budowy kompetencji komunikacyjnych (Panońko i Karpińska-Musiał 2018).

Jak zauważa Karpińska-Musiał, istotą tutoringu nie jest jedynie metodyczna nauka poprawności i płynności językowej. Wyróżnia go także elastyczność, brak ściśle określonego kierunku interwencji oraz minimalne zaangażowanie w tradycyjne formy korekty językowej. Modyfikacje nie są wprowadzane od razu, a korekta nie jest priorytetem. Redukcja niekompetencji odbywa się subtelnie, z wykorzystaniem delikatnych mechanizmów perswazji czy podczas pracy z pytaniami. W tym kontekście tutoring opiera się przede wszystkim na wzmacnianiu mocnych stron ucznia.

## Studium przypadku

Uczestniczyłam w szkoleniach Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu Uniwersytetu Gdańskiego. Zainspirowana nimi, zdecydowałam się objąć wsparciem studenta drugiego roku filologii angielskiej, organizując indywidualne zajęcia mające na celu rozwój jego umiejętności w zakresie fonetyki języka angielskiego od listopada 2022 do czerwca 2023 roku. Spotkania odbywały się średnio dwa razy w miesiącu, w sumie było ich 18. Wybór konkretnego studenta do tego programu wynikał z jego doskonałej znajomości gramatyki i leksyki angielskiej, ale dużych deficytów w zakresie fonetyki. Mimo ogólnego starannego przygotowywania się do każdego zajęcia na uczelni oraz chęci rozwoju student borykał się z istotnym problemem – wymową angielskich dźwięków. Jego doskonałe umiejętności językowe nie miały odzwierciedlenia w płynności i poprawności wymowy.

### a. Identyfikacja potrzeb

Podczas pierwszych spotkań stacjonarnych głównym celem było zidentyfikowanie problemu studenta. Okazało się, że jego dotychczasowa nauka języka angielskiego opierała się przede wszystkim na tekście pisanym, a nie mówionym. Uczył się samodzielnie, korzystając głównie z metody gramatyczno-tłumaczeniowej, i miał ograniczony kontakt z materiałami dźwiękowymi. Student przyznał, że często nie wiedział, jak prawidłowo wymówić dane słowo, chociaż wiedział, jak się je zapisuje. Brak wykształconych reguł przyporządkowujących wymowę do pisowni sprawił, że zapamiętywał słowa w formie nieprawidłowej. Dodatkowo student miał trudności z artykulacją angielskich dźwięków. Nie rozróżniał krótkich i długich samogłosek oraz dyftongów, a także borykał się z problemami z rotycznością (wymawianiem dźwięku /r/ w odpowiednich kontekstach) i artykulacją poszczególnych spółgłosek.

Biorąc pod uwagę dominujące preferencje Polaków co do brytyjskiego akcentu języka angielskiego (Grobelna 2021), nie było zaskoczeniem, że również i ten student aspirował do posługiwania się brytyjskim akcentem. W związku z tym początkowe spotkania po zidentyfikowaniu problemów skupiły się na przedstawieniu oraz analizie charakterystyki

poszczególnych dźwięków w wymowie *Standard Southern British English*. Pomimo wcześniejszego ukończenia kursu fonetyki studentowi brakowało pewnych umiejętności, dlatego skupiliśmy się głównie na zagadnieniach sprawiających mu trudność. Celem było doskonalenie jego umiejętności artykulacyjnych i dostosowanie wymowy do oczekiwanego brytyjskiego akcentu, jak również zredukowanie jego silnie polskiego akcentu.

### **b. Materiał i przebieg tutoringu**

W pierwszym semestrze naszych spotkań skoncentrowaliśmy się na analizie pojedynczych dźwięków. Szczególną uwagę poświęciliśmy długim i krótkim samogłoskom, dyftongom oraz tryftongom, poświęcając dużo czasu nauce poprawnej artykulacji samogłoski „schwa” [ə], jak i analizując zjawiska związane z samogłoską „ash” [æ], takie jak np. TRAP–BATH split (Grobela 2022). Przeprowadziliśmy szereg ćwiczeń, skupiając się zwłaszcza na parach minimalnych, a następnie pogłęбилиśmy analizę zagadnień związanych ze spółgłoskami. W tym kontekście podkreśliśmy specyficzne zjawiska, takie jak np. ubezdźwięcznienie obstruentów (np. głoski /b/ czy /d/) czy występowanie zwarcia krtaniowego (ang. *glottal stop*).

W drugim semestrze skoncentrowaliśmy się na cechach suprasegmentalnych. Rozpoczęliśmy od zagadnień związanych z akcentem wyrazowym, a następnie skupiliśmy się na akcencie frazowym i intonacji. Ponad połowa tego semestru, czyli prawie jedna czwarta wszystkich spotkań, poświęcona była kwestiom związanym z mową łączoną, takim jak silne i słabe formy, asymilacja, elizja i łączenie dźwięków.

Student otrzymywał zadania domowe, które głównie polegały na shadowingu, czyli powtarzaniu słuchanego tekstu w czasie rzeczywistym za native speakerem, na wzór „cienia podążającego za idącą osobą” (ang. *just as a shadow follows someone walking*) (Hamada 2019). Później student samodzielnie czytał wybrane teksty na głos. Nagrywał swoje wypowiedzi za pomocą dyktafonu w smartfonie, a następnie poświęcał czas na samodzielną analizę tego, czy wymawiane przez niego słowa są poprawne. Potem przysyłał je do mnie i po każdym zadaniu domowym otrzymywał szczegółowe informacje zwrotne, które skupiały się zwłaszcza na pozytywnych aspektach oraz dźwiękach, które udało mu się właściwie artykułować.

W ramach wspierania nauki wymowy studentowi zapewniałam różnorodny *input* dźwiękowy, umożliwiając mu osłuchanie się z językiem angielskim. Był eksponowany na wartościowe treści dostępne w internecie, oglądał filmy i seriale oraz korzystał z muzyki, która jest cennym narzędziem w procesie nauki języka obcego (Toporek 2023). Student miał okazję rozwijać swoje umiejętności fonetyczne w różnych kontekstach, co przyczyniło się do efektywnego doskonalenia wymowy. Nasze spotkania przeważnie odbywały się w języku angielskim, aby umożliwić ciągłą praktykę i korzystanie z języka obcego. W ich trakcie unikałam przerywania studentowi oraz poprawiania go na bieżąco, aby nie zakłócać jego rytmu. Zamiast tego notowałam jego błędy i analizowaliśmy je pod koniec sesji.

### **c. Ewaluacja postępów**

Z upływem czasu student rozwinął znaczną świadomość językową oraz umiejętność samooceny (*self-monitoring*). Samodzielnie identyfikował własne błędy, podejmował ich korektę lub starannie unikał ich powtarzania. Wyniki procesu tutoringu w zakresie wymowy były znaczące i obiecujące. Student wykazał sporą poprawę swoich umiejętności fonetycznych. Początkowe trudności z artykulacją samogłosek, spółgłosek, dyftongów oraz problem z odróżnianiem dźwięków krótkich i długich stopni oraz rotycznością zostały skutecznie zidentyfikowane i były intensywnie eliminowane. Dzięki zastosowaniu shadowingu, czytaniu tekstów na głos oraz regularnym zadaniom domowym student zyskał nie tylko praktyczne umiejętności, ale także rozwinął świadomość własnej wymowy. Samodzielna analiza nagrań, której dokonywał, umożliwiła mu bieżącą samoocenę i skuteczne wprowadzanie korekt. Ważnym elementem było także osłuchiwanie się z językiem angielskim przez zastosowanie różnorodnych źródeł dźwiękowych, takich jak filmy, seriale, muzyka



itp. To zróżnicowane podejście do treningu fonetycznego pozwoliło studentowi rozwijać umiejętności w różnych kontekstach komunikacyjnych.

Należy podkreślić, że dzięki tutoringowi student nie tylko osiągnął postępy w wymowie – spotkania przyczyniły się też do jego ogólnego rozwoju. Zwiększanie umiejętności językowych i świadomości fonetycznej przekładało się na wzrost pewności siebie w komunikacji ustnej oraz bardziej płynne i precyzyjne wyrażanie się. Oto jego komentarz, który napisał w swoim podsumowaniu pracy i autoewaluacji „[sesje] nie tylko pomogły mi w poprawie wymowy, ale także pozwoliły lepiej zrozumieć język i zagłębić się w różnice dźwięków. Teraz czuję się bardziej pewny siebie, rozmawiając po angielsku [...]. Otrzymałem narzędzia do samodzielnej pracy nad poprawą języka. Teraz czuję się lepiej przygotowany do efektywnej komunikacji po angielsku, co było moim głównym celem”.

## Wnioski

Zarówno student, jak i ja stwierdziliśmy, że w wyniku kilkumiesięcznych sesji tutoringowych znacznie poprawiła się jego wymowa. Również nasze otoczenie zauważyło i potwierdziło te postępy. Spotkania przyczyniły się do wzmocnienia pewności siebie studenta w kontekście używania języka obcego. Obserwowane rezultaty stanowią wyraźny dowód skuteczności indywidualnych zajęć w zakresie doskonalenia umiejętności wymowy. Kurs fonetyki, choć stanowi ważny element kształcenia, nie przyniósł w tym konkretnym przypadku tak zauważalnych efektów jak skoncentrowane, indywidualne sesje. Proces tutoringowy wydaje się skutecznym narzędziem w przypadku studentów, którzy mimo formalnego ukończenia kursów fonetycznych nadal borykają się z trudnościami w wymowie.

Skupienie na jednostce, czyli indywidualne podejście do potrzeb studenta, intensywne treningi z wykorzystaniem różnorodnych metod, takich jak *shadowing*, czytanie tekstów na głos, a także systematyczna analiza własnych nagrań okazały się kluczowe dla osiągnięcia celu. Tutoring nie tylko pozwolił na skorygowanie konkretnych błędów w wymowie, ale także wpłynął na ogólną świadomość językową i samoocenę studenta. Takie doświadczenie sugeruje, że indywidualne sesje mogą stanowić cenne uzupełnienie standardowych kursów, zwłaszcza w przypadku osób, które potrzebują bardziej spersonalizowanego podejścia i intensywniejszego treningu fonetycznego. Warto zwrócić uwagę na to, że skuteczność edukacyjna nie zawsze zależy tylko od formalnego programu nauczania, ale także od indywidualnych potrzeb i tempa rozwoju każdego studenta.

## BIBLIOGRAFIA

- Czekierda, P., Fingas, B., Szala, M. (2015), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.
- Fijałkowski, A. (2009), *Z dziejów myślenia o tutoring: krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2(212), s. 5–33.
- Gobelna, B. (2021), *Exploring the preferences of Polish EFL teachers towards the accents of English*, „Linguistische Treffen in Wrocław”, nr 20(2), s. 309–318.
- Gobelna, B. (2022), „Ash” [æ] sound then and now: an overview of the current state of knowledge, „Estudios De Fonetica Experimental”, nr 31, s. 163–167.
- Hamada, Y. (2019), *Shadowing: What is It? How to Use It. Where Will It Go?*, „RELC Journal”, nr 50(3), s. 386–393.
- Jendza, J. (2016), *Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania*, [w:] B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oxfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Libron–Filip Lohner, s. 29–60.
- Karpińska-Musiał, B. (2012), *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń–Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2(40), s. 55–70.



- Karpińska-Musiał, B., Orchowska, I. (2015), *Profesjonalizm nauczyciela akademickiego na studiach neofilologicznych w Polsce wobec zjawiska wielodyskursywności w glottodydaktyce*, „Neofilolog”, nr 45(2), s. 245–257.
- Karpińska-Musiał, B. (2017a), *Tutorial akademicki w naukach filologicznych na tle założeń interakcyjnego dyskursu glottodydaktycznego – krytyczna analiza różnic i podobieństw*, „Neofilolog”, nr 49/2, s. 217–233.
- Karpińska-Musiał, B. (2017b), *The educational rhetoric of empowerment in academic tutoring: The teacher’s and student’s perspectives*, “Beyond Philology: An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching”, nr 14(1), s. 205–224.
- Machowska-Okrój, S. (2023), *Tutoring jako metoda rozwoju studenta w kontekście obowiązującego paradygmatu oraz jako element doskonalenia jakości kształcenia*, „Teoria i Praktyka Dydaktyki Akademickiej”, nr 2(1), s. 1–20.
- Marzec, I. (2014), *Tutoring jako metoda spersonalizowanego wspierania rozwoju człowieka* [w:] M. Taraszkiewicz (red.), *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s. 89–124.
- Mazurkiewicz, M. (2009), *Wymowa angielska – główne problemy Polaków w procesie nauki języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 74–77.
- Panońko, M., Karpińska-Musiał, B. (2018), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015), *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa: Difin SA.
- Szczurkowska, S. (2014), *Tutoring w praktyce nauczyciela akademickiego*, [w:] M. Taraszkiewicz (red.), *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s. 195–207.
- Szpyra-Kozłowska, J.E. (2017), *Nauczanie wymowy angielskiej w szkole – próba diagnozy. Porady fonodydaktyczne dla nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 35–37.
- Toporek, M. (2023), *Muzyka jako skuteczne narzędzie wspomagające naukę języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 53–60.

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

**BARBARA GROBELNA** Wykładowczyni i kierowniczka Katedry Filologii Olsztyńskiej Szkoły Wyższej. Nauczycielka języka angielskiego, edukatorka, promotorka dobrych praktyk w dydaktyce.



# Rozwijanie sprawności na kursie języka włoskiego

## Badanie preferencji słuchaczy prywatnej placówki

DOI: 10.47050/jows.2024.1.21-31

W nauczaniu języka obcego w systemie pozaformalnym wymaga się zwrócenia szczególnej uwagi na preferencje uczniów. Podejście dorosłych słuchaczy jako świadomych odbiorców do kursu wynika z wcześniejszych doświadczeń językowych, motywacji i celów przyświecających nauce. Warto przyrzeć się ich opiniom, aby móc wybrać najlepsze rozwiązania glottodydaktyczne.

Język włoski zajmuje piąte miejsce wśród najczęściej wybieranych przez Polaków języków obcych do nauki – po angielskim, rosyjskim, niemieckim i francuskim<sup>1</sup>. Panuje dość powszechne przekonanie, że jest językiem łatwym do nauczenia się. Powodem postrzegania go jako nieskomplikowanego mogą być takie cechy, jak: brak deklinacji rzeczowników, tylko dwa rodzaje gramatyczne, podobieństwo niektórych leksemów do języka polskiego oraz tak zwane melodyjne brzmienie (Gałkowski 2014), wynikające najprawdopodobniej z dużej stabilności wzorców czasowych (Wagner 2016). Wśród najczęstszych motywacji decydujących o podjęciu nauki włoskiego wymienia się względy turystyczne i gospodarcze. Według raportu CBOS Włochy były w 2022 roku najbardziej popularnym kierunkiem turystycznym wyjazdów zagranicznych dorosłych Polaków. Wpływ na tę popularność mają: różnorodność walorów przyrodniczych, wysoko rozwinięta baza noclegowa i gastronomiczna, dostępność komunikacyjna, potencjał wypoczynkowy oraz możliwość uprawiania turystyki kwalifikowanej (Zawadka 2016: 152). Ożywiona wymiana handlowa pomiędzy Polską i Włochami<sup>2</sup>, a co za tym idzie obecność w Polsce wielu włoskich firm sprawia, że znajomość języka zwiększa atrakcyjność kandydata na rynku pracy (Gałkowski 2014).

Artykuł poświęcę analizie wybranych wyników ankiety przeprowadzonej wśród uczniów prywatnej szkoły języka włoskiego „Studia, parla, ama” znajdującej się w Łodzi<sup>3</sup>. W województwie łódzkim nauczanie rozpatrywanego języka odbywa się głównie w trybie pozaformalnym<sup>4</sup>, który definiuje się jako edukację instytucjonalną, nieprowadzącą do zdobycia formalnych kwalifikacji (Sławiński i in. 2013). Z związku z powyższym wybór jako próby badawczej słuchaczy jednej z placówek realizujących taki sposób nauczania uważam za reprezentatywny. W Łodzi znajdują się dwie prywatne instytucje mające w swojej ofercie dydaktyczną wyłączenie język włoski. Skierowane są głównie do dorosłych słuchaczy.

Badanie ankietowe przeprowadziłam w roku 2021 wśród uczestników kursów szkoły na poziomach zaawansowania od A1 do C1 według sześciostopniowej skali ESOKJ (*Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*), biorących udział w zajęciach grupowych (grupy od 3 do 5 osób) lub indywidualnych. Słuchacze otrzymali kwestionariusze w języku polskim drogą mailową. Ankieta została wypełniona przez 59 uczniów z 80, co stanowiło niemal 74% wszystkich kursantów szkoły. Kwestionariusz badania składał się z dwudziestu pytań, w tym siedemnastu zamkniętych i trzech otwartych, na końcu zamieszczono metryczkę, by zgromadzić

1 Dane pochodzą z zestawienia *Kształcenie dorosłych w 2016 r.*, US w Gdańsku. Źródło: [shorturl.at/eLQSO](http://shorturl.at/eLQSO) (dostęp: 18.11.2023).

2 Włochy są drugim największym partnerem Polski w Unii Europejskiej, trzecim największym odbiorcą polskiego eksportu na świecie i piątym największym importerem. Źródło: [shorturl.at/ILS17](http://shorturl.at/ILS17) (dostęp: 10.12.2023).

3 Badanie przeprowadzono, przygotowując pracę magisterską napisaną w języku włoskim pod kierunkiem dr. hab. Artura Gałkowskiego, prof. UŁ, obronioną 29.09.2021 r. na Uniwersytecie Łódzkim. Wnioski zawarte w pracy dyplomowej są oparte na doświadczeniach autorki niniejszego artykułu.

4 Jeśli chodzi o nauczanie formalne, placówki podległe MEN rzadko proponują język włoski. Według danych z 2022 roku dotyczących liceów ogólnokształcących w województwie łódzkim języka włoskiego uczyło się 1141 osób, co stanowi 2,4% ogółu uczniów tych placówek. Źródło: [geo.stat.gov.pl](http://geo.stat.gov.pl) (dostęp: 27.11.2023). W systemie akademickim natomiast kształcenie italianistów odbywa się na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego w Instytucie Romanistyki. Filologia włoska to dwustopniowe studia ze specjalizacją translatorską oraz nauczycielską funkcjonujące od 2010 roku. Źródło: [shorturl.at/jDSU9](http://shorturl.at/jDSU9) (dostęp: 19.11.2023).

zanonimizowane dane słuchacza. Zapytałam o motywację do nauki, znajomość innych języków obcych, formę uczęszczanego kursu, cel przyświecający nauce języka włoskiego, częstotliwość wyjazdów do Włoch oraz preferencje odnośnie do określonych rodzajów ćwiczeń, w tym metod ludycznych. Pefen kwestionariusz ankiety zamieszczony jest w załączniku 1.

Moim celem było poznanie opinii dorosłych słuchaczy prywatnej placówki językowej na temat tego, w jakim stopniu metody stosowane w kształceniu pozaformalnym odpowiadają potrzebom analizowanej grupy. Tym samym podjęłam próbę nakreślenia kierunków efektywnego postępowania glottodydaktycznego. Uważam, że takie działanie jest możliwe jedynie w sytuacji, gdy nauczyciel zna opinie uczniów, w szczególności gdy pracuje z dorosłymi uczestnikami kursu (Doroch 2015: 124; Zioło-Pużuk 2022: 95).

## Uczestnicy i arkusz badania

Wśród ankietowanych zdecydowanie przeważały kobiety, które stanowiły 85%. Najlicniejsza grupa to osoby w przedziale wiekowym 20–29 lat reprezentowana przez 39% badanych, 36% to osoby w przedziale 30–39 lat, 20% 40–49 lat, 3% w wieku 50–59 lat i 2% w wieku 60–69 lat. W ankiecie nie wzięły udziału osoby poniżej 20. roku ani powyżej 70. roku życia. Osoby czynne zawodowo stanowiły 80% ankietowanych, 12% to studenci, 5% uczniowie, 3% respondentów określiło swój status jako osoby bezrobotne. Tytułem zawodowym magistra legitymowało się 75% słuchaczy biorących udział w badaniu, 12% tytułem licencjata, 10% to osoby z wykształceniem średnim, 2% policealnym i 1% podstawowym. Uczestnicy kursu na poziomie A1/A2 byli reprezentowani przez 68% pytaných, na poziomie B1/B2 przez 25%, a na poziomie C1/C2 przez 7%.

Realizacja celu była możliwa dzięki uzyskaniu odpowiedzi słuchaczy na pytania o poszczególne sprawności językowe<sup>5</sup>:

1. Które ćwiczenia rozwijające daną sprawność językową wydają się Pani/Panu najbardziej użyteczne w nauce języka włoskiego?
2. Których ćwiczeń chciałaby/chciałby Pani/Pan więcej podczas kursu języka włoskiego?
3. Które ćwiczenia rozwijające daną sprawność językową sprawiają Pani/Panu największą przyjemność?
4. Które ćwiczenia rozwijające daną sprawność językową sprawiają Pani/Panu największą trudność?
5. Co sądzi Pani/Pan o idei nauczania języka poprzez zabawę na kursach dla dorosłych?
6. Co sądzi Pani/Pan o ćwiczeniu polegającym na uzupełnianiu luk w tekstach piosenek podczas kursów językowych?

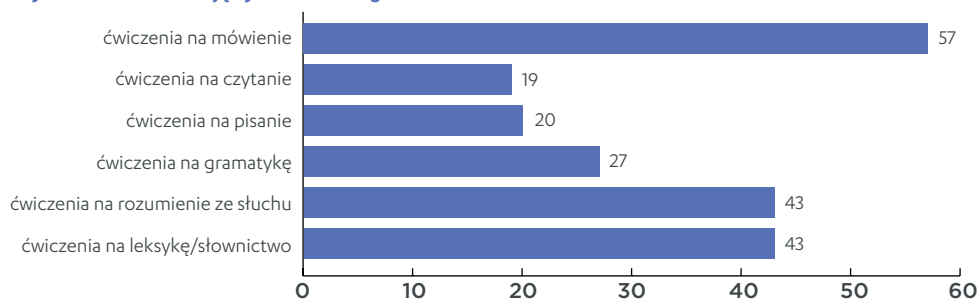
Część pytań (1, 2, 3 i 4) związana z oceną liczby zadań, użyteczności, trudności i preferencji dotyczących ćwiczeń na określone sprawności językowe została zaplanowana w formie wielokrotnego wyboru. Respondenci wyrażali tu swoje opinie, mając do wyboru następujące odpowiedzi: *ćwiczenia na mówienie, czytanie, pisanie, gramatykę, słuchanie, leksykę/słownictwo*. Kolejne dwa pytania (5 i 6) sformułowane zostały w formie jednokrotnego wyboru. W pytaniu piątym ankietowani wybierali spośród odpowiedzi: *uważam to za wartościowe i użyteczne, uważam to za rozrywkowe, uważam to za niewartościowe, nie mam zdania oraz inne (jakie?)*. W pytaniu szóstym do wyboru były opcje: *uważam je za wartościowe i użyteczne, nie wydaje mi się, żeby miały one wpływ na zwiększenie mojej znajomości języka obcego, nie mam zdania oraz inne (jakie?)*.

## Wyniki ankiety

Pierwsze badane zagadnienie dotyczyło oceny użyteczności rozwijania danych sprawności podczas kursu języka włoskiego. Z rozkładu odpowiedzi (Rys. 1) wynika, że ulubioną sprawnością słuchaczy jest mówienie. Odpowiedź ta uzyskała 57 głosów. Na drugim miejscu uplasowały się ćwiczenia leksykalne i ćwiczenia na rozumienie ze słuchu – odpowiednio po 43 głosy. Kompetencja gramatyczna została wybrana 27 razy, pisanie – 20 razy. Najmniej użyteczną kompetencją według uczniów jest czytanie, które zostało wybrane 19 razy.

<sup>5</sup> Wybrane zagadnienia poruszane w ankiecie (Zał. 1).

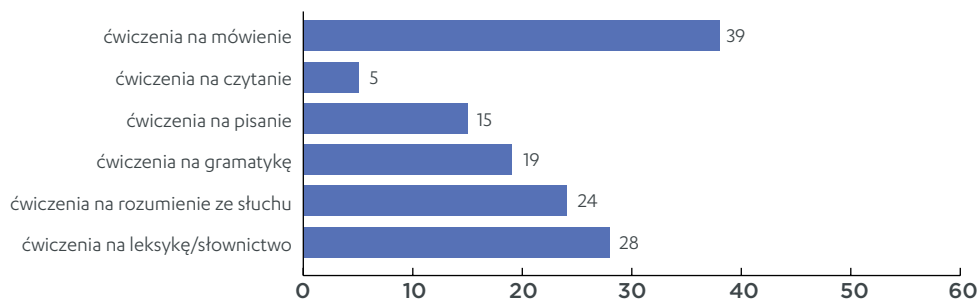
**Rys. 1. Które ćwiczenia rozwijające daną sprawność językową wydają się Pani/Panu najbardziej użyteczne w nauce języka włoskiego?**



Źródło: opracowanie własne

W kolejnym pytaniu słuchacze proszeni byli o wskazanie tych sprawności, które powinny według nich dominować na kursie języka włoskiego (Rys. 2). W tym przypadku także sprawność mówienia otrzymała największą liczbę głosów badanych – 39, na drugim miejscu uplasowała się leksyka – 28, rozumienie ze słuchu – 24, gramatyka – 19, pisanie – 15, a najmniej głosów otrzymało czytanie – tylko 5.

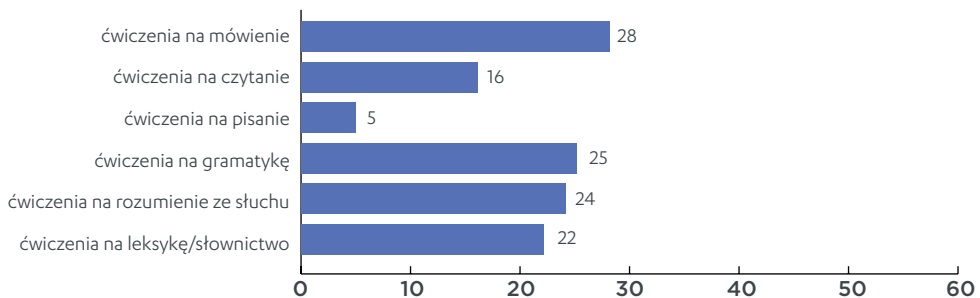
**Rys. 2. Których ćwiczeń chciałaby/chciałby Pani/Pan więcej podczas kursu języka włoskiego?**



Źródło: opracowanie własne

Następne pytanie miało na celu zidentyfikowanie ćwiczeń, które sprawiają uczniom największą przyjemność (Rys. 3). Odpowiedź „mówienie” zaznaczono 28 razy, 25 razy gramatykę, 24 razy rozumienie ze słuchu, 22 razy leksykę, 16 razy czytanie. Tak samo jak w przypadku pytania numer dwa tylko 5 wskazań uzyskało pisanie.

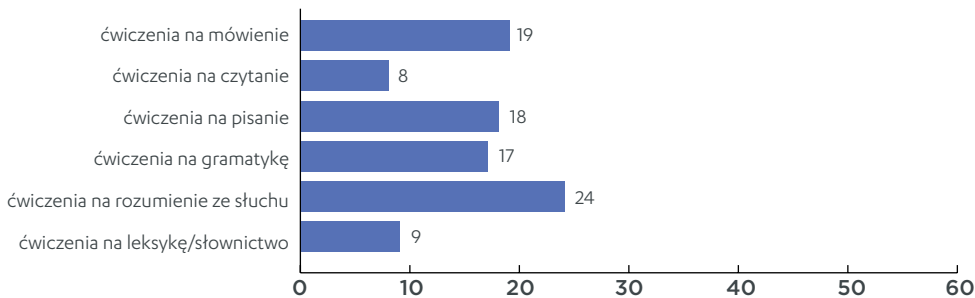
**Rys. 3. Które ćwiczenia rozwijające daną sprawność językową sprawiają Pani/Panu największą przyjemność?**



Źródło: opracowanie własne

Bardzo istotną kwestią było poznanie odpowiedzi na pytanie o to, które sprawności z punktu widzenia słuchacza są najtrudniejsze do opanowania (Rys. 4). W tym przypadku największą liczbę głosów uzyskało rozumienie ze słuchu – 24 głosy. Jako drugie wskazano ćwiczenia na mówienie – 19 głosów, następnie ćwiczenia na pisanie – 18 głosów, na gramatykę – 17. Najmniej problemów uczestnicy kursów widzą w nauce sprawności leksykalnych

**Rys. 4. Które ćwiczenia rozwijające daną sprawność językową sprawiają Pani/Panu największą trudność?**



Źródło: opracowanie własne

– 9 głosów i czytania – 8 głosów.

Z rozkładu odpowiedzi na kolejne pytanie (Rys. 5) wynika, że nauczanie języka włoskiego poprzez zabawę jest w pełni akceptowalne przez dorosłych kursantów (aż 64% z nich uznało tę metodę za „wartościową i użyteczną”). Dla 14% takie metody są rozrywkowe, a 15% nie ma zdania w tym temacie. Opcja „inne” została wybrana przez 7% ankietowanych. Uzupełnili oni swoją odpowiedź na przykład informacją o preferowaniu ćwiczeń „tradycyjnych”, zwrócili uwagę na wartość integracyjną gier w przypadku zajęć grupowych czy wyrazili opinię, że każda metoda może być cenna, jeśli prowadzi do zamierzonego celu, czyli akwizycji języka obcego. Co istotne, żaden z ankietowanych nie wskazał odpowiedzi, że gry są bezwartościowe.

**Rys. 5. Co sądzi Pani/Pan o idei nauczania języka poprzez zabawę na kursach dla dorosłych? (pytanie o wykorzystanie metod ludycznych – gier językowych)**

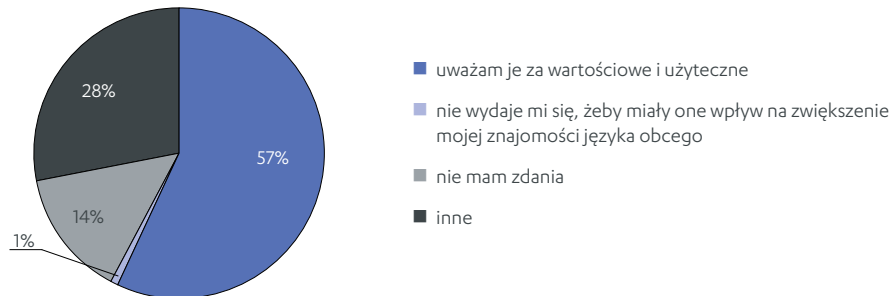


Źródło: opracowanie własne

W dalszej kolejności ankietowani zostali zapytani o opinię na temat uzupełniania brakujących fragmentów w tekstach piosenek podczas kursu językowego (Rys. 6). Polecenia te są wartościowe i użyteczne w opinii 57% słuchaczy, natomiast 28% wybrało odpowiedź „inne” i dopisało swoje uzasadnienie. Niektórzy zwrócili uwagę na aspekt relaksacyjny owych zadań, możliwość poznawania kultury włoskiej za pośrednictwem piosenek bądź użyteczność

tych ćwiczeń jedynie na wyższych poziomach nauki. Nieliczna grupa respondentów – 14% – nie ma na ten temat zdania, a 1% nie zauważa wpływu podobnych poleceń na zwiększenie znajomości języka obcego.

**Rys. 6. Co sądzi Pani/Pan o ćwiczeniu polegającym na uzupełnianiu luk w tekstach piosenek podczas kursów językowych?**



Źródło: opracowanie własne

### Analiza wyników i dyskusja

Przeprowadzona analiza preferencji uczniów w systemie pozaformalnym wykazała prymat rozwijania sprawności mówienia podczas kursu języka włoskiego. Ta sprawność jest ważna dla słuchaczy prawdopodobnie ze względu na to, że do podjęcia nauki języka motywuje ich przede wszystkim aspekt turystyczny – chcą posłużyć się włoskim odwiedzając *Bel Paese* (wł. piękny kraj). Chcieliby oni umieć się porozumiewać choćby w najprostszych sytuacjach – w hotelu czy w restauracji, stąd tak wysoka ocena użyteczności konwersacji (Gałkowski 2014). Być może umiejętność poradzenia sobie w podstawowych kontekstach komunikacyjnych jest nadrzędnym celem słuchaczy podejmujących naukę w prywatnej szkole językowej, dlatego większość z nich nie kontynuuje kursu powyżej poziomu A2. Wniosek taki można wyciągnąć na podstawie faktu, że niespełna 32% badanych respondentów uczęszcza na kurs na poziomie samodzielności językowej.

Warto zwrócić uwagę na pewne różnice między odpowiedziami na pierwsze i na drugie pytanie. Merytorycznie obydwie zagadnienia wydają się podobne do siebie: użyteczność oraz wyrażenie woli, by danych ćwiczeń było więcej. Rozwój sprawności słuchania został jednak wskazany dwa razy częściej w pytaniu o ćwiczenia „użyteczne”. Może to oznaczać, że w podręcznikach jest dostatecznie dużo ćwiczeń na rozumienie ze słuchu lub na kursach prywatnych kładzie się na nie znaczny nacisk, wystarczający dla części słuchaczy, stąd nie widzą oni potrzeby, by przywiązywać większą wagę do tej sprawności w stosunku do stanu obecnego.

Bardzo interesujące w analizie wyników przeprowadzonej ankiety jest to, że wysoka liczba respondentów jako sprawiające największą przyjemność wskazała ćwiczenia gramatyczne (tuż po ćwiczeniach na mówienie). Prawdopodobnie są to osoby zainteresowane językiem w ogóle, stąd zaciekawienie dziedziną, która porządkuje całość jego elementów (Grzegorzczkowska 2018: 35). Rezultat ten stoi w sprzeczności z poglądem Justyny Zych (2015: 55), która twierdzi, że współcześni uczestnicy kursów językowych są: „[n]ieciecierpliw, uprzedzeni do gramatyki, nieznający metajęzyka gramatycznego, pragnący jak najszybciej mówić (...)”. W prywatnej placówce lektorzy mają swobodę w wyborze materiałów i nierzadko stosują niestandardowe metody nauczania języka. Prawdopodobnie dotyczy to również sprawności gramatycznej, która nauczana za pośrednictwem tradycyjnych ćwiczeń bywa uznawana za nieatrakcyjną, a nierzadko za mogącą przysparzać problemów także nauczycielom (Luise 2003: 3). Może to również oznaczać, iż traci na wartości popularne w ostatnim czasie przekonanie, według którego gramatyka uznawana jest za „mało

istotną<sup>6</sup>, niekluczową w nauczaniu języka. Podobnie jak Magdalena Sowa (2020: 93) uważam, że gramatyka jako zbiór zasad łączenia elementów językowych jest niezbędna do opanowania języka i posługiwania się nim w sposób poprawny.

Uzyskane wyniki wskazują, że pisanie nie jest interesujące dla wielu ankietowanych. Wymaga to być może refleksji w kwestii tematów proponowanych form pisemnych. Niewykluczone, że urozmaicenie ćwiczeń na tę sprawność językową uczyniłoby ją ciekawszą. Często pojawiające się w dostępnych pomocach dydaktycznych formy tekstów, jak np. list do przyjaciela, wydają się nieco archaiczne. W świecie cyfrowego obiegu informacji tradycyjna epistolografia zanika (Całek 2019: 11), dlatego pojawia się obawa, że odwoływanie się do niej może zniechęcać szczególnie dorosłych kursantów, zwłaszcza jeśli mają poczucie, że jest to umiejętność, której nigdy nie wykorzystają w praktyce. Uważam, że lektorzy i nauczyciele języków obcych powinni wykazywać się dużą kreatywnością w wyborze ćwiczeń na sprawność pisania. Tematy problemowe, takie, które zaskakują, bawią, a nawet bulwersują czy prowokują, mogą okazać się skuteczne w pobudzaniu kreatywności uczniów, a co za tym idzie prowadzić do efektywniejszego przyswajania języka obcego (Rabczuk 2015: 48). Uznanie przez uczniów pisania za mało interesujące wynika też zapewne z faktu, że większość chciałaby wykorzystywać język włoski w praktyce, tylko podczas wycieczek do Włoch. W życiu zawodowym pisanie nie jest ważną umiejętnością dla kursantów, gdyż nawet jeśli pracują w międzynarodowych korporacjach obejmujących swoim zasięgiem rynek włoski, w korespondencji posługują się językiem angielskim. Należy jednak uświadamiać uczniom, iż pisanie jest sprawnością, która łączy w sobie elementy np. gramatyki czy leksyki (Padzik 2021: 51). Może się zdarzyć, że nowo poznany czas nie jest jeszcze na tyle utrwalony, by osoba ucząca się użyła go w wypowiedzi ustnej. Podobnie jest z nowymi kręgami leksykalnymi. W obliczu trudności, które nierozdzielnie związane są z nabywaniem umiejętności językowych, wypowiedź pisemna może być optymalnym sposobem utrwalenia nowych zagadnień.

Z rozkładu odpowiedzi wynika, że czytanie nie wydaje się priorytetowe podczas kursu językowego. Jednym z możliwych powodów tego jest fakt, iż teksty w różnej formie: dialogów, opowiadań, opisów stanowią trzon większości podręczników do nauki języków obcych i ich liczba satysfakcjonuje słuchaczy. Według innej hipotezy waga sprawności czytania jest niedoceniana przez uczniów. Czytanie jest niemalże odwrotnością pisania, jako że mamy do czynienia z tymi samymi procesami zachodzącymi w przeciwnym kierunku. Udowodniono, że ćwiczenie jednej z tych sprawności pozytywnie wpływa na osiągnięcie wyższego poziomu także w drugiej z nich (Graham i Hebert 2011: 736). Wybierając materiały do ćwiczeń z tekstami lektor powinien wykazać się kreatywnością. Uwagę słuchaczy w większym stopniu niż materiały z podręcznika zaabsorbować mogą treści dodatkowe, dotyczące np. tematów kulturowych bądź aktualności (Gałkowski, Szeplińska-Baran i Ciesielka 2023: 9). Tekst bywa punktem wyjścia do innych ćwiczeń, które umiejętnie sformułowane mogą przyczynić się do rozwoju wszystkich sprawności językowych (Chodkiewicz 2016: 84).

Wynikające z badania trudności w rozumieniu ze słuchu mogą być związane z faktem, iż w popkulturze z językiem włoskim stykamy się rzadziej niż z angielskim czy niemieckim, trudniej jest więc przyswajać go poprzez immersję. Ponadto uczniowie często wyrażają opinię, że Włosi mówią bardzo szybko, co stanowi problem podczas wykonywania omawianych ćwiczeń. W tym kontekście warto polecać uczniom także pozalekcyjne formy słuchania (Meskill 1996). Istotne jest, by były one dostosowane do poziomu językowego uczniów oraz ich zainteresowań, tak by nie doprowadzić do zniechęcenia się (Ciepielewska-Janoschka 2023: 64). W ten sposób, dzięki merytorycznemu wsparciu i wskazaniu narzędzi do samokształcenia, słuchacze stają się podmiotem w edukacji (Zioło-Pużuk 2022: 96). Zapewnienie takiej autonomii uważam za fundamentalne zadanie lektora w nauczaniu dorosłych.

Z punktu widzenia realizacji celu niniejszego badania istotne jest, iż niestandardowe narzędzia wspomagające naukę, takie jak gry językowe czy uzupełnianie pustych miejsc

6 Jeden z przykładów marginalizowania znaczenia sprawności gramatycznej: [www.angielskibezgramatyki.pl](http://www.angielskibezgramatyki.pl), (dostęp: 11.11.2023).



w tekstach piosenek, uzyskały bardzo pozytywne opinie. Obecnie dorośli słuchacze chcą być zaskakiwani (Szafernakier-Świrko 2016: 90); przełamanie powszechnego schematu zajęć poprzez zaproponowanie gry dydaktycznej, na przykład między różnymi bardziej standardowymi ćwiczeniami, może pozytywnie wpłynąć na koncentrację uczniów, a zatem także na akwizycję języka. Metody ludyczne wchodzą w skład *emotionally competent stimuli* (ECS), które w psycholingwistyce określa się jako bodźce, które wywołują w mózgu aktywną postawę emocjonalną. Osiągnięcie tego efektu może być kluczowe dla skutecznego opanowania języka (np. Kralova, Kamenicka i Tirpakova 2022; Ciepielewska-Janoschka 2023). Ponadto gry czy piosenki mogą służyć bezstresowemu powtórzeniu materiału lub weryfikacji wiedzy uczniów.

## Podsumowanie

Przeanalizowane dane dotyczące preferencji słuchaczy prywatnej placówki nauki języka włoskiego wskazują na znaczącą wagę sprawności mówienia. Potwierdza to ogólną tendencję, zarówno w marketingu szkół językowych, jak i w piśmiennictwie glottodydaktycznym (np. Białek 2005; Gałyga 2010; Balboni 2015), do stosowania metody komunikacyjnej w nauce języków. Z ankiety wynika również, że pisanie czy czytanie nie są priorytetem dla badanych, co może skłaniać do refleksji na temat proponowanych form ich nauczania. Metody ludyczne w nauczaniu włoskiego są oceniane pozytywnie przez większość uczniów, co sugeruje, że oczekują oni efektywnego nauczania, ale bez presji, w formie relaksacyjnej. Należy w tym jednak zachować pewną równowagę i nie konstruować zajęć, bazując *stricte* na grach językowych. Dominacja kompetencji gramatycznej wśród elementów uznawanych przez kursantów za najciekawsze może, może oznaczać, że ustrukturyzowana nauka jest dla nich również istotna. Dorośli, jako świadomi odbiorcy mający określone doświadczenia językowe, oczekują od lektora pracującego w systemie kształcenia pozaformalnego wyjścia poza ramy instytucjonalne. Placówka prywatna rządzi się dużą autonomią w wyborze ćwiczeń i elastycznością w sposobie prowadzenia zajęć. To z jednej strony zapewnia lektorom sporą swobodę, a z drugiej nakłada znaczną odpowiedzialność metodyczną. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom kursantów, lektor powinien mieć pełną świadomość, że takie kształcenie zawsze musi podlegać określonym normom w odniesieniu do sprawności leksykalnej, ustnej, pisemnej i gramatycznej.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Balboni, P. (2015), *La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento*, "Educazione Linguistica Language Education", nr 4(1), s. 1–20.
- Białek, M. (2015), *Podjęcie komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 14(3), s. 17–29.
- Całek, A. (2019), *Nowa teoria listu*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Ciepielewska-Janoschka, A. (2023), *Jak utrzymać skupienie uwagi u dorosłych kursantów na zajęciach z języka obcego? Wybrane przykłady zadań angażujących umysł w ramach emotionally competent stimuli*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 61–67.
- Chodkiewicz, H. (2016), *Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 79–85.
- Doroch, A. (2015), *Metodologia Montessori w nauczaniu języków obcych dorosłych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 122–125.
- Gałkowski, A. (2014), *L'insegnamento dell'italiano in Polonia: stato attuale, motivazioni, percezione, difficoltà, tipologia degli studenti*, [w:] A. Kucharska (red.), *Nauczanie i uczenie się języka hiszpańskiego i włoskiego*, Lublin, Werset, s. 9–21.
- Gałkowski, A., Szeplińska-Baran, M., Ciesielka, J. (2023), *Poszerzenie badań glottodydaktycznych nad interkulturowością*, „Neofilolog”, nr 60(1), s. 7–17.

- Gałyga, D. (2011), *Zindywidualizowana metoda komunikacyjna nauczania języków słowiańskich a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis”, nr 18, s. 347–351.
- Graham, S., Hebert, M. (2011), *Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading*, „Harvard Educational Review”, nr 81(4), s. 710–785.
- Grzegorzczkowska, R. (2018), *Kilka uwag o udziale zjawisk gramatycznych w tworzeniu językowego obrazu świata*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”, nr 30, s. 31–40.
- Kralova, Z., Kamenicka, J., Tirpakova, A. (2022), *The impact of emotionally competent stimuli on language lexis retention*, „Xlinguae”, nr 15(3), s. 51–60.
- Luise, M.C. (2003), *Insegnare la grammatica*, Venezia: Itals.
- Meskill, C. (1996), *Listening Skills Development Through Multimedia*, „Journal of Educational Multimedia and Hypermedia”, nr 5(2), s. 179–201.
- Padzik, D. (2021), *Pisanie, które uczy, motywuje i bawi*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 50–57.
- Rabczuk, A. (2015), *„Mówić” jak to łatwo powiedzieć! – techniki konwersacyjne w praktyce glottodydaktycznej*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 19, s. 41–51.
- Sowa, M. (2020), *Gramatyka jako element treści nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 92–101.
- Sławiński, S., Dębowski, H., Michałowicz, H., Urbanik, J. (2013), *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szafernakier-Świrko, A. (2016), *Nauczanie dorosłych – nowe wyzwania (Na przykładzie indywidualnych zajęć języka rosyjskiego z klientem biznesowym)*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 1, s. 87–93.
- Wagner, A. (2016), *Czy języki posiadają stabilne, kontrastywne własności rytmiczne? Dowody eksperymentalne z języka polskiego*, „Prace Filologiczne”, nr 69, s. 515–533.
- Zawadka, J. (2016), *Atrakcyjność turystyczna wybranych krajów basenu Morza Śródziemnego*, „Turystyka i Rozwój Regionalny”, nr 5, s. 149–157.
- Ziolo-Pużuk, K. (2022), *Badanie i analiza potrzeb szkoleniowych w nauczaniu języka obcego osób dorosłych. Przegląd literatury, przykłady, procedury, badania*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 91–103.
- Zych, J. (2015), *Jak uczyć gramatyki wobec dominacji podejścia komunikacyjnego i ludycznego do języka?*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 19, s. 52–58.

**MAŁGORZATA DZIEDUSZYŃSKA** [Magister filologii włoskiej, absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. Lektorka języka włoskiego w prywatnej szkole „Studia, parla, ama” w Łodzi, stażystka szkół języka włoskiego dla obcokrajowców w Rzymie i Palermo, tłumaczka. Absolwentka podyplomowych studiów Logopedia medialna z logopedią ogólną na Uniwersytecie Łódzkim.](#)

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

## Załącznik 1. Ankieta przeprowadzona wśród słuchaczy prywatnej szkoły języka włoskiego

1. W jaki sposób dowiedziała/dowiedział się Pani/Pan o szkole „Studia, parla, ama”?
  - przez znajomych/rodzinę
  - za pośrednictwem mediów społecznościowych
  - przez przeglądarkę internetową
  - przez reklamę
  - inaczej (jak?)
2. Co skłoniło Panią/Pana do wyboru szkoły „Studia, parla, ama”? (można podać więcej niż 1 odpowiedź)
  - jakość
  - oferta
  - cena
  - lokalizacja
  - kadra
  - opinie
  - inne (jakie?)
3. Dlaczego zdecydowała/zdecydował się Pani/Pan na naukę języka włoskiego? (można podać więcej niż 1 odpowiedź)
  - w pracy wymagana jest znajomość języka włoskiego
  - dla zwiększenia możliwości zawodowych
  - dla przyjemności
  - ze względów turystycznych
  - ze względu na podróże służbowe do Włoch
  - ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne (np. żeby podszkolić w praktyce znajomość języka)
  - z powodów naukowych
  - ze względu na rodzinę, znajomych lub partnera/partnerkę we Włoszech
  - inne (jakie?)
4. Czy zna Pani/Pan inne języki obce lub uczy się Pani/Pan innych języków obcych poza włoskim?
  - tak
  - nie → pyt. 6
5. Jakie to języki i jak określiłaby/określiłby Pani/Pan swój poziom ich znajomości? (można podać więcej niż 1 odpowiedź)
  - poziom początkujący (A1-A2)
  - poziom samodzielności językowej (B1-B2)
  - poziom zaawansowany (C1-C2)
  - j. angielski
  - j. niemiecki
  - j. francuski
  - j. rosyjski
  - inny język (jaki?)
6. Z jakiej formy nauczania języka włoskiego Pani/Pan obecnie korzysta?
  - indywidualnej → pyt. 7
  - grupowej → pyt. 8
7. Dlaczego zdecydowała/zdecydował się Pani/Pan na naukę indywidualną?
8. Dlaczego zdecydowała/zdecydował się Pani/Pan na naukę grupową?

9. Z jakiej formy nauczania języka włoskiego korzystała/korzystał Pani/Pan wcześniej?
- z takiej samej → pyt. 11
  - z innej
  - nie uczyłam/em się wcześniej języka włoskiego → pyt. 11
10. Jeśli zmieniła/zmienił Pani/Pan formę nauczania, to dlaczego?
11. Od jakiego czasu uczy się Pani/Pan języka włoskiego?
- mniej niż sześć miesięcy
  - od sześciu miesięcy do roku
  - od roku do dwóch lat
  - od dwóch do trzech lat
  - dłużej niż trzy lata
12. Jaki jest Pani/Pana cel w nauce języka włoskiego? (można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź)
- chcę prowadzić proste konwersacje w języku włoskim
  - zależy mi na biegłości językowej
  - chcę zdać certyfikat z języka włoskiego
  - inne (jaki?)
13. Czy często podróżuje Pani/Pan do Włoch?
- częściej niż dwa razy w roku
  - średnio dwa razy w roku
  - średnio raz w roku
  - co kilka lat
  - nigdy nie byłam/em we Włoszech
14. Ćwiczenia na które sprawności językowe wydają się Pani/Panu najbardziej użyteczne w nauce języka włoskiego? (można podać więcej niż 1 odpowiedź)
- ćwiczenia na mówienie
  - ćwiczenia na czytanie
  - ćwiczenia na pisanie
  - ćwiczenia na gramatykę
  - ćwiczenia na rozumienie ze słuchu
  - ćwiczenia na leksykę/słownictwo
15. Których ćwiczeń chciałaby/chciałby Pani/Pan, żeby było więcej podczas kursu języka włoskiego? (można podać więcej niż 1 odpowiedź)
- ćwiczeń na mówienie
  - ćwiczeń na czytanie
  - ćwiczeń na pisanie
  - ćwiczeń na gramatykę
  - ćwiczeń na słuchanie
  - ćwiczeń na leksykę/słownictwo
16. Ćwiczenia na którą sprawność językową sprawiają Pani/Panu największą przyjemność? (można podać więcej niż 1 odpowiedź)
- ćwiczenia na mówienie
  - ćwiczenia na czytanie
  - ćwiczenia na pisanie
  - ćwiczenia na gramatykę

- ćwiczenia na słuchanie
- ćwiczenia na leksykę/słownictwo

17. Ćwiczenia na którą sprawność językową sprawiają Pani/Panu największą trudność? (można podać więcej niż 1 odpowiedź)

- ćwiczenia na mówienie
- ćwiczenia na czytanie
- ćwiczenia na pisanie
- ćwiczenia na gramatykę
- ćwiczenia na słuchanie
- ćwiczenia na leksykę/słownictwo

18. Co sądzi Pani/Pan o nauczaniu języka poprzez zabawę na kursach dla dorosłych?

- uważam je za wartościowe i użyteczne
- uważam je za rozrywkowe
- uważam je za niewartościowe
- nie mam zdania
- inne (jakie?)

19. Co sądzi Pani/Pan o ćwiczeniu polegającym na uzupełnianiu luk w tekstach piosenek podczas kursów językowych?

- uważam je za wartościowe i użyteczne
- nie wydaje mi się, żeby miały wpływ na zwiększenie mojej znajomości języka obcego
- nie mam zdania
- inne (jakie?)

20. Jakie są według Pani/Pana najlepsze sposoby sprawdzenia i utrwalenia wiedzy podczas kursów językowych? (można podać więcej niż 1 odpowiedź)

- prace domowe
- odpytywanie
- kartkówki/testy
- powtarzanie materiału z prowadzącym
- inne (jakie?)

### Metryczka

M1. Płeć: 1. K; 2. M

M2. W którym przedziale mieści się Pani/Pana wiek:

1. 15-19 lat; 2. 20-29 lat; 3. 30-39 lat; 4. 40-49 lat; 5. 50-59 lat; 6. 60-69 lat; 7. 70 i więcej

M3. Jaki jest Pani/Pana status zawodowy:

1. uczeń; 2. student; 3. uczeń/student pracujący zawodowo; 4. osoba pracująca zawodowo; 5. emeryt/rencista;  
6. osoba bezrobotna

M4. Jakie jest Pani/Pana wykształcenie (proszę podać poziom ukończony):

1. podstawowe; 2. gimnazjalne; 3. średnie; 4. policealne; 5. wyższe licencjackie; 6. wyższe magisterskie

M5. Na jaki kurs włoskiego Pani/Pan uczęszcza?

1. na poziomie początkującym A1-A2; 2. na poziomie samodzielności językowej B1-B2; 3. na poziomie zaawansowanym C1-C2



# Język niemiecki w śpiewie

## Ćwiczenie wymowy scenicznej a glottodydaktyka

DOI: 10.47050/jows.2024.1.33-44

Zarówno mowa, jak i śpiew są ściśle związane z wymową. Właśnie ona gra kluczową rolę w przekazywaniu znaczenia tekstu. Przed wyzwaniem, które niesie ze sobą świadoma praca z tekstem słowno-muzycznym, stoją nie tylko śpiewacy, ale także nauczyciele, lektorzy i uczniowie.

Wokaliści zajmujący się muzyką klasyczną nie zawsze znają język, w którym napisane jest wykonywane przez nich dzieło. Zasady poprawnej wymowy analizują i wypracowują na podstawie intuicji i słuchu, np. korzystając z nagrań wykonanych przez rodzimych użytkowników języka. Ćwiczenia audytywne, czyli słuchanie i powtarzanie zdań, umożliwiają im utrwalenie poprawnego brzmienia fraz i niwelowanie trudności wykonawczych z zakresu fonetyki.

Jak przekonuje William D. Leith (1979: 540) w *Advanced French Conversation Through Popular Music*, nie ma prawdopodobnie lepszego ani szybszego sposobu przyswajania poprawnej fonetyki niż za pomocą piosenek. Uczący się śpiewacy mogą jednak również skorzystać z Międzynarodowego Alfabetu Fonetycznego – *International Phonetic Alphabet* (IPA) oraz własnych, samodzielnie wypracowanych sposobów zapisu dźwięków, dzięki którym są w stanie opanować wymowę dzieła w zadowalającym stopniu. Stosując takie podejście, należy jednak zachować ostrożność, ponieważ nie zastąpi ono znajomości języka.

Dodatkowym problemem artystów scenicznych jest konieczność rozstrzygnięcia dylematu: czy szukać dobrej wymowy kosztem techniki śpiewu, czy też dobrej techniki kosztem wymowy. Artykulacja słów może bowiem prowadzić do napięcia lub pogorszenia jakości dźwięku, tymczasem technika dla śpiewaków jest bardzo ważna: dążą oni do uzyskania możliwie pięknego, kontrolowanego brzmienia o odpowiedniej wysokości. Napięcie w obszarze mięśni artykulacyjnych jest wyjątkowo niepożądane, ponieważ przekłada się na ucisk w gardle, co z kolei prowadzi do napięcia w łańdżach głosowych. By artykulacja była prawidłowa, wykonawca musi zapewnić odpowiednią ruchliwość mięśni. Inna sprawa, że niektóre samogłoski lub barwy samogłosek po prostu trudno jest wyśpiewać na określonych wysokościach, a ze względu na stałość tonalną i głośność dźwięku zrozumiałość tekstu w wysokich tonach może być ograniczona.

Efektom tych problemów jest często zaniedbywanie przyswojenia dobrej i poprawnej wymowy, choć przecież przeżycia słuchacza są bardziej pozytywne, gdy rozumie pieśń, której słucha. Mało tego – w wielu przypadkach to właśnie słowa pobudzały kompozytora do tworzenia muzyki, a cała melodia budowana była wokół rytmu słowa, brzmienia i nastroju tekstu. Dlatego właśnie warto brać pod uwagę zarówno granice technicznych wymagań wokalnych, jak i swobodę językową – innymi słowy szukać kompromisu między muzyką a tekstem. Tylko dzięki jasnej i autentycznej wymowie artysta jest w stanie być wiarygodny i zaangażować odbiorców.

ALEKSANDRA ARNDT  
Państwowy Zespół Szkół Muzycznych  
im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

Konieczność znalezienia równowagi między brzmieniem a wymową w niektórych przypadkach nabiera szczególnego znaczenia. Tak jest np. przy prezentowaniu twórczości kompozytorów, którzy czerpali z najznakomitszego obszaru poezji niemieckiego romantyzmu. Franz Schubert w swych pieśniach starał się zachować równowagę między formą a ekspresją – dlatego w jego muzycznej interpretacji tekstów forma, fraza czy akcent były ważniejsze niż u jego następców. Robert Schumann twierdził, że „muzyka, która operuje jedynie dźwiękami, a nie mową dla wyrażenia stanów duszy – nie jest żadną sztuką” (Tomaszewski 1997: 21). W jego pieśniach barwa głosu, a co za tym idzie także słowo, były najbardziej zespolone z muzyką. Richard Strauss z kolei w swojej interpretacji tekstów poetyckich głos niosący słowo traktował na równi z instrumentami. Podkreślał zarówno znaczenie aspektów muzycznych, jak i słownych w oddawaniu nastrojowości poezji.

By uwzględnić aforystyczność, ekspresję, symbolikę niemieckiej liryki wokalne, niezbędne jest poprawne stosowanie reguł wymowy scenicznej. Dzięki przestrzeganiu jej prawideł wokalista ma możliwość odnalezienia nie tylko znaczenia słów istotnych dla interpretacji pieśni, ale także ich barwy. „Można stwierdzić, że wymowa sceniczna jako zbiór zasad jest tworem sztucznym – gdzie artysta uczy się używać tychże zasad poprawnościowych; oraz celowym – służy jak najlepszemu przekazowi tekstu i jego treści” (Michałowska 1994).

## Metodyka pracy nad pieśniami a opracowanie tekstu

Nauka śpiewu solowego jest bardzo ważna w kształtowaniu się artysty zarówno w szkole muzycznej, jak i podczas studiów. W tym czasie adepci odnajdują swój styl pracy nad tekstem i rolę. Jakość przygotowanego materiału mówionego czy śpiewanego, dbałość o szczegóły i świadomość konieczności doskonalenia się świadczą o dojrzałości, szacunku do widza, a także o klasie artysty.

Niezbędne wsparcie w tym zakresie zapewniają instruktorzy mowy scenicznej, czyli osoby posiadające wiedzę z zakresu językoznawstwa, historii języka, zasad muzyki, dykcji, emisji głosu czy interpretacji. Można ich spotkać w wielu ośrodkach muzycznych na całym świecie. To właśnie pod opieką tego rodzaju instruktorów, pedagogów śpiewu oraz lektorów danego języka wykonawcy pracują nad każdą pieśnią, w tym arią, rozpoczynając zwykle od tłumaczenia, a następnie „naczytywania” tekstu.

Najistotniejszym elementem jest jednak samo dbanie o głos, czyli praca z własnym, żywym instrumentem. Doskonalenie artykulacji jest złożone i obejmuje kilka zależnych od siebie procesów, takich jak: ćwiczenia oddechowe, fonetyczne oraz rozluźniające i stymulujące aparat mowy, mające ogromny wpływ na przestrzenie rezonansowe, kluczowe dla poprawnego tworzenia głosek w każdym języku. Pracę nad poprawną wymową trafnie opisują słowa „od szczegółu do ogółu”. Najpierw pracujemy nad głoskami, kolejno wyrazami, frazami czy zdaniami.

Poniżej zamieszczone zostały przykłady etiid wykorzystywanych w pracy nad poprawną artykulacją w języku niemieckim autorstwa Małgorzaty Żytyńskiej (2015), które mają na celu wypracowanie prawidłowych nawyków związanych z właściwą wymową.

### **ETIUDA 1. ETIUDA MAJĄCA PRZECIWDZIAŁAĆ ZNIEKSZTAŁCANIU NIEMIECKIEJ GŁOSKI U PODCZAS ARTYKUŁOWANIA NIEMIECKICH SYNTAGM.**

#### **Ćwiczenie pierwsze poprawiające wymowę głoski u.**

*zule, Schule, zule, Schule, zule, Schule – Zule lubią Schule.  
szurburu szurburu szu – Lalka Szuszu geht in die Schule.  
Budowniczy buduje budynek. Das Buch oder das Tuch.  
Gib mir das Buch und das Tuch.*

(Żytyńska 2015: 110)



Uczący się fonetyki języka niemieckiego bardzo często myślą wymowę głós*ki u* z *ü*. W powyższej etudzie zestawiono słowa polskie, w których wymowa głós*ki u* nie następuje trudności, z niemieckimi, w których często pojawia się błędna wymowa *ü*.

**ETIUDA 2. ETIUDA MAJĄCA NA CELU ZWIĘKSZENIE POPRAWNOŚCI ARTYKUŁOWANIA GŁÓSKI Ü.**

*bu-bi-bu-bi-bü Bücher*  
*tu-ti-tu-ti-tü Tücher*  
*wu-wi-wu-wi-wü würde*  
*mu-mi-mu-mi-mü Mühe*

(Żytyńska 2015: 110)

Powyższe ćwiczenie zawiera zestawienie dwóch skrajnych samogłosek, które połączono w jednym wyrazie.

**ETIUDA 3. ETIUDA MAJĄCA NA CELU AUTOMATYZACJĘ POPRAWNEGO USTAWIENIA APARATU MOWY PRZY ARTYKULACJI GŁÓSKI O.**

*Mein Opa wohnt in diesem Hochhaus, hoch oben. Irgendwo oben wohnt auch die*  
*Oma von Monika Bohlen.*  
*Schon am Montag fahren wir nach Rom, wo meine Oma geboren ist. Der Dom in*  
*Rom ist wohl ein großes Gebäude.*

(Żytyńska 2015: 111)

Powyższa etiuda zawiera nagromadzenie zamkniętej samogłoski *o*. Ten rodzaj ćwiczenia pozwala na automatyzację artykulacji.

Idealnym narzędziem do ćwiczeń są również wprawki wokalne. Pozwalają one ćwiczyć np. świadome akcentowanie (zob. przykład na Rys. 1, w którym sylaba „din” powinna być zawsze akcentowana) lub utrzymywanie melodii na jednym dźwięku (zob. Rys. 1), co ma odzwierciedlenie w nieakcentowanych elementach zdań niemieckich. Przyczynia się to do zachowania poprawnej melodii wypowiedzanego zdania.

**Rys 1. Wprawka wokalna**

Ćwiczenie 9



Ćwiczenie 22



Źródło: Żytyńska 2015: 112

Niewątpliwie ćwiczenia fonetyczne nie należą do przyjemnych. Potrzeba wiele czasu, aby wysiłek przyniósł rezultaty. Osiągnięcie sukcesu utrudniają m.in. niewystarczająca znajomość znaków transkrypcji fonetycznej, brak dostępu do odpowiednich etud czy chęć szybkiej realizacji zadania. Motywować do działania i ćwiczeń może z kolei perspektywa szerszego wykorzystania własnego aparatu głosowego, a co za tym idzie pewnej automatyzacji, która odciąży głos i bez wątpienia przyczyni się do przekierowania skupienia na treść i przekazywane emocje. Precyzja i samodyscyplina w ćwiczeniach przyniosą głębsze zrozumienie

tekstu poetyckiego oraz swobodę wykonawczą, a panowanie nad własnym instrumentem zapewni spokój i pozwoli na wydobycie całego piękna barwowego, jakie w nim drzemie. Odpowiednie przygotowanie materiału umożliwi śpiewakowi dostrzeżenie zamysłu twórczego poety i kompozytora oraz zrozumienie zawartych w utworze stanów emocjonalnych i uczuciowych.

## Analiza pieśni i piosenek alternatywną formą podnoszenia kompetencji wokalnych i językowych

Opracowywanie tekstów poetyckich i piosenek stwarza możliwość przeprowadzenia różnorodnych zajęć nie tylko dla przyszłych śpiewaków. Może być również propozycją dla uczniów – okazją, by ćwiczyć takie kompetencje językowe, jak: rozumienie ze słuchu, czytanie, mówienie, pisanie, poznawanie nowego słownictwa, struktur gramatycznych, a także zagadnień z zakresu *Landeskunde* – czyli wiedzy o krajach niemieckojęzycznych.

Podstawą tego rodzaju ćwiczeń może być np. *Das Wandern* – pierwsza pieśń z cyklu *Die Schöne Müllerin* Franza Schuberta z 1823 r., stworzonego do tekstów Wilhelma Müllera. Schubert wybrał z poematu pisarza dwadzieścia wierszy, które składają się na pełną liryczną akcję, dramatycznych zwrotów i kulminacji nowelę muzyczną. Zaprezentowane poniżej ćwiczenia: tłumaczenie, analiza fonetyczna, charakterystyka i interpretacja tekstu poetyckiego, mogą być nie tylko narzędziem wspierającym poprawną wymowę, świadomością interpretacyjną, ale skarbnicą wiedzy na temat zasług pisarzy i kompozytorów niemieckojęzycznych dla kultury i sztuki.

Tab. 1. Dosłowne tłumaczenie wiersza *Das Wandern* Wilhelma Müllera

DAS WANDERN	WĘDRÓWKA
Das Wandern ist des Müllers Lust, Das Wandern!	Wędrówka jest przyjemnością młynarza, wędrówka!
Das muss ein schlechter Müller sein, Dem niemals fiel das Wandern ein, Das Wandern	To musiałby być zły młynarz, któremu nigdy wędrówka nie przyszyłaby do głowy, wędrówka.
Vom Wasser haben wir's gelernt, Vom Wasser!	Od wody nauczyliśmy się tego, od wody!
Das hat nicht Rast bei Tag und Nacht, Ist stets auf Wanderschaft bedacht, Das Wasser.	Ona nie ma odpoczynku we dnie i w nocy, zawsze rozważa wędrówkę, woda.
Das sehn wir auch den Rädern ab, Den Rädern!	Widzimy to również w kołach młyńskich, w kołach!
Die gar nicht gerne stille stehn, Die sich mein Tag nicht müde gehn, Die Räder.	One nie lubią stać cicho w miejscu, One niezmordowanie obracają się całymi dniami, koła.
Die Steine selbst, so schwer sie sind, Die Steine!	Same kamienie, które są tak ciężkie, kamienie.
Sie tanzen mit den muntern Reihn Und wollen gar noch schneller sein, Die Steine.	Tańczą z wesołym korowodem i chciałyby być jeszcze szybsze, kamienie.
O Wandern, Wandern, meine Lust, O Wandern!	O wędrówko, wędrówko, moja przyjemności, O wędrówko!
Herr Meister und Frau Meisterin, Lasst mich in Frieden weiter ziehn Und wandern.	Panie młynarzu i pani młynarzowo, pozwólcie mi w pokoju iść dalej i wędrować.

Źródło: opracowanie własne

### Charakterystyka tekstu poetyckiego

*Das Wandern* to utwór poetycki, stroficzny, zbudowany z pięciu zwrotek, z których każda podzielona została na pięć wersów. We wszystkich zwrotkach zauważamy rymy okalające (ABBA). Wyrazisty rytm, na który składają się sylaby nieakcentowane i akcentowane, co zauważamy w poniższym zapisie, gdzie „\_” oznacza sylabę nieakcentowaną, a „\*” akcentowaną, wyraźnie wskazuje na jamb.

Das Wandern ist des Müllers Lust,

\_ \_ \* \_ \_ \* \_ \_ \* \_ \_ \*

Pieśń *Das Wandern* to opowieść młynarza wyruszającego w podróż, której inspiracją był młyn. Chce on tak jak koło i woda wędrować w nieznaną. Po prologu – *Das Wandern ist des Müllers Lust* (Wędrowka jest przyjemnością młynarza) – czeladnik opuszcza swojego mistrza i ukochaną, po czym wyrusza w nieznaną. Nie wiemy, jak kończy się ta podróż. Wiemy natomiast, że dawniej podróżowanie kojarzyło się z trudem, przygnębieniem, poszukiwaniem pracy.

Środki poetyckie zastosowane w tym wierszu nie są bogate. Występuje w nim wiele powtórzeń i wykrzyknień: (wędrowka!, woda!, kamienie!) – „Wandern!”, „Wasser!”, „Steine!” oraz epitetów: (ciężki, zły, szybki) – „schwer”, „schlechter”, „schneller”.

### Relacja słowa i muzyki w kontekście fonetycznym w pieśni *Das Wandern* Franza Schuberta

„Na tle innych twórców XIX-wiecznej liryki wokalnej Franz Schubert wyróżniał się niesłychaną intuicją kompozytorską, dzięki której bardzo szybko oceniał potencjał muzyczny wiersza” (Milewska 2012). Muzyka, którą pisał, była silnie powiązana z tekstem zarówno pod względem prozodii, jak i malarstwa muzycznego. „W swoich pieśniach podążał za rytmem i melodią mowy, aby oddać emocje, jakie niosły z sobą słowa, które ubierał w muzykę w taki sposób, że śpiew stawał się naturalnym przedłużeniem mowy” (Milewska 2012).

Pieśń *Das Wandern*, podobnie jak wiersz, składa się z pięciu strof, które są niemal identyczne pod względem tonacji, charakteru i metrum 2/4. Widać tu, jak istotna dla Schuberta była forma. Oznaczenia agogiczne – tempa *mäßig* i *geschwindig* – sugerują tempo umiarkowanie szybkie. Melodia partii wokalne pieśni *Das Wandern* jest bardzo prosta, a przy tym przyjemna, co wynika m.in. z sylabicznego traktowania tekstu. Duża część partii wokalne to ósemki, skoki interwałowe są małe, dominują pochody tercjowe i sekundowe oraz krótkie, regularne, czterotaktowe frazy. Ambitus melodii jest wąski – oktawa f1 – f2, a figuracje ograniczone są do rozdrobnień ósemek na szesnastki i spełniają rolę urozniczenia rytmiki utworu. Jej ciągłość oddaje przepływ potoku, a to wrażenie wzbogacone jest o nawiązanie do uporczywej wędrowki – głównie za sprawą ostinatowej figury rytmicznej w postaci grupy czterech szesnastek (zob. Rys. 2). Melodyka partii prawej ręki wzmaga to wrażenie poprzez powtarzalny motyw oparty na rozłożonym akordzie. Na tle klarownej faktury brzmieniowej w partii lewej ręki pojawiają się rozłożone oktawy.

Rys. 2. Franz Schubert, *Das Wandern*, takty 1–4, na czerwono fragment melodyczny



Źródło: Milewska 2012

Cząstkowy motyw melodyczny pojawiający się w partii fortepianu, w taktach 2 i 4, następnie 7–8 oraz 11–12 (zob. Rys. 2 i 3), zostaje jeszcze bardziej wyeksponowany przez cesury

w partii głosu. Zabieg ten można interpretować jako ilustrację muzyczną obracającego się koła młyńskiego. Elementy ilustracyjne są charakterystyczne dla stylu pieśniowego Schuberta, a oszczędność środków muzycznych uwydatnia warstwę słowną pieśni.

Wiersz *Das Wandern* posiada charakterystyczną dla cyklu „rytmikę wędrowki”, która, opisana wcześniej w warstwie muzycznej, obecna jest także w warstwie słownej. Analiza fonetyczna wskazuje na przewagę krótkich głosek, które nadają sprężystości tekstowi. Kompozytor na kilka sposobów podkreślił istotę słów „Wandern”, „Wasser”, „Rädern”, „Steine”. Przez rytm punktowany uwydatnił naturalny, dominujący w całym wierszu jambiczny akcent. Funkcję wykrzyknień, jaką pełnią wymienione powyżej słowa w wierszu, zaznaczył przez „podskok” – ponownie rytmem punktowanym lub nutą o długiej wartości. Na wyróżnienie i szczególną uwagę wykonawcy zasługują tu słowa *wędrowka* – „Wandern” [vandɛn] i *woda* – „Wasser” [vassɐ], które występują w tekście najczęściej, w postaci wykrzyknień i powtórzeń.

Odpowiednia fonetyczna realizacja tych słów może ułatwić interpretację pieśni. Zgodnie z normą ortofoniczną języka niemieckiego należy realizować je „ze zdyscyplinowaniem artykulacyjnym” – już głoska [w] na początku wyrazu powinna być skupiona i punktualna, na co wskazuje akcent słowa. Oddaje to efekt dynamizmu, ułatwiający podkreślenie kluczowych dla tego utworu słów. Dobrym przykładem znaczących dla interpretacji zjawisk fonetycznych w wykonawstwie jest fraza „Das Wandern ist des Müllers Lust”, w której oprócz krótkich głosek występuje także elizja, czyli połączenie dwóch spółgłosek na końcu i początku wyrazu, zwalniająca w tym przypadku z wymowy aspirowanego [t] w wyrazie „ist”, co również usprawnia artykulację. Występującą w wierszu często aspirowaną głoskę [t] należy wymawiać z bardzo wyraźnym i mocnym przydechem. Dla wokalisty, który nie obcuje z językiem niemieckim, może to być męczące, dlatego warto korzystać z tego fonetycznego uproszczenia, które w tej pieśni oddaje także rytm wędrowki (zob. Rys. 3).

Rys. 3. Franz Schubert, *Das Wandern*, takty 1–8

Fr. Schubert, Op. 25.

*Mäßig geschwind.*

Singstimme.

Pianoforte.



1. Das  
Wan - dern ist des Mül - lers Lust, das Wan - dern! Das  
2. Was - ser ha - ben wir's go - lernt, vom Was - ser! Vom  
3. sehn wir auch den Rädern ab, den Rädern! Das  
4. Stei - ne selbst, so schwer sie sind, die Stei - ne! Die  
5. Wan - dern, Wan - dern, mei - ne Lust, o Wan - dern! O

Źródło: Milewska 2012

Wiersz, a co za tym idzie pieśń, pełen jest szeleszczących słów, przypominających szum wody, takich jak: „stets”, „Steine”, „Stille”, „stehen”, w których zbitkę [st] realizujemy jako dźwięk [ʃ], czyli polskie [sz]. Z kolei w brzmieniu słów ostrych: „Wandern”, „Rädern”, „Meisterin” głoska [r] interwokaliczna powinna być „rolowana”, czyli drżąca. Powyższa uwaga dotyczy [r] występującego tylko na początku i w środku wyrazów. Poza tym spółgłoskę [r] możemy interpretować jako obrazującą pewien ruch, bo należy do głosek bardziej ekspresywnych.

Powyższe przykłady pokazują, że kompozytor w adekwatny sposób przeniósł na język muzyczny słowa związane z tematem wędrówki. Jak napisał Mieczysław Tomaszewski, „w *Das Wandern* słowo zostało w dźwięk wcielone” (Tomaszewski 1997: 19). Z niepozornego tekstu za pomocą malarstwa muzycznego Schubert uczynił utwór niezwykle spójny i związły w swych środkach, w którym tekst został niemal dosłownie zobrazowany za pomocą partii fortepianu. Kunszt Schuberta przejawia się tu w ukazaniu prostoty tekstu. Muzyka spełnia rolę ilustracyjną – nie przeszkadza, a pomaga wejść w naturalny, acz wymowny świat przedstawiony w wierszu, i wydobyć z niego to, co najpiękniejsze – brzmienie.

### Zapis fonetyczny pieśni

Poniżej dokonuję zapisu fonetycznego pieśni, zwracając szczególną uwagę na głoski długie, zaznaczone kolorem niebieskim, oraz krótkie, zaznaczone kolorem czerwonym, ponieważ to one najczęściej wpływają na zmianę znaczenia słowa. Zielony kolor odpowiada innym zjawiskom fonetycznym istotnym w poprawnej realizacji tekstu.

#### Das Wandern

*[das vandɛn]*

Słowo „Wandern”, które pojawia się w tej pieśni, często należy realizować „ze zdyscyplinowaniem artykulacyjnym”. Już głoska [w] na początku wyrazu powinna być skupiona i zrealizowana punktualnie, nie leniwie.

#### Das Wandern ist des Müllers Lust,

*[das vandɛn ɪst dɛs myllɛs lʊst]*

Wszystkie samogłoski w tym wersie są samogłoskami krótkimi.

#### Das muss ein schlechter Müller sein,

*[das mʊs | æn ʃlɛçtɕɐ myllɛ zæin]*

#### Dem niemals fiel das Wandern ein,

*[dɛ:m ni:mals fi:l das vandɛn | æin]*

Dyftong *ei* zawsze realizowany jako głoska długa.

#### Vom Wasser haben wir's gelernt,

*[fɔm vassɐ ha:bən vi:əs gə'lɛrnt]*

W tym wersie szczególną uwagę należy zwrócić na ściągnięcie *wir's* – *wir* es. W tym przypadku głoska *r* nie jest rolowana, czyli drżąca.

#### Vom Wasser!

*[fɔm vassɐ]*

W powyższych frazach należy zwrócić szczególną uwagę na podwójną spółgłoskę, która skraca poprzedzającą samogłoskę.

#### Das hat nicht Rast bei Tag und Nacht,

*[das hat niçt rast bæ ta:k ɔnt naxt]*

W powyższym wersie samogłoski krótkie przeplatają się z długimi.

**Ist stets auf Wanderschaft bedacht,**

[ɪst ʃte:ts aʊf vʌndɛʃft bɛdaxt]

W wyrazie *stets* istotna jest wymowa głoski [e], która przechodzi w [i]. Ponadto głoska *t* musi być zawsze zwarta, energiczna i aspirowana.

**Das Wasser.**

[das vʌsɐ]

W powyższych frazach należy zwrócić szczególną uwagę na podwójną spółgłoskę, która skraca poprzedzającą samogłoskę.

**Das sehn wir auch den Rädern ab,**

[das ˌze:n vi:v | aʊx de:n rɛ:d ɐn | ap]

**Den Rädern!**

[di: rɛ:d ɐn]

W powyższym wersie należy zwrócić uwagę na wymowę [ä] – [ɛ:], które jest głoską długą i otwartą. W tej pieśni głoska [r] bardzo często występuje na końcach wyrazów. We wcześniejszych wykonaniach pieśni artystycznej była ona rolowana. Dziś taki sposób realizacji uznawany jest za staromodny, częściej w tych sytuacjach wymawiamy [ʁ], otwarte, jasne [a]. Istotna i pomocna jest elizja – połączenie dwóch spółgłosek na końcu i początku wyrazu, zwalniające niejako z wymowy [s] w wyrazie „das” – das ˌsehn [das ˌze:n].

**Die gar nicht gerne stille stehn,**

[di: ɡar nɪçt ɡɛrnə ʃtɪllə ʃte:n]

W powyższym wersie istotna jest realizacja aspirowanego [t].

**Die sich mein Tag nicht müde drehn,**

[di: zɪç maen ta:k nɪçt my:də dre:n]

Istotna jest tu poprawna realizacja długich i krótkich głosek, podkreślających rytm i układ akcentów wewnątrz wersu.

**Die Räder.**

[di: rɛ:dɐ]

W powyższym wyrazie należy zwrócić uwagę na wymowę [ä] – [ɛ:], które jest głoską długą i otwartą

**Die Steine selbst, so schwer sie sind,**

[di: ʃtaenə zɛlpst zo: ʃve:v zi: zɪnt]

Podobnie jak w wersie 14 istotna jest tu poprawna realizacja długich i krótkich głosek.

**Die Steine!**

[di: ʃtaenə]

W wymowie powyższego słowa należy zwrócić uwagę na zbitkę [st], którą realizujemy jako dźwięk [ʃ], oraz na układ akcentów typowy dla dominującego w całym wierszu rytmu jambicznego.

**Sie tanzen mit den muntern Reihn**

[zi: tʌntsən mɪt ˌde:n mʊntɐn raɪn]

Istotna i pomocna jest elizja – połączenie dwóch spółgłosek na końcu i początku wyrazu, zwalniające niejako z wymowy [t] w wyrazie „mit” – mit ˌden [mɪt ˌde:n].

**Und wollen gar noch schneller sein,***[ʊnt vɔllən ɡar noːx ʃnɛllɐ zəən]*

Ważnymi w poprawnej realizacji tej frazy są: ubezdźwięcznienie głoski [d] w wyrazie *und* oraz zredukowanie końcówki [er] wymawianej jako [ɐ].

**Herr Meister und Frau Meisterin,***[hɛr maɛstɐ ʊnt fraʊ maɛstəʁɪn]*

Głoska [r] interwokaliczna, występująca np. w wyrazie *Meisterin*, powinna być rolowana.

**Lasst mich in Frieden weiterziehen***[last miːç ɪn friːdən vaetət͡siːn]*

Dyftong *ie*, który w wymowie brzmi jak [i], zawsze jest realizowany jako głoska długa, natomiast dyftong *ei* brzmi jak jasne [a].

**Piosenka jako narzędzie glottodydaktyczne**

Pieśń czy piosenka to doskonały materiał do nauczania, ponieważ w pamięci łatwiej zachować informacje, które wzbudziły w nas emocje, zaskoczenie, poprawiły nam humor. Słuchanie muzyki jest jednym z najpopularniejszych sposobów spędzania wolnego czasu przez dzieci i młodzież, jej wykorzystanie wpływa więc na motywację. Ponadto porusza nie tylko zmysły, ale i ciało, wykorzystuje instrumenty, taniec, może pomóc w nauczaniu wymowy uczniów, u których słuch muzyczny jest słabo rozwinięty (Kroemer 2001: 49–54).

Praca nad fonetyką języka obcego stawia przed nauczycielem wiele wyzwań. Wymaga zaangażowania, kreatywności, zdolności dopasowywania ćwiczeń, sposobu i metod do warunków i psychiki słuchaczy. Do tego potrzebne są umiejętności psychologiczne, aktorskie, wokalne, czasami nawet kabaretowe (Żytyńska 2015: 107–108).

Poniżej przedstawiam przykładowy scenariusz lekcji języka niemieckiego z wykorzystaniem etiid, wprawek i piosenek.

**Temat: *Lieder im Deutschunterricht* – piosenki na lekcji języka niemieckiego.**

Typ szkoły: wszystkie etapy edukacyjne.

Poziom nauczania: A1 – C1

Cele lekcji:

- ➔ komunikacyjne: uczeń formułuje własne opinie, wypowiedzi, określa związki pomiędzy fragmentami tekstu;
- ➔ językowe: rozwija umiejętności w zakresie słuchania, czytania, mówienia i pisania;
- ➔ gramatyczne: poprawnie używa konstrukcji czasu teraźniejszego i przeszłego, i innych;
- ➔ fonetyczne: poprawnie wykonuje ćwiczenia artykulacyjne i fonetyczne;
- ➔ socjokulturowe: rozumie związek wymowy utworu muzycznego z kontekstem historycznym i kulturowym, wzbogaca wiedzę o wybranych aspektach kultury krajów niemieckojęzycznych; dostrzega konieczność znajomości języków obcych w sytuacjach życia codziennego, takich jak słuchanie i rozumienie utworów muzycznych.

**Techniki pracy: praca indywidualna, w parach oraz w grupach.**

Przebieg lekcji

Wstęp

1. *Guten Morgen!, Guten Tag!, Hallo!*  
Nauczyciel wita się z uczniami i zaczyna rozgrzewkę (3 min).  
Rozgrzewkę rozpoczynamy od oklepywania ciała, przeciągania się.  
Możemy wykorzystać w tym celu piosenkę *Kopf und Schulter, Knie und Fuß* w zależności od etapu edukacyjnego.  
Cel: sygnał do rozpoczęcia zajęć, usprawnienie ciała, rozruszanie.



## 2. Zungenbrecher

Rozgrzewka aparatu mowy (4 min)

Uczniowie wykonują delikatny masaż twarzy. Ćwiczenia z lusterkiem, kontrolowanie ułożenia warg. Studio śmiesznych min, w dowolny sposób rozgrzewamy mięśnie twarzy. Rozciągamy wargi w szerokim uśmiechu i wracamy do wąskiego dzióbka. Ćwiczenia rozciągające to dobra droga do realizacji ü. Uczniowie wypowiadają wyraźnie l, rozciągając przy tym kąciki ust, następnie wysuwają usta do przodu.

Możemy też wykonać rozgrzewkę do walca J. Straussa – *Nad pięknym modrym Dunajem*. Przesyłamy całusy w rytm muzyki (Bombol 2022: 39).

Po rozciągnięciu czas na relaksację mięśni, uczniowie zastaniają usta dłońią i naśladują parskanie.

Do rozgrzewki można wprowadzić łamańce językowe – Zungenbrecher: „Braunblaues Brautkleid“, „Fischers Fritze fischte frische Fische. Frische Fische fischte Fischers Fritze“ (Tyczkowski 2012).

W tej części zajęć można wprowadzić etiudy i wprawki z wcześniejszej części artykułu i dodać do nich „bulgoczące” niemieckie r. Uczniowie biorą łyk wody i jak przy myciu zębów bulgoczą, uświadamiają sobie lokalizację tego dźwięku.

Czas na głoski zwarto-wybuchowe: uczniowie trzymają kartkę pionowo przed ustami i wypowiadają: p, t, k, akcentując tak mocno, żeby kartka się poruszyła. Nauczyciel rozdaje materiał leksykalny na kartkach, kartonikach, mogą to być słowa z piosenki, których wymowę będziemy ćwiczyć.

Na zakończenie pyta uczniów, czy domyślają się, o czym będzie dzisiejsza piosenka.

Cel: rozgrzewka mięśni artykulacyjnych, uwrażliwienie na rytm i akcent w muzyce, ćwiczenia koordynacji słuchowo-ruchowej, ustalenie tematu zajęć.

## 3. Sei kreativ!

Ćwiczenia kreatywne (5 min)

Nauczyciel włącza dwukrotnie nagranie piosenki, bez towarzyszącego klipu.

Następnie dzieli uczniów na grupy i prosi o odegranie scenki lub wymyślenie teledysku. Po odegraniu uczniowie oglądają właściwą wersję wideo utworu.

Cel: umiejętność pracy w grupie i w parach, wykonywanie zadań według instrukcji, koncentracja.

## 4. Arbeit mit dem Text

Wprowadzenie zadań z tekstem (7 min)

Nauczyciel przygotowuje tekst piosenki w formie lustrzanego odbicia, dopasowując poziom trudności do stopnia zaawansowania grupy. Zadaniem uczniów jest przepisanie tekstu (niektóre słowa już znają z wcześniejszej części lekcji) oraz uzupełnienie w nim luk – na podstawie analizy sensu zdania lub przy wykorzystaniu odpowiedzi nauczyciela. Ważne jest, aby brakujące słowa były związane z omawianym zagadnieniem gramatycznym lub leksykalnym. Liczbę luk dopasowujemy do poziomu językowego. Uczniowie na poziomie B2-C1 mogą samodzielnie, bez słuchania, uzupełnić tekst prawidłowymi konstrukcjami gramatycznymi. Czytamy tekst głośno, powtarzamy słowa, które okazały się trudne w realizacji fonetycznej. Nauczyciel wraz z uczniami dwukrotnie powtarza słownictwo. Uczniowie słuchają nagrania piosenki.

Cel: ćwiczenia leksykalno-gramatyczne, ćwiczenie prawidłowej wymowy.

## Część właściwa zajęć

### 5. Spiele zum Üben und Festigen des Wortschatzes

Ćwiczenia utrwalające (10 min)

Uczniowie wracają do słuchania piosenki. Jeśli poziom językowy nie jest wystarczająco wysoki, może to być słuchanie selektywne. W tym przypadku polecenia, którymi nauczyciel może się posłużyć, będą brzmiały: wypiszcie wszystkie rzeczowniki, policzcie, ile czasowników w czasie teraźniejszym lub czasie przeszłym jest w tekście piosenki.

Nauczyciel może też wydrukować tekst z błędami i poprosić uczniów o korektę. Uczniowie mogą także wykonać zapis fonetyczny tekstu przy pomocy narzędzia, jakim jest Międzynarodowy Alfabet Fonetyczny – *International Phonetic Alphabet* (IPA). Mogą również dokonać dosłownego lub literackiego tłumaczenia tekstu.

Cel: ćwiczenie umiejętności słuchowego lub słuchowo-wzrokowego odbioru tekstu.

#### 6. *Kulturelle Aspekte des Liedtextes*

Omówienie aspektu kulturowego (8 min)

W tej części lekcji nauczyciel wraz z uczniami omawia tekst na płaszczyźnie kulturowej lub robi szybką burzę mózgu dotyczącą interpretacji tekstu piosenki.

W zależności od piosenki uczniowie skupiają się na związkach frazeologicznych, metaforach czy wyrazach potocznych. Nauczyciel dąży do połączenia wszystkich aspektów, nad którymi pracowali uczniowie, czyli słowa, dźwięku, obrazu. Wskazuje na możliwość odniesienia się do kulturowych realiów omawianego obszaru językowego. Piosenka staje się punktem wyjścia do dyskusji, dzięki czemu jest idealnym środkiem do prowadzenia konwersacji na wyższych poziomach językowych.

Cel: rozpoznawanie i utrwalanie aspektów kulturowych związanych z krajami niemieckojęzycznymi, praca indywidualna.

### Podsumowanie

#### 7. *Erstelle eine Mind Map!*

Tworzenie mapy myśli (5 min)

Uczniowie tworzą mapę myśli, każda grupa odpowiednio omawia aspekt fonetyczny, kulturowy, leksykalny, gramatyczny, po czym przedstawia go na forum klasy.

Cel: sprawdzenie, jak uczniowie zapamiętali wprowadzone zagadnienia.

#### 8. *Zusammenfassung*

Podsumowanie (2–3 min)

Kończąc zajęcia, nauczyciel pyta uczniów, które z ćwiczeń podobało im się najbardziej lub które z nich chcieliby powtórzyć.

Cel: utrwalenie zagadnień, wzmacnianie relacji między uczniami, wyciszenie.

#### 9. *Auf Wiedersehen!*

Dziękujemy uczniom za wspólne zajęcia i żegnamy się z nimi.

### Zakończenie

Wartość pieśni artystycznej zawarta jest w znakomitym tekście poetyckim, jednak dopiero odpowiednia interpretacja muzyczna sprawia, że można go odczytać na nowo. W przypadku słynnych niemieckich kompozytorów romantycznych często to wiersz był inspiracją do pisania muzyki. Czynniki wpływające na trafność interpretacji muzycznej to z pewnością: respektowanie prozodii tekstu, zrozumienie jego treści i zespolenie jej z konwencją muzyczną. Niemalą rolę odgrywa także świadomość i talent śpiewaka, który potrafi spojrzeć na utwór wieloaspektowo: semantycznie, fonetycznie, strukturalnie, interpretując go z wycuciem i świadomością. Przyjęcie tych wszystkich aspektów pozwala wokaliście na zauważenie pozamuzycznych kontekstów dzieła, które odgrywają znaczącą rolę w interpretacji.

Odpowiednia wymowa sceniczna wpływa nie tylko na estetykę i poprawność podawania tekstu, ale również odciąża aparat głosowy, który nieskrępowany zdolny jest do ukazania piękna swego brzmienia. Często śpiewacy nieniemieckojęzyczni polegają na swojej intuicji, która w wielu przypadkach prowadzi do emfazy, spontanicznych reakcji organizmu na bodźce zewnętrzne. W związku z tym w wymowie mogą pojawić się błędy fonetyczne, dykcyjne. Dlatego ważna jest podstawowa świadomość prozodii języka, która uwalnia nasz delikatny instrument, jakim jest głos, od napięć.

Wydawać się może, że oddzielanie warstwy znaczeniowej od brzmieniowej jest sensowne tylko w celach badawczych, jednak świadomość akustycznych właściwości głosek pomaga w pracy i interpretacji liryki niemieckiej XIX wieku. Uciążliwe z pozoru ćwiczenia fonetyczne pozwolą śpiewakom usprawnić opanowywanie materiału, na co w obecnym świecie zwraca się szczególną uwagę.

Praca nad materiałem słowno-muzycznym niesie z sobą wiele korzyści. Językowe, fonetyczne, kulturowe rozpatrywanie pieśni czy piosenek nie tylko na lekcji śpiewu, ale także w procesie nauczania języka obcego pozwala na urozmaicenie zajęć, zaciekawienie i zaktywizowanie uczniów – nawet tych, którym nauka języków nie przychodzi łatwo. Podane w powyższym artykule przykłady wykorzystania utworów muzycznych na lekcjach pozwolą nauczycielom i lektorom na ciekawe przygotowanie zajęć i uczulą, jak ważne w nauce języka jest respektowanie ciała – przepony, mięśni artykulacyjnych – bo nie tylko śpiewacy powinni być tego świadomi.

Umiejętne wykorzystywanie zasobów ciała i umysłu pozwala na pozbycie się niepotrzebnych napięć, a co za tym idzie ułatwia przyswajanie wiedzy, wyrażanie siebie i komunikację.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Bombol, E. (2022), *Podręcznik Logorytmika. Logorytmika – ruch słuch słowo*, ProCentrum.
- International Phonetic Alphabet, <[bit.ly/3f9Vg9g](https://bit.ly/3f9Vg9g)>, [dostęp: 22.10.2020].
- Kroemer, S. (2001), *Die Musik der Sprache. Rhythmus, Klang und Bewegung – ein neues Konzept zum Erlernen einer Sprache*, [w:] *Deutsch als Zweitsprache – Extraheft*, Mainz.
- Leith, W.D. (1979), *Advanced French conversation through popular music*, „The French Review”, nr 52, s. 537–551.
- Michałowska, D. (1994), *O podstawach polskiej wymowy scenicznej*, Kraków.
- Milewska, H. (2012), *Najpiękniejsza młynarka*, <[bitly.ws/39Qn7](https://bitly.ws/39Qn7)>, [dostęp: 01.05.2021].
- Nabiałek, M. (2012), *Wymowa sceniczna w śpiewie klasycznym*, <[bitly.ws/39Qmy](https://bitly.ws/39Qmy)>, [dostęp: 10.10.2020].
- Tomaszewski, M. (1997), *Studia nad pieśnią romantyczną*, Kraków, s. 19–21.
- Tyczkowski, Ł. (2012), *Blog o Języku Niemieckim*, <[bitly.ws/3abjv](https://bitly.ws/3abjv)>, [dostęp: 18.01.2024].
- Żytyńska M. (2015), *Etiudy fonetyczne – nauczanie wymowy sztuką*, <[bit.ly/33UKqgp](https://bit.ly/33UKqgp)>, [dostęp: 09.04.2021].

## MATERIAŁY NUTOWE

---

- Schubert, F. (2010), *Das Wandern*, op. 25. D 795 sł. Wilhelm Müller, Schubert Lieder, Band 1, Nr. 8303 a, Leipzig: Edition Peters.

**ALEKSANDRA ARNDT** Germanistka i wokalistka. Absolwentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku oraz Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy. Nauczycielka języka niemieckiego i śpiewu solowego w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy.

# Uczyli się języków przed nami... przed 100 laty

## O metodzie Roberta Ansona

DOI: 10.47050/jows.2024.1.45-49

O metodzie Roberta Ansona nie wspomina się w podręcznikach do metodyki nauczania języków obcych. Na próżno szukać jej też w wyszukiwarkach internetowych. Nie jest zatem powszechnie znana, więc chociażby z tego powodu warto pochylić się nad nią przez chwilę i wzbogacić refleksję na temat konwencjonalnych metod w glottodydaktyce.

*Jede neue Sprache, die wir lernen, ist ein Zuwachs an neuen Erlebnissen<sup>1</sup>.*

Hermann Hesse

Gdy przeglądałam starą prasę, w tzw. poradniku bibliograficznym, zamieszczonym 1 kwietnia 1913 roku w dodatku do dwutygodnika „Wieś i dwór”, moją uwagę przykuła jedna z reklam. Dotyczyła podręczników do nauki języków obcych, które miały wspólny mianownik – były napisane, co wyeksponowano w rzucającym się w oczy nagłówku, zgodnie z metodą Roberta Ansona. Reklamowano podręczniki do francuskiego, angielskiego i niemieckiego, i ta kolejność nie była przypadkowa, zważywszy na to, które języki uznawano wówczas za priorytetowe. Oprócz tytułów podana została także ich cena, wynosząca niecałe dwa ruble. Zaciekawiał mnie znajdujący się poniżej opis wspomnianej metody, która została zdefiniowana przez wydawcę jako „udoskonalony system pogłówny nauczania obcych języków”, zgodny z „najnowszymi zdobyczami wiedzy”. Z jednej strony obiecywano drogę najkrótszą, z drugiej najbardziej naturalną, nieobarczoną „osobliwymi trudnościami”. Autor reklamy był świadomy tego, że nauka języka to nie tylko przyswajanie słówek, gdyż języka używamy budując zdania, i podkreślał, że zgodnie z tą metodą uczeń już od samego początku, od pierwszych lekcji, zmuszony jest do samodzielnego tworzenia zdań i ich płynnego, „biegłego” wymawiania.

Ukończenie pracy z tymi podręcznikami miało zapewnić nabywanie umiejętności rozumienia tekstów mówionych i czytanych oraz sprawności poprawnego pisania i czytania. Kładziono nacisk na „systematyczność”, co przypuszczalnie należy utożsamiać z dzisiejszą ciągłością i progresją treści nauczania. Wytykano błędy poprzedników, którzy w swoich podręcznikach oferowali uczącym się „zbyt gwałtowne skoki”, co skutkowało koniecznością nadrabiania braków w domowym zaciszu przez samego ucznia. Starano się, by cały ciężar nauki mógł być przyjęty przez ucznia tylko w trakcie zajęć. Zwracano uwagę, żeby ilość treści przeznaczonych do przyswojenia w danej lekcji nie przekraczała możliwości percepcyjnych ucznia, a przejście do kolejnych partii materiału następowało dopiero po pełnym, szczegółowym i gruntownym, także konwersacyjnym, opanowaniu dotychczasowego materiału. Praca samodzielną ucznia miała się ograniczać wyłącznie do pisania wypracowań. Każdą z lekcji

<sup>1</sup> Nauka każdego nowego języka wzbogaca nas o nowe przeżycia (tłum. własne).

podzielono na sześć części. W pierwszej zawarte były „objaśnienia materiału naukowego”, w drugiej pytania i odpowiedzi do konwersacji, trzecia zajmowała się nauką pisania, czwarta ćwiczeniami w czytaniu, piąta objaśnieniami gramatycznymi, ostatnia zaś pisemnymi wypracowaniami. Tyle z opisu reklamującego te podręczniki, obiecującego, przyznajmy szczerze, wiele. Zjrzyjmy zatem sami do środka, by z dzisiejszej perspektywy docenić tudzież stwierdzić różnice wynikające nie tylko z rozwoju metodyki, lecz również z kontekstu historyczno-społecznego.

Wcześniej jednak dodajmy: cechą charakterystyczną wszystkich podręczników był ten sam zeszytowy wymiar oraz brak ilustracji, które można było dokupić w oddzielnym wydaniu, zawierającym słowniczek, objaśnienia oraz wspomniane obrazki. Z biegiem czasu jednak zdecydowano się częściowo zawrzeć je już w samej książce<sup>2</sup>. Podręczniki, niezależnie do nauki którego języka zostały napisane, powielały ten sam schemat – stanowiły swego rodzaju kalki. Były „uniwersalne” w tym sensie, że brakowało w nich nawiązań do wieku uczących się i ich potrzeb, ich stylu nabywania wiedzy, celu nauki. Każdy zestaw składał się z dwóch tomów i rozpoczynał się tym samym wstępem autora, po nim zaś następował podział na spis treści, w skład którego wchodziły tematy gramatyczne i leksykalne ujęte łącznie oraz ponownie chronologicznie zebrane wyłącznie zagadnienia gramatyczne. Nie przykładano wagi do graficznego oddzielenia lekcji. Tam, gdzie kończyła się jedna, zaczynała się kolejna. Znikomą granicę wyznaczała tylko krótka, pozioma kreska. Stosunkowo często pojawiały się wskazówki dydaktyczne umieszczone w poszczególnych lekcjach, na przykład: „Stawiać na temat tych kolorów pytania w rodzaju poprzednich, a następnie powtórzyć poprzednie kolory”<sup>3</sup>.

To, co może zaskakiwać z dzisiejszego punktu widzenia, to po części zakres tematyczny ujęty w podręcznikach. Jednocześnie nie należy zapominać, że materiały dydaktyczne są zawsze odpowiedzią na czasy, w których zostały napisane, są ich odzwierciedleniem. I tak znajdziemy tu rozdziały zatytułowane: „Światło naturalne”, „Światło sztuczne”, „Metale, kamienie i inne materiały”, „Ptactwo domowe i jego pożytek”, „O owadach”, „Ogród”. Jednak większość treści nauczania (dla etapu początkowego) w dużym stopniu odpowiada współczesnym podręcznikom (liczby, kolory, części ciała, rodzina, kalendarz, pogoda itp.). Gramatyka przedstawiona jest w sposób dedukcyjny, teksty są preparowane, nie ma (oprócz wspomnianych poniżej samouczków) nawiązań do języka ojczystego ucznia. Wiele ćwiczeń nosi już znamiona metody audiolingwalnej, polegającej na mechanicznym i bezrefleksyjnym wykształcaniu odpowiednich nawyków językowych (tzw. dryl językowy). Monotonne ujęcie przerabianego materiału ociera się czasem o śmieszność. W lekcji o częściach ciała pojawiają się np. zdania: „Ile Pan ma nóg? Ile kolan mamy? Czy murzyni mają białą skórę?”. Na niektóre pytania pojawiają się już gotowe odpowiedzi typu: „Czy duże usta są ładne? Nie, duże usta są brzydkie”. Być może w tym przypadku chodziło o wyeksponowanie antonimów, bo zarówno słowo „ładne”, jak i „brzydkie” zaznaczone zostały tłustym drukiem<sup>4</sup>.

Po zaznajomieniu się z podręcznikami należy stwierdzić, że ich reklama była o wiele lepsza niż realizacja, czego jednak nie należy utożsamiać z niemożnością osiągnięcia sukcesu dydaktycznego. Jak bowiem wiemy, to nauczyciel jest podstawowym medium i być może dzięki jego odpowiedniej pracy, zgodnie z własnymi przekonaniem i umiejętnościami, efekty wspólnej pracy mogły być satysfakcjonujące lub wręcz bardzo dobre.

Nieuchronnie nasuwa się jeszcze pytanie, kim był ów Anson, wg metody którego stworzono omawianą serię. I tu być może niemałe zaskoczenie: Robert Anson to po prostu pseudonim Stanisława Goldmana (?–1942), właściciela szkoły języków obcych w Krakowie oraz Księgarni Lingwistycznej mieszczącej się w tym samym mieście, przy ul. Szewskiej 17, w latach późniejszych przy ul. Pierackiego 21, ul. Garncarskiej 1, ul. Krupniczej 26. Każda z wydawanych przez niego książek na swojej stronie tytułowej miała znak firmowy

2 Por. Anson i Kielski (1934: 47).

3 W: Goldman (1924: 13).

4 W: Anson i Kielski (1934: 47).

Fot. 1.



Źródło: archiwum

przedstawiający orła z rozpostartymi skrzydłami stojącego na tarczy z inicjałami SG oraz rokiem 1910. Po prawej, jak i lewej stronie umieszczone były na wpół otwarte książki, na których po bliższym przyjrzeniu się rozczytać można słowa „metoda Ansona” oraz „lekcje angielskiego” (zob. Fot. 1).

Stanisław Goldman dla osób niemogących uczyć się w jego placówce wydawał samouczki, nie tylko do wspomnianych wcześniej trzech języków (francuskiego, angielskiego, niemieckiego), lecz także innych, jak chociażby włoskiego. Reklamował te pozycje następująco: „praktyczna znajomość języków obcych dostępna dla każdego!”, samouczek „w zupełności zastępuje nauczyciela”, „wydanie popularne dostępne jest nawet dla osób posiadających tylko minimalne wykształcenie szkolne”<sup>5</sup>. Do książek dołączony był kupon, którego posiadacz mógł przesłać swoje prace do korekty nauczycielowi. Niektóre wydania zawierały zaś klucz do ćwiczeń pisemnych. Wszystkie podręczniki miały, jak już wcześniej wspomniano, jeden wspólny mianownik, tzn. reklamowane były przez wydawcę jako materiały napisane zgodnie z metodą Ansona<sup>6</sup>. Twórca zaliczał ją do metody bezpośredniej, którą uznawał za jedyną „racjonalną” (choć mającą swoich przeciwników), wynikającą z doświadczenia i eksperymentowania. Jednak to, co ją wyróżniało, to uwzględnienie w procesie nauczania gramatyki, czyli eliminacja wad metody bezpośredniej. Dziś nazwalibyśmy to podejściem eklektycznym. Celem nauczania były zarówno sprawności receptywne, jak i produktywne. Przykładowo w wydanym w 1924 roku w Krakowie *Podręczniku do nauki języka polskiego* (Goldman 1924) autor za najważniejszy cel nauki polszczyzny stawia sprawność mówienia, czyli „poprawne wymawianie i mówienie obcym językiem”<sup>7</sup>, czyli to, co za kilka dekad postulować będzie podejście komunikacyjne.

Na drugim miejscu umieszcza „rozumienie osób tym językiem mówiących”, dziś raczej powiedzielibyśmy tekstów słuchanych. Dopiero w następnej kolejności wymienia (poprawne) czytanie i pisanie. Intrygująco, patrząc z dzisiejszej perspektywy, brzmi ostatni punkt: „uchwycenie ducha obcego języka”. Widać w nim odbicie poglądów Wilhelma Humboldta, według którego język jest zewnętrznym wyrazem ducha narodów, różnice między językami wynikają zaś z różnic w oglądzie świata (Humboldt 1836).

Metoda Ansona to zatem rodzaj metody bezpośredniej (uwzględniającej właściwym sposobem prowadzoną konwersację z nauczycielem, który cały czas „ma się posługiwać konsekwentnie językiem obcym”) w połączeniu z nauczaniem gramatyki. Przypomnijmy, cechą charakterystyczną metody bezpośredniej był nacisk na sytuację i kontekst, używanie języka autentycznego, nieszkolnego, przyjednoczesnej eliminacji języka ojczystego ucznia. Gramatyka, leksyka i wymowa nie były nauczane systematycznie. Te właśnie mankamenty chciał zniwelować twórca metody Ansona. Sposób nauczania gramatyki przejął jednak w znacznej części od królującej w XIX wieku metody gramatyczno-tłumaczeniowej.

We wstępie do wspomnianego wyżej podręcznika nauki polszczyzny autor pisze o trudnościach, z jakimi przyszło mu się mierzyć. Trudno było mu pogodzić „niezmierne bogactwo form językowych języka polskiego, zwłaszcza de klinacyjnych” z uwzględnieniem możliwości percepcyjnych ucznia. Pisząc o tym, posługiwał się pojęciem „ekonomii wysiłku ucznia”<sup>8</sup>. Ponadto autor twierdził, skądinąd słusznie, że naukowego opisu języka nie należy przenosić na grunt dydaktyki. Chaos z punktu widzenia naukowca jest ścieżką, która jest przeznaczona dla ucznia. To z sumy poznanych, przebytych ścieżek uczeń ma być w stanie ułożyć sobie drogę wiodącą do poznania całości języka lub, mówiąc obrazowo, to z puzzli przekazywanych sukcesywnie powstanie w przyszłości ostateczny obraz. Wiedzę należy dozować, a nie od razu w całości podawać – oto główne przesłanie autora i trudno z nim w tym zakresie polemizować. Swoje dalsze przemyślenia metodyczne Goldman zawarł w osobnej książeczce zatytułowanej *Wskazówki dydaktyczne dla nauczania języków obcych metodą bezpośrednią*. Oddzielnie do każdego podręcznika zakupić było można obrazki dydaktyczne.

5 Por. Goldman 1916.

6 Z biegiem czasu metoda ta otrzymała kolejną nazwę handlową – „Argus”. Nadal powoływano się jednak na nazwisko Anson.

7 O tym, jak ważne są poprawne wzorce, wspominał swego czasu Jarosław Iwaszkiewicz: „Pani Morska próbowała nam dawać lekcji angielskiego. Odbiliśmy z nią parę lekcji, ja, Lechoń i Stonimski. Nic nam do głowy nie wchodziło. Owszem, wbiła mi do głowy angielski sposób wymawiania samogłoski »o«, który mi potem usiłował wybić Tonio Sobański, którego angielszczyzna była nieposzlakowana” (2005: 97).

8 Być może to skłoniło go w późniejszym czasie do zaproszenia do współpracy profesora Bolesława Kielskiego, który był współautorem wydanego w 1934 r. *Podręcznika do nauki języka polskiego metodą bezpośrednią*.



Ze strony tytułowej wydanego w 1937 roku *Samouczka niemieckiego* dowiadujemy się, że metoda Ansona została nagrodzona dyplomem honorowym na Międzynarodowej Wystawie w Dreźnie. Ciekawie i oryginalnie, z dzisiejszego punktu widzenia, brzmia wskazówki dydaktyczne dla uczących się. Zacytujmy je zatem tutaj w całości:

„Chcąc posiąść praktyczną znajomość języka niemieckiego, uczący się winien przestrzegać następujących wskazówek:

1. zapoznać się każdorazowo z wymową<sup>9</sup> i znaczeniem kilku tylko słówek i zdań;
2. położyć na stole odnośne przedmioty lub mieć przed sobą obrazek przedstawiający te przedmioty;
3. kolejno brać ze stołu odnośny przedmiot lub patrząc nań, wygłaszać każde słowo wyraźnie, powoli i głośno;
4. stawiać sobie pytania: *Was ist das?* oraz *Ist das ein...?* do wszystkich poznanych rzeczowników, a to tak długo, dopóki nie pozna się ich gruntownie;
5. zarówno pytania, jak i odpowiedzi należy stale wygłaszać dobitnie z właściwą żywej mowie intonacją;
6. będąc w posiadaniu płyt gramofonowych PHONOGLOTTE, należy porównać wymowę przez nas podaną z klasyczną wymową Niemca; należy więc postępować, jak następuje:
  - a. po przerobieniu części lekcji stosownie do powyżej podanych wskazówek 1–5, należy wysłuchać tę samą część lekcji z płyty gramofonowej i zwrócić baczną uwagę na wymowę;
  - b. przez kilkakrotne nagrywanie tej samej części lekcji wbijają się słówka i całe zdania do tego stopnia w pamięć, że w wielkiej mierze odpada potrzeba wykuwania słówek na pamięć;
  - c. przez stałe posługiwanie się płytami gramofonowymi PHONOGLOTTE uczący się nabywa w łatwy i miły sposób tak wielką wprawę, że z łatwością może już po kilku miesiącach porozumiewać się z każdym w języku niemieckim;
7. po ukończeniu ćwiczenia ustnego należy całą lekcję przepisać do zeszytu, a na pytania zawarte w poszczególnych ćwiczeniach odpowiadać pisemnie po niemiecku;
8. nie należy przerabiać więcej niż jedną lekcję dziennie” (Goldman 1937).

O tym, że metoda Ansona, a przynajmniej jej reklamy, skutecznie przyciągała klientów, świadczą dość liczne wydania poszczególnych podręczników. Oprócz nich wydawano mi-

#### Fot. 2.



Źródło: archiwum

niaturowe słowniki<sup>10</sup> oraz wzory listów handlowych<sup>11</sup>. Wraz z wybuchem II wojny światowej zaczęto wydawać również samouczki polskie dla osób niemieckojęzycznych<sup>12</sup>. Ze wstępu, notabene identycznego do obydwu wydań, dowiadujemy się, że nad tym wydaniem pracowali również prof. Bolesław Kielski i prof. Jan Jakóbiec. W momencie wydania drugiej pozycji Stanisław Goldman już nie żył. Ze wspomnień Stanisława Rosponda dowiadujemy się, że pierwszy okres wojny spędził we Lwowie<sup>13</sup>. Wraz z wkroczeniem Niemców do tego miasta w 1941 roku zaczęły się dla niego i jego rodziny koszmarne dni. Wszystko wskazuje na to, że zginął razem z żoną i synem w obozie janowskim we Lwowie, gdzie odbywało się masowe mordowanie Żydów. Nie jest mi znana żadna fotografia Stanisława Goldmana. Jednak w jednym z jego podręczników, w dialogu dotyczącym opisu osób, pojawia się nazwisko Anson wraz z przedstawieniem go na obrazku (zob. Fot. 2)<sup>14</sup>. Być może jest na tym szkicu uchwycone pewne podobieństwo do autora (pan Anson stoi po lewej stronie).

<sup>9</sup> W samouczku podana była transkrypcja.

<sup>10</sup> Por. Goldman 1920 i Goldman 1940.

<sup>11</sup> Por. przykładowo Goldman 1920a.

<sup>12</sup> Por. Goldman 1939 i Anson 1945.

<sup>13</sup> Por. Rospond (1946: 166).

<sup>14</sup> W: Goldman (1941: 9).



Fot. 3.



Źródło: archiwum

Mówi się, że kto pisze, ten pozostaje. Materiały dydaktyczne ze znakiem firmowym Ansona ukazywały się jeszcze kilka lat po jego śmierci. Kamienica Beyera przy Krakowskim Przedmieściu w Warszawie, gdzie mieściła się Księgarnia E. Wende i S-ka proponująca m.in. podręczniki napisane podług metody Roberta Ansona, także nie przetrwała wojennej zawieruchy. Dziś w pobliżu tego miejsca funkcjonuje inna księgarnia, oferująca liczne materiały do nauki języków obcych (zob. Fot. 3). Tuż obok znajdują się także budynki Uniwersytetu Warszawskiego, w których zarówno polscy, jak i zagraniczni studenci uczą się języków obcych. Wiele się od tamtego czasu zmieniło, przede wszystkim zaprzestano poszukiwania jednej idealnej metody nauczania języków obcych. Jedno pozostało za to niezmiennie: pragnienie opanowania języka obcego, otwierającego drzwi do innych ludzi, do funkcjonowania w wielokulturowym i wielojęzycznym świecie.

## BIBLIOGRAFIA

- Anson, R., Kielski, B. (1934), *Podręcznik do nauki języka polskiego metodą bezpośrednią*, Kraków: Wydawnictwo Księgarni Lingwistycznej.
- Anson, R. (1945), *Samouczek polski w języku niemieckim*, Kraków: Wydawnictwo Księgarni Lingwistycznej.
- Goldman, S. (1916), *Samouczek niemiecki zastępujący pobyt w kraju niemieckim*, Kraków: Nakładem Stanisława Goldmana.
- Goldman, S. (1920), *Słownik miniaturowy „Dux” francusko-polski i polsko-francuski*, Kraków: Księgarnia Lingwistyczna S. Goldman.
- Goldman, S. (1920a), *Wzory angielsko-polskich listów handlowych*, Kraków: Księgarnia Lingwistyczna S. Goldman.
- Goldman, S. (1924), *Podręcznik do nauki języka polskiego*, Kraków: Wydawnictwo Księgarni Lingwistycznej.
- Goldman, S. (1924a), *Wskazówki dydaktyczne dla nauczania języków obcych metodą bezpośrednią*, Kraków: Wydawnictwo Księgarni Lingwistycznej.
- Goldman, S. (1937), *Samouczek niemiecki „Argus”*, Kraków: Wydawnictwo Księgarni Lingwistycznej.
- Goldman, S. (1939), *Polnisch für Deutsche*, Kraków: Wydawnictwo Księgarni Lingwistycznej.
- Goldman, S. (1940), *Słownik miniaturowy „Dux” angielsko-polski i polsko-angielski*, Kraków: Wydawnictwo Księgarni Lingwistycznej.
- Goldman, S. (1941), *Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache*, Krakau: Linguistische Buchhandlung.
- Humboldt, W. (1836), *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes*, Berlin: Druckerei der Königlichen Akademie der Wissenschaften.
- Iwaszkiewicz, J. (2005), *Portrety na marginesach*, Warszawa: Wydawnictwo Więż.
- Rospond, S. (1946), „Pamiętnik Literacki”. Czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej, s. 165–166.
- „Wieś i dwór” (1913), nr 7, s. 5.

**DR EWA MOSZCZYŃSKA** Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, nauczycielka języka niemieckiego i języka polskiego jako obcego, doświadczona w uczeniu wszystkich grup wiekowych, z najdłuższą praktyką dydaktyczną na Uniwersytecie Warszawskim i w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu. Obecnie pracowniczka badawczo-dydaktyczna w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum na Uniwersytecie Warszawskim.



# Tworzenie i wykorzystywanie memów na lekcjach języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2024.1.51-54

Uwielbiamy je, bo rozjaśniają jesienne poniedziałkowe poranki, wywołują uśmiech na twarzy, rozładują społeczne i indywidualne napięcia oraz niepokoje. Pamiętamy czas pandemii i terapeutyczną moc, jaką miały memy rozpowszechniane w mediach społecznościowych.

Czemu by tej supermocy nie wykorzystać w procesie nauczania języków obcych?

**M**em to kombinacja obrazu i tekstu, z reguły dowcipna lub ironiczna w przekazie. Tematyka memów jest bardzo zróżnicowana — od sytuacji codziennych po bieżącą politykę i ważne wydarzenia społeczne. Esencją każdego z nich jest wywołanie u odbiorcy reakcji: „Właśnie tak jest!” i uśmiechu. Memy angażują emocje, a to sprawia, że stają się dla nas interesujące i zostają lepiej zapamiętane.

Według badania instytutu opinii publicznej GfK Polonia z lutego 2016 r., opisywanego przez portal Gazeta.pl, 95% internautów wie, co to mem, 69% ceni memy za to, że są zabawne, 67% badanych uważa, że pomagają wyrażać poglądy oraz pozwalają nabrać dystansu do rzeczywistości. Wyniki wskazują także, że 61% badanych uważa, iż memy mają uniwersalny język, zrozumiały dla każdego, niezależnie od poziomu jego wiedzy.

Autorzy artykułu *Using Internet Memes to Develop Students' Motivation and Cross-Cultural Competence at the Lessons of English* postrzegają memy jako klucz do wzrostu motywacji wśród uczących się języka obcego i jako dobre uzupełnienie materiałów dydaktycznych. Kontekstem przez nich omawianym jest uniwersytecki kurs języka angielskiego dla studentów pierwszego roku. Na podstawie badań ankietowych udowodniono, że wykorzystanie memów internetowych jako dodatku do materiałów podręcznikowych zwiększyło świadomość językową i kulturą uczestników kursu. Stwierdzono, że memy internetowe są pomocne w rozwoju następujących umiejętności językowych:

- ➔ mówienia – służą jako dobry punkt wyjścia do dyskusji,
- ➔ poszerzania słownictwa – szczególnie w zakresie popularnych współcześnie słów i klisz językowych w języku obcym,
- ➔ pisania i rozwoju kompetencji międzykulturowych.

Poniżej podaję przykłady, w jaki sposób można wykorzystać memy na lekcji języka obcego.

## MEM NA POCZĄTEK LEKCJI

Mem może być świetnym pretekstem do wprowadzenia nowego tematu lub dyskusji, gdyż, podobnie jak karykatura, zostawia uczniom przestrzeń do interpretacji. Oto przykładowe memy, które mogą być wykorzystane do rozpoczęcia rozmowy na temat podróży (Fot. 1 i 2), zdrowego stylu życia (Fot. 3, 4, 5), zainteresowań (Fot. 6 i 7) czy też do wprowadzenia tematu życia zawodowego (Fot. 8).

MAGDALENA  
RACZYŃSKA-WĄSEK  
Szkoła w Chmurze

Fot. 1.

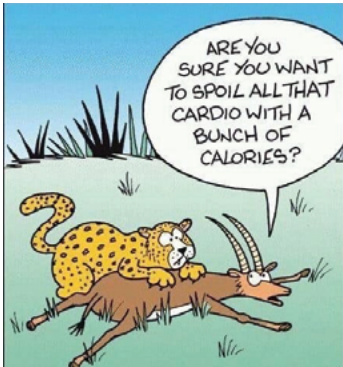


Fot. 2.

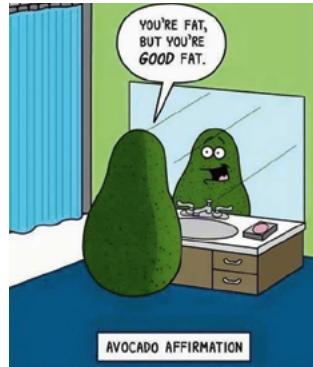
When the plane door shuts and there's still an empty seat next to you



Fot. 3.



Fot. 4.



Fot. 5.



Fot. 6.



Fot. 7.



Fot. 8.



### MEM JAKO NARZĘDZIE DO NAUKI / UTRWALENIA NOWEGO SŁOWNICTWA

Prosimy uczniów, by stworzyli własne memy z nowym słownictwem lub definicjami znanych słów. Internet jest pełen narzędzi do przygotowania memów; większość jest darmowa. Możemy je znaleźć w App Store czy Sklepie Google Play. Są to m.in.: Canva, Giphy, Meme Generator, Meme Creator, Quick Meme. Należy uczulić uczniów, by wybierali darmowe programy.

Każde narzędzie do tworzenia memów prowadzi nas przez kilka prostych kroków:

1. Wybierz rozmiar i orientację mema (pionowa lub pozioma).
2. Wybierz spośród gotowych szablonów i ikon lub zaprojektuj własne od podstaw.
3. Wybierz lub prześlij obrazy, zdjęcia i/lub grafiki, które chcesz uwzględnić.
4. Dodaj swój tekst, wybierając preferowaną czcionkę.
5. Dostosuj tło i schemat kolorów według własnego uznania.
6. Zapisz swoją pracę! Pobierz i zapisz jako plik PNG, JPG lub GIF.
7. Zawsze udostępniaj — za pośrednictwem mediów społecznościowych, poczty elektronicznej, wiadomości tekstowych lub systemu udostępniania plików w klasie.

Niech memy staną się przyczynkiem do powtórzenia słownictwa. Osobiście preferuję w tym przypadku klasową grupę whatsappową, ale opcji jest naprawdę wiele. Ważne, aby w tworzenie memów uczniowie zaangażowali się emocjonalnie – niech przygotowują je z wykorzystaniem np. ulubionych bohaterów z filmów lub z animacji. Następnie efekty swojej pracy udostępniają na grupie na WhatsAppie lub Facebooku. Tworząc samodzielnie memy, uczniowie robią coś kreatywnego, a przy tym utrwalają nowe słownictwo. Smartfon – często zakazywany jeszcze na lekcjach w szkole, a nieodłączny i ukochany element rzeczywistości naszych uczniów – może być wreszcie wykorzystany w procesie nauczania.

### KOMPLEMENT DLA UCZNIA

Chcesz pochwalić ucznia za dobrze wykonaną pracę? Użyj mema lub gifa i prześlij mu memowy komplement w języku obcym. Twoje wsparcie oraz poczucie humoru na pewno zostaną docenione.

### KREATYWNE PISANIE

W przypadku kreatywnego pisania uczniowie mogą zacząć od mema przygotowanego przez nauczyciela i wymyślić historię o przedstawionej na nim sytuacji. Oto przykłady materiałów do napisania krótkiej historyjki (Fot. 9 i 10) lub rozprawki na przykład na temat roli social mediów we współczesnym świecie (Fot. 11).

Fot. 9.



Fot. 10.





### COTYGDNIOWY KONKURS NA NAJLEPSZY MEM

Uczniowie szukają w social mediach istniejących już obcojęzycznych memów, a następnie w poniedziałek, np. w klasowej grupie na komunikatorze, każdy umieszcza dwa z nich. Pod koniec tygodnia uczniowie wybierają w głosowaniu najlepszy mem.

### PROJEKT Z MEMAMI

#### Zasady projektu

- ➔ memy muszą być twórczością własną uczniów;
- ➔ tematyka memów ma dotyczyć omawianych w danym okresie treści nauczania (np. zdrowie, podróżowanie i turystyka, praca, życie prywatne, sport, człowiek – wszystkie treści programowe mogą stać się ciekawym tematem);
- ➔ każdy uczeń wysyła w określonym terminie na szkolny adres mailowy maksymalnie 3 memy.

### Podsumowanie

Uczniowie cieszą się z projektów z wykorzystaniem memów, bo dają im one możliwość traktowania nauki w twórczy sposób, na dodatek przy pomocy narzędzia, które kochają – smartfona z jego aplikacjami. Memy są świetnym sposobem na wprowadzenie radosnej i pozytywnej atmosfery na lekcji i na zaangażowanie uwagi. Zwiększają motywację do nauki, są bliskie rzeczywistości naszych uczniów, więc warto je wykorzystywać w procesie nauczania języka obcego. Zwłaszcza że mogą być pomocne w trenowaniu tak ważnych umiejętności jak kreatywne pisanie czy mówienie oraz w poszerzaniu słownictwa.

### BIBLIOGRAFIA

- *Barometr nastrojów Polaków, czyli najpopularniejsze memy i ich odbiorcy* (2016), Gazeta.pl, <[shorturl.at/ipqC0](https://shorturl.at/ipqC0)>, [dostęp 21.09.2023].
- Shchukina, I., Kudinova, V., Kudinova, O., Kondratenko, N., Shashkova, S. (2022), *Using Internet Memes to Develop Students' Motivation and Cross-Cultural Competence at the Lessons of English*, „INTED 2022 Proceedings”, s. 7364–7369.

**MAGDALENA RACZYŃSKA-WĄSEK** Absolwentka wydziału filologii germańskiej na Uniwersytecie Wrocławskim, nauczycielka języka niemieckiego w Szkole w Chmurze, lektorka języka niemieckiego i angielskiego.

Fot. 11.

When you bake a fantastic cake  
but have nowhere to post it,  
because internet doesn't exist yet.



# W poszukiwaniu analogii leksykalnych, gramatycznych i fonetycznych na lekcjach języka francuskiego i polskiego jako obcego

DOI: 10.47050/jows.2024.1.55-62

Poszukiwanie analogii gramatycznych, leksykalnych i fonetycznych na lekcji języka obcego oraz odwoływanie się do ojczystego w procesie akwizycji języka stanowi naturalną strategię uczenia się. Uczeń, korzystając z doświadczenia językowego i wiedzy ogólnej o świecie, gdzie w dobie globalnych zmian granice językowe są coraz mniej dostrzegalne, wykorzystuje domysł językowy i kojarzy znaczenie z formą, rozwijając tym samym autonomię i poczucie odpowiedzialności za własny postęp w poznawaniu języka.

Poszukiwanie, nierzadko nieuświadomione, podobieństw między językiem ojczystym i obcym w procesie akwizycji języka oraz dostrzeganie różnic w obu systemach językowych odbywa się poprzez odwoływanie się do języka źródłowego bądź do innego, znanego już uczącemu się języka obcego. Jest to naturalny proces. Ta strategia asymilacyjna pozwala wykorzystać język ojczysty jako punkt odniesienia w procesie uczenia się języka obcego, usprawniając go, szczególnie w początkowym okresie nauczania. Towarzyszy temu zjawisko interkomprehensji, rozumiane jako zdolność do rozumienia innych języków bez uprzedniego uczenia się ich (Gębał 2013: 48).

Domysłowi językowemu, tłumaczonemu jako intuicyjne rozumienie nie tylko języków blisko spokrewnionych, sprzyjają następujące czynniki: wspólne korzenie indoeuropejskie i dziedzictwo kulturowo-językowe oraz otaczająca nas globalna rzeczywistość, cechująca się powszechnie rozumianą terminologią. Indoeuropejskie pochodzenie języków powoduje istnienie uniwersalnych kategorii gramatycznych pełniących te same funkcje komunikacyjne, co z kolei sprzyja zrozumieniu reguł gramatyki języka obcego i stosowaniu ich przez uczącego się. I tak władający językiem niedeklinacyjnym francuskojęzyczny uczeń w procesie przyswajania języka polskiego, chcąc mówić o narodowości lub zawodzie, zrozumie funkcję mianownika: *To jest Polak, To jest adwokat* oraz narzędnika: *On jest Polakiem, On jest adwokatem*, odwołując się do odpowiednich form w języku rodzimym: *C'est un Polonais, Il est polonais, C'est avocat, Il est avocat*. Przedstawienie narodowości w mianowniku wprowadza wyrażenie „to”: *To jest Polak*, któremu w języku francuskim odpowiada forma *c'est*, po której konieczne jest użycie rodzajnika: *C'est un Polonais*, co z kolei będzie istotne dla polskiego ucznia uczącego się języka romańskiego (Rys. 1). Użycie natomiast formy narzędnika w języku polskim: *On jest Polakiem*, będzie zrozumiałe dzięki konstrukcji wprowadzonej w języku francuskim przy pomocy zaimka osobowego: *Il est polonais*.

EWA SENICA

Dobjour – Nauczanie języka francuskiego i polskiego jako obcego



Rys. 1. Tabela porównawcza sposobów wyrażania narodowości w języku polskim i francuskim

C'EST UN	IL EST	C'EST UNE	ELLE EST	TO JEST	ON JEST	TO JEST	ONA JEST
Français	français	Française	française	Francuz	Francuzem	Francuzka	Francuzką
Polonais	polonais	Polonaise	polonaise	Polak	Polakiem	Polka	Polką
Anglais	anglais	Anglaise	anglaise	Anglik	Anglikiem	Angielka	Angielką
Portugais	portugais	Portugaise	portugaise	Portugalczyk	Portugalczykiem	Portugalka	Portugalką
Japonais	japonais	Japonaise	japonaise	Japończyk	Japończykiem	Japonka	Japonką
Espagnol	espagnol	Espagnole	espagnole	Hiszpan	Hiszpanem	Hiszpanka	Hiszpanką
Allemand	allemand	Allemande	allemande	Niemiec	Niemcem	Niemka	Niemką
Italien	italien	Italienne	italienne	Włoch	Włochem	Włoszka	Włoszką
Canadien	canadien	Canadienne	canadienne	Kanadyjczyk	Kanadyjczykiem	Kanadyjka	Kanadyjką
Russe	russe	Russe	russe	Rosjanin	Rosjaninem	Rosjanka	Rosjanką
Belge	belge	Belge	belge	Belg	Belgiem	Belgijka	Belgijką

Źródło: opracowanie własne.

Zilustrowaniu pokrewnych funkcji przy pomocy różnych systemów językowych mogą towarzyszyć ćwiczenia wzmacniające przekaz analogii językowych, takie jak te przedstawione na Rys. 2.

Rys. 2. Ćwiczenia utrwalające wybór odpowiednich środków do wyrażania narodowości w języku polskim i francuskim

Merci de compléter selon le modèle:

Exemple: Il est polonais. **C'est un Polonais.** Elle est française. **C'est une Française.**

Il est algérien. C'est ..... . Elle est algérienne. C'est ..... .

Il est comorien. C'est ..... . Elle est comorienne. C'est ..... .

Il est malien. C'est ..... . Elle est malienne. C'est ..... .

Il est mexicain. C'est ..... . Elle est mexicaine. C'est ..... .

Il est argentin. C'est ..... . Elle est argentine. C'est ..... .

Il est allemand. C'est ..... . Elle est allemande. C'est ..... .

Il est sénégalais. C'est ..... . Elle est sénégalaise. C'est ..... .

Il est japonais. C'est ..... . Elle est japonaise. C'est..... .

Proszę uzupełnić według wzoru:

Przykład: To jest Polak. On jest **Polakiem.** To jest Francuzka. Ona jest **Francuzką.**

To jest Algierczyk. On jest ..... . To jest Algierka. Ona jest ..... .

To jest Komoryjczyk. On jest ..... . To jest Komoryjka. Ona jest ..... .

To jest Malijczyk. On jest ..... . To jest Malijka. Ona jest ..... .

To jest Meksykanin. On jest ..... . To jest Meksykanka. Ona jest ..... .

To jest Argentyńczyk. On jest ..... . To jest Argentyнка. Ona jest ..... .

To jest Niemiec. On jest ..... . To jest Niemka. Ona jest ..... .

To jest Czech. On jest ..... . To jest Czeszka. Ona jest ..... .

To jest Japończyk. On jest ..... . To jest Japonka. Ona jest ..... .

Źródło: opracowanie własne

Choć w myśl stosowanej szeroko w XIX wieku metody gramatyczno-tłumaczeniowej język ojczysty służył jako narzędzie do tłumaczenia słownictwa oraz wyjaśniania zasad gramatycznych, dziś stosowanie technik bilingwalnych wzbudza wiele kontrowersji (Wach 2017: 22–27).

Strategie te, polegające na wykorzystaniu odniesienia do języka macierzystego w nauczaniu języka obcego w formie komentarza i wyjaśnienia w języku ojczystym, miałyby zubażać proces akwizycji języka obcego, ograniczając ekspozycję ucznia na język docelowy. Mniej kontrowersyjną strategią wydaje się natomiast zilustrowanie analogii za pomocą przykładu, skojarzenie znaczenia z formą przy użyciu domysłu językowego, odciążając w ten sposób etap objaśniania reguł gramatycznych. Tym samym rola języka wyjściowego oraz zjawiska interferencji językowej w nauczaniu języka obcego wydaje się bezdyskusyjna.

Aby opowiadać o zainteresowaniach, zarówno polskojęzyczny, jak i francuskojęzyczny uczeń ma do dyspozycji następującą konstrukcję: interesować się, po której używamy w języku polskim narzędnika: *Interesuję się literaturą, tenisem, kinem, podróżami*, oraz: *s'intéresser à*, wymagającej użycia rodzajnika ściągniętego *à la*, *à l'*, *au*, *aux*, w zależności od rodzaju i liczby.

Przykłady ćwiczeń ilustrujących obie struktury w języku polskim i francuskim będą pomocne w zrozumieniu obowiązujących zasad gramatycznych zarówno dla ucznia francuskojęzycznego, jak i polskojęzycznego. Uczeń francuskojęzyczny zrozumie, że forma dopełnienia użyta w narzędniku tak jak i w jego języku ojczystym również zmieni się w zależności od rodzaju i liczby. I tak dla rodzaju męskiego i nijakiego wyraz będzie kończył się na *-em*: *Interesuję się sportem, kinem*, dla rodzaju żeńskiego – *-ą*: *Interesuję się literaturą*, dla liczby mnogiej – *-ami*: *Interesuję się podróżami*. Uczeń tworzy zatem hipotezę na temat konstrukcji gramatycznej na podstawie znanych mu z języka francuskiego zasad.

Polskojęzyczny uczeń natomiast zrozumie, że rodzajnik ściągnięty – *au* będzie odpowiadał rodzajowi męskiemu: *Je m'intéresse au sport*, a rodzajnik *à la* żeńskiemu: *Je m'intéresse à la littérature*. Przedstawione na Rys. 3 przykłady ilustrują też sytuacje, w których, niezależnie od rodzaju gramatycznego, używa się rodzajnika *à l'*, jeśli następujący po nim wyraz rozpoczyna się od samogłoski bądź *h* niemego: *Je m'intéresse à l'art*.

Warto, aby przykłady mające zastąpić komentarz gramatyczny zawierały słowa międzynarodowe, podobnie brzmiące i powszechnie znane, gwarantując tym samym uczniowi poczucie komfortu w przyswajaniu języka. Wspólne korzenie językowe sprzyjają również dekodowaniu znaczenia i przyswajaniu słownictwa o wspólnej etymologii. Internacjonalizmy, podobnie brzmiące słowa o międzynarodowym zasięgu (Rys. 4, Rys. 5),

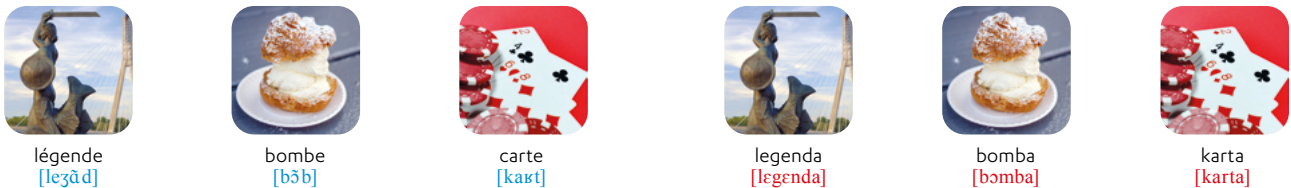
**Rys. 3. Tabela porównawcza konstrukcji gramatycznych wyrażających zainteresowania przy użyciu form narzędnika w języku polskim oraz rodzajników ściągniętych w języku francuskim**

Masculin à + le = au au sport	Féminin à + la = à la à la cuisine	à + h / voyelle à + l' = à à l'art	Pluriel à + les = aux aux voyages	Rodzaj męski sport + em sportem	Rodzaj żeński kuchnia + ą kuchnią	Rodzaj nijaki kino + em kinem	Liczba mnoga podróż + ami podróżami
 le sport Je m'intéresse au sport.	 la cuisine Je m'intéresse à la cuisine.	 l'art Je m'intéresse à l'art.	 les voyages Je m'intéresse aux voyages.	 sport Interesuję się sportem	 kuchnia Interesuję się kuchnią	 kino Interesuję się kinem	 podróż Interesuję się podróżami
 le théâtre Je m'intéresse au théâtre.	 la mode Je m'intéresse à la mode.	 l'architecture Je m'intéresse à l'architecture	 les arts martiaux Je m'intéresse aux arts martiaux.	 teatr Interesuję się teatrem	 moda Interesuję się modą	 ogrodnictwo Interesuję się ogrodnictwem	 sztuki walki Interesuję się sztukami walki

Źródło: opracowanie własne.

powszechnie znane cytaty, jak *chapeau bas*, przysłowia *Tel père, tel fils*, użyte jako ilustracje na potrzeby zrozumienia zasad gramatycznych w języku docelowym, zapewniają uczniowi poczucie bezpieczeństwa i sprawiają, że język obcy staje się coraz mniej obcy. Natomiast wspólna globalna rzeczywistość może być źródłem neologizmów o powszechnym zasięgu: *covid*, *internet*, rozumianych nawet w grupie niejednorodnej kulturowo.

#### Rys. 4. Ćwiczenie fonetyczne wykorzystujące podobnie brzmiące słowa w języku polskim i francuskim



Źródło: opracowanie własne

#### Rys. 5. Ćwiczenie fonetyczne wykorzystujące podobnie brzmiące słowa w języku polskim i francuskim



Źródło: opracowanie własne

Ćwiczenia mające na celu wprowadzenie przymiotników opisujących cechy charakteru czy usposobienie warto oprzeć na słowach podobnie brzmiących i tym samym ogólnie rozumianych, takich jak: *intelligentny*, *sympatyczny*, *ambitny* // *intelligent*, *sympathique*, *ambitieux*, naturalnie odkodowywanych przez osobę uczącą się języka (Rys. 6). Dlaczego za punkt odniesienia nie wykorzystać wspólnego dziedzictwa kulturowego, jakim jest np. tajemnicza *Mona Lisa* Leonarda da Vinci albo *Dama z gronostajem*, jedyny obraz mistrza, który znajduje się w polskich zbiorach. Przymiotniki o podobnym brzmieniu mogą stanowić punkt wyjścia do wprowadzenia kategorii rodzaju: *sympatyczny* dla rodzaju męskiego, *sympatyczna* dla rodzaju żeńskiego czy *sympatyczne* dla rodzaju nijakiego w języku polskim w odniesieniu do *sympathique* dla formy męskiej i żeńskiej w języku francuskim; *ambitny*, *ambitna*, *ambitne*: *ambitieux-euse*.

Tak jak już zostało wspomniane, użycie internacjonalizmów może sprzyjać zrozumieniu poszczególnych zagadnień gramatycznych. Choć systemy gramatyczne języków francuskiego i polskiego nie przystają do siebie, to oba posiadają uniwersalne kategorie gramatyczne, takie jak choćby fleksja imienna, czasownikowa, kategoria rodzaju czy liczby.

Zwracając zatem uwagę na różnice, przy pomocy ogólnie rozumianego słownictwa uczeń sam może wywnioskować zasady gramatyczne. Poniższe ćwiczenie ilustruje kategorię rodzaju przy wykorzystaniu list wyrazów o podobnym brzmieniu w obu językach, a co za tym

#### Rys. 6. Opis *Mony Lisy* za pomocą przymiotników o podobnym brzmieniu w języku polskim i francuskim, wprowadzonych po zwrotach: *elle a l'air* i *wydaje się*

Mona Lisa, comment elle a l'air ? Merci de choisir le bon adjectif.

Exemple:  
Elle a l'air **sympathique**.  
sympathique / antipathique  
intelligente / ambitieuse  
sportive / créative  
sentimentale / rationnelle  
romantique / énergique  
émotionnelle / naturelle  
stressée / relaxée / agressive  
talentueuse / active  
attractive / frustrée



Mona Lisa, Jaka się wydaje? Proszę wybrać odpowiedni przymiotnik.

Przykład:  
Wydaje się **sympatyczna**.  
sympatyczna / antypatyczna  
inteligentna / ambitna  
wysportowana / kreatywna  
sentymalna / racjonalna  
romantyczna / energiczna  
emocjonalna / naturalna  
zestresowana / zrelaksowana  
utalentowana / aktywna  
atrakcyjna / sfrustrowana

Źródło: opracowanie własne

idzie rozumianych intuicyjnie zarówno przez ucznia polskiego, jak i francuskiego: *C'est une version / To jest wersja* (Rys. 7).

Przedstawione przykłady ilustrują, że francuskiemu odpowiednikowi rodzajników *un, une*, wyrażających rodzaj i liczbę, w języku polskim odpowiadają odpowiednie zakończenia rzeczowników. W rodzaju żeńskim rzeczownik zakończony na samogłoskę *a*: *C'est une succession / To jest sukcesja*, w męskim zakończony na spółgłoskę: *C'est un président / To jest prezydent* bądź *a*, *C'est un poète / To jest poeta*. Ćwiczenie to pokazuje również uczniowi polskojęzycznemu, jakim zakończeniem wyrazów w języku francuskim odpowiadają rodzaje męski i żeński: *C'est une vers***ion**: - **sion**.

### Rys. 7 Ćwiczenie ilustrujące kategorię rodzaju

Merci de compléter avec **un** ou **une**. Exemple: c'est **un** professeur.

- |                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1. C'est ..... version.     | 11. C'est ..... saison.      |
| 2. C'est ..... veine.       | 12. C'est ..... Sénat.       |
| 3. C'est ..... végétation.  | 13. C'est ..... sentiment.   |
| 4. C'est ..... transfert.   | 14. C'est ..... sphère.      |
| 5. C'est ..... thèse.       | 15. C'est ..... résultat.    |
| 6. C'est ..... tendance.    | 16. C'est ..... fatum.       |
| 7. C'est ..... tempérament. | 17. C'est ..... région.      |
| 8. C'est ..... succession.  | 18. C'est ..... recette.     |
| 9. C'est ..... signature.   | 19. C'est ..... pays.        |
| 10. C'est ..... sabotage.   | 20. C'est ..... quarantaine. |

Proszę określić rodzaj: męski, żeński i nijaki. Przykład: To jest profesor – **rodzaj męski**.

- |                              |                               |
|------------------------------|-------------------------------|
| 1. To jest wersja .....      | 11. To jest sezon .....       |
| 2. To jest wena .....        | 12. To jest senat .....       |
| 3. To jest wegetacja .....   | 13. To jest sentyment .....   |
| 4. To jest transfer .....    | 14. To jest sfera .....       |
| 5. To jest teza .....        | 15. To jest rezultat .....    |
| 6. To jest tendencja .....   | 16. To jest fatum .....       |
| 7. To jest temperament ..... | 17. To jest region .....      |
| 8. To jest sukcesja .....    | 18. To jest recepta .....     |
| 9. To jest podpis .....      | 19. To jest państwo .....     |
| 10. To jest sabotaż .....    | 20. To jest kwarantanna ..... |

Źródło: opracowanie własne

W dobie globalizacji, wzmożonego nadawania nazw nowej, nieznanej wcześniej rzeczywistości – jak chociażby *covid* – nietrudno o słowa powszechnie rozumiane, które również mogą stanowić cenne narzędzie sprzyjające przyswajaniu języka obcego.

W fonetyce naturalne wydaje się odwoływanie się do istniejących w języku ojczystym głosek, do podobnie brzmiących wyrazów czy też powszechnie znanej w dobie globalizacji terminologii. Uczeń polski, którego język ojczysty jako jedyny język słowiański posiada głoski nosowe, ma ułatwione zadanie wymówienia francuskich głosek.

Ćwiczenia polegające na wydedukowaniu wymowy z rebusów fonetycznych są kolejną okazją, aby usprawnić i uatrakcyjnić proces uczenia się języka w oparciu o podobieństwa językowe (Rys. 8, 9, 10, 11, 12).

Polski uczeń uczy się przywitania w języku francuskim, korzystając z fonetycznego zaplecza języka ojczystego: *bąk + żur = Bonjour* (Rys. 8).

Rys. 8. Rebus fonetyczny dla polskiego ucznia uczącego się francuskiego zwrotu *Bonjour*



bąk



żur

Źródło: opracowanie własne

Powszechnie używanego francuskiego zwrotu w pytaniu o samopoczucie: *ça va?* polskojęzyczny uczeń uczy się przy wykorzystaniu znanych mu legendarnych imion Wars i Sawa dzięki rebusowi: ~~Wars~~ + Sawa = *ça va* (Rys. 9). Francuski uczeń natomiast, aby zapytać o samopoczucie po polsku, sięga do francuskich słów: *yak + mâche* = *Jak się masz?* (Rys. 10).

Rys. 9. Rebus fonetyczny dla polskiego ucznia uczącego się francuskiego zwrotu *ça va?*

~~Wars~~ i



?

Źródło: opracowanie własne

Rys. 10. Rebus fonetyczny dla francuskiego ucznia uczącego się polskiego zwrotu *Jak się masz?*



yak

się



?

mâche

Źródło: opracowanie własne

Podobne procesy uczniowie mogą wykorzystać, pytając o wiek. Z polskich słów *kolarz* i *tiut* powstanie: *Quel âge as-tu?* (Rys. 11), natomiast ze słów francuskich: *lait*, *mâche* i *latte*, zilustrowanych w rebusie, powstanie pytanie w języku polskim *Ile masz lat?* (Rys. 12).

Rys. 11. Rebus fonetyczny dla polskiego ucznia uczącego się pytania o wiek po francusku *Quel âge as-tu?*



a



?

kolarz  
o:e

tiut

Źródło: opracowanie własne

Rys. 12. Rebus fonetyczny dla francuskiego ucznia uczącego się pytania o wiek po polsku *Ile masz lat?*



l



?

lait

mâche

latte

Źródło: opracowanie własne

Ku zaskoczeniu uczniów obu narodowości po rozwiązaniu rebusów odpowiedź pada w sposób naturalny w języku, którego dopiero co się przecież uczą.

Rys. 13. Rebus fonetyczny dla polskiego ucznia uczącego się odmiany i wymowy czasownika *aimer* (*kochać*, *lubić*)



Żem

Źródło: opracowanie własne

Rys. 14. Rebus fonetyczny dla francuskiego ucznia uczącego się odmiany i wymowy czasownika *lubić*, *ę*, *isz*. Przy jego rozwiązaniu uczeń używa francuskich słów: *loup* (*wilk*) i *bière* (*piwo*): *Lubię*



loup



bière

Źródło: opracowanie własne



Rebuses fonetyczne mogą również służyć ćwiczeniu odmiany czasowników.

*J'aime* (lubię) najłatwiej wymówić polskiemu uczniowi, obrazując słowo *dżem* i usuwając głoskę *d*, akcentując tym samym ostatnią spółgłoskę: *J'aime*. Analogicznie czasownik: *lubić*, *-ę*, *-isz* w języku polskim uczeń francuski odmieni poprawnie, wykorzystując słowa: *loup* i *bière*.

Rebuses fonetyczne nie tylko ułatwiają wymowę, ale – przybierając formę zagadek – angażują w proces odkrywania przekazu, a co za tym idzie działają na korzyść zwiększania autonomii ucznia w procesie uczenia się języka. Ponadto wzbudzają ciekawość, a nierzadko nawet uśmiech.

Wykorzystane elementy kulturowe języka docelowego przybliżają ponadto kulturę, historię, geografę czy obyczaje jego użytkowników. I tak przy pomocy rebusów francuski uczeń odkryje urok pięknych Kaszub (Rys. 15), polskie danie żurek (Rys. 16) czy tradycję polskich Zaduszek (Rys. 17).

Rys. 15. Rebus fonetyczny: *Ka* + *chou* (kapusta) + *by*: Kaszuby. Rys. 16. Rebus fonetyczny: *Journal* (pamiętnik) + *ek*: żurek



Źródło: opracowanie własne

Źródło: opracowanie własne

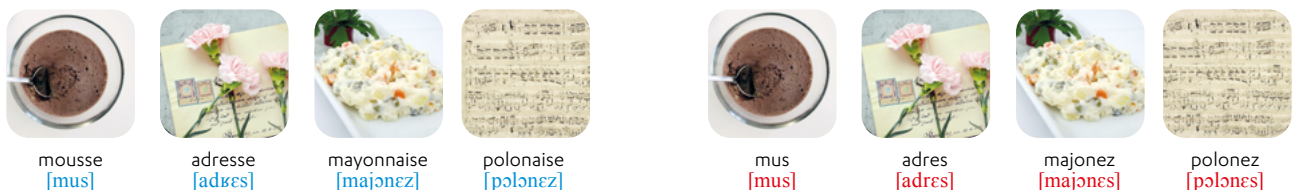
Możliwa dedukcja zasad fonetycznych w języku jest możliwa również poprzez zestawienie podobnie brzmiących wyrazów o tym samym lub zbliżonym znaczeniu (Rys. 18).

Rys. 17. Rebus fonetyczny: *Za* + *douche* (prysznic) + *ki*: Zaduszki



Źródło: opracowanie własne

Rys. 18. Ćwiczenie fonetyczne wykorzystujące podobnie brzmiące słowa



Źródło: opracowanie własne

## Podsumowanie

Odwoływanie się do języka źródłowego jako środka ułatwiającego poszukiwanie zarówno podobieństw, jak i różnic gramatycznych, leksykalnych czy fonetycznych sprawia, że uczeń oswaja język obcy, a można zaryzykować stwierdzenie, że to język oswaja ucznia.

W poszukiwaniu analogii korzysta on nie tylko z doświadczenia językowego, ale także ogólnej wiedzy o świecie, deklaratywnej i proceduralnej, ponieważ w dobie globalnych zmian granice językowe zanikają.

Intuicyjne rozumienie języka źródłowego w oparciu o własne doświadczenie językowe i kulturowe pozwala uczniowi świadomie stać się częścią wspólnoty, która daje mu poczucie bezpieczeństwa. Ten komfort motywuje do dalszej nauki i samodzielnych poszukiwań analogii, co z kolei rozwija autonomię i poczucie odpowiedzialności za postęp w procesie akwizycji języka obcego.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Gębał, P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Wach, A. (2017), *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 22–27.

**EWA SENICA** Absolwentka filologii romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Podyplomowych Studiów Kształcenia Tłumaczy Języka Francuskiego UAM oraz studiów podyplomowych Glottodydaktyka Polonistyczna – nauczanie języka polskiego jako obcego w Polonicum, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu Warszawskiego. Autorka *Jargon corporatif – moyen de communication au service de l'économie du langage ou facteur défavorisant la langue indigène?*, Bulletin PROF – EUROPE, no 14, 2013/2014 oraz *La traduction des noms propres intentionnels*, Bulletin PROF – EUROPE, no 11, 2010. Lektorka języka francuskiego i polskiego jako obcego. W nauczaniu wykorzystuje zjawisko domysłu językowego i analogie leksykalne, gramatyczne i fonetyczne na lekcjach języka obcego.



# Podójście zadaniowe w nauce języka hiszpańskiego

## Scenariusz zajęć z elementami debaty oksfordzkiej

DOI: 10.47050/jows.2023.4.63-70

Głównym założeniem podejścia zadaniowego jest koncentracja na praktycznym aspekcie nauki języka. Uczeń staje się aktywnym uczestnikiem procesu nauczania, rozwijając swoją autonomię poprzez pracę projektową. W ramach zaproponowanego scenariusza lekcji języka hiszpańskiego takim projektem staje się udział uczniów w debacie oksfordzkiej, która jest nie tylko sposobem na doskonalenie kompetencji językowych, ale i płaszczyzną rozwijania umiejętności wymiany poglądów i wyrażania własnej opinii w języku obcym.

Zadaniowe podejście do nauczania języków obcych (znane w języku angielskim pod nazwą *task-based language teaching*) stanowi obecnie jedną z najlepiej zbadanych koncepcji kształcenia językowego. Wypromowane zostało w dużej mierze przez twórców *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (Rada Europy 2003) i kładzie szczególny nacisk na praktyczny wymiar nauki języka oraz uczynienie z ucznia pierwszoplanowego bohatera procesu nauczania. Chociaż istnieje wiele różnych koncepcji podejścia zadaniowego, łączy je zlecenie uczniom konkretnych zadań o charakterze praktycznym, których realizacja sprzyja naturalnemu przyswajaniu języka. Angażując się w działania takie, jak rozwiązywanie problemów, dyskusje lub tworzenie projektów, uczeń rozwija swoje kompetencje językowe, a ponadto zachęcany jest do dalszego jej doskonalenia (Foster 1999: 69).

Podejście zadaniowe można zatem zdefiniować jako metodologiczną strategię planowania, bazującą na rozwiązywaniu problemów oraz konfrontowaniu uczniów z różnorodnymi wyzwaniami. Poprzez aktywne tworzenie lub badanie konkretnych zagadnień słuchacze stopniowo rozwijają swoją własną autonomię. Autonomia uczenia się odnosi się zaś do wizji ucznia, który samodzielnie kieruje swoim procesem nauki, umiejętnie go organizując i oceniając, z pomocą nauczyciela lub bez niej (Spychała-Wawrzyniak 2018).

Róg (2021: 98) podkreśla, że podejście zadaniowe opiera się na przekonaniu, że skuteczne uczenie się języka zachodzi, gdy uczniowie używają go do zrozumienia lub wyrażania treści, zamiast mechanicznego powtarzania czy uzupełniania luk w zdaniach. Oznacza to, że zadania, które wymagają odwoływania się do własnych zasobów językowych w kontekście prawdziwych sytuacji, takich jak pisanie komentarzy w mediach społecznościowych czy umawianie się na spotkanie, odgrywają kluczową rolę. Co więcej, przez wykonywanie takich zadań uczniowie koncentrują się głównie na treści, a nie formie, kiedy używają języka obcego. Nauczyciel interweniuje w kwestiach formalnych języka tylko wtedy, gdy uczniowie napotkają konkretny problem, unika zaś wcześniejszego nauczania gramatyki w konwencjonalny, „podawczy” sposób. Jest to zdecydowane odejście od

ANNA JAWORSKA  
DOMINIK WITKOWSKI  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

tradycyjnego dydaktycznego paradygmatu PPP: prezentacja, praktyka, produkcja (ang. *presentation, practice, production*). Uczeń aktywnie zdobywa swoją wiedzę, którą następnie wykorzystuje na zajęciach.

Na lekcji języka obcego istotne jest jego maksymalne wykorzystywanie poprzez interakcje w parach czy grupach uczniowskich, gdyż głównym celem jest rozwijanie umiejętności swobodnej komunikacji. Negocjowanie planów, analiza informacji czy dyskusja to rzeczywiste potrzeby komunikacyjne. Praca projektowa na szczeblu szkoły wspomaga rozwijanie wyobraźni, kreatywności, samodyscypliny, odpowiedzialności, umiejętności badawczych, a także integruje wiedzę zdobytą w ramach różnych przedmiotów (Hedge 1993: 277).

Praca zgodna z założeniami podejścia zadaniowego jest więc pracą projektową, wymagającą od uczniów prezentacji ostatecznych wyników swoich działań. Zanim jednak przystąpią oni do realizacji projektu, wykonują szereg zadań i ćwiczeń przygotowawczych. W tym momencie warto podkreślić różnicę między pojęciami *zadanie* i *ćwiczenie*, które są często używane zamiennie, ale w kontekście podejścia zadaniowego nie są synonimami. Jak twierdzi Ellis (2003), zadania to aktywności, które wymagają przede wszystkim użycia języka skoncentrowanego na znaczeniu, przeznaczone głównie dla użytkowników języka. Natomiast ćwiczenia to aktywności, które skupiają się przede wszystkim na użyciu języka skoncentrowanego na formie i są przeznaczone dla uczących się języka. Zadania bazują na materiale autentycznym, kładąc nacisk na rzeczywiste sytuacje komunikacyjne, podczas gdy ćwiczenia wykorzystują specjalnie opracowane materiały w celu ćwiczenia konkretnych form językowych. Ostatecznym celem podejścia zadaniowego jest rozwijanie umiejętności komunikacyjnych poprzez aktywne korzystanie z języka w autentycznych kontekstach, co stanowi istotny kontrast wobec ćwiczeń, które skupiają się na aspektach strukturalnych. Niemniej jednak istnieje pewne niebezpieczeństwo związane z podejściem zadaniowym, a mianowicie uczniowie mogą być skłonni przedkładać znaczenie ponad formę co może prowadzić do płynnego, ale niewystarczającego lub niedokładnego używania języka. Wyzwaniem dla podejścia opartego na zadaniach jest zatem skonstruowanie sekwencji zadań i ich implementacja w taki sposób, aby zrównoważyć koncentrację na znaczeniu z równoczesnym uwzględnieniem aspektów formalnych (Foster 1999: 70). Dopiero wówczas można być pewnym, że uczniowie zostali wyposażeni we wszystkie narzędzia, które umożliwią im przygotowanie i prezentację zadania bądź projektu końcowego. Czasem efektem ich działań jest namacalny produkt, np. plakat, reklama czy audycja radiowa, a czasem jest to aktywne uczestnictwo uczniów w dyskusji czy debacie, tak jak w przypadku prezentowanego przez nas scenariusza lekcji.

## Debata oksfordzka na lekcji hiszpańskiego

Wykorzystany przez nas na potrzeby niniejszego scenariusza lekcji format debaty oksfordzkiej stanowi kulminacyjny punkt całego cyklu zajęć przygotowanych dla uczniów szkół ponadpodstawowych. Termin *debata oksfordzka* wywodzi się od historycznej wymiany poglądów pomiędzy Thomasem Henrym Huxleyem, naukowcem i zwolennikiem teorii ewolucji Darwina, a biskupem Samuelem Wilberforce'em, która miała miejsce 30 czerwca 1860 roku w Muzeum Historii Naturalnej w Londynie. Debata ta była pierwszym w historii chrześcijaństwa momentem, gdy przedstawiciele tej religii weszli w publiczną dyskusję ze światem nauki i tym samym pokazali swoją otwartość na dialog oraz gotowość do merytorycznej rozmowy z ludźmi o poglądach zdecydowanie odmiennych od poglądów głoszonych przez Kościół (Frąszczak 2020: 12).

Debata oksfordzka w dzisiejszym kontekście jest stosunkowo powszechnie wykorzystywana w edukacji, zarówno na poziomie szkół średnich, jak i na poziomie akademickim (Kilikowska 2021: 31). Charakteryzuje się specyficznymi zasadami formalnymi, które nadają jej wyjątkowy charakter. Każda debata toczy się wokół tezy dotyczącej różnorodnych tematów społecznych, ekonomicznych czy filozoficznych, nad którą dyskutują dwa zespoły:

drużyna propozycji, zgadzająca się z zaproponowanym stanowiskiem, oraz drużyna opozycji, negująca jego słuszność. Każda z tych grup składa się z czterech osób mających wyznaczone role, a mówcy obu drużyn prezentują swoje argumenty w określonym czasie, zwykle jest to pięć minut.

Celem debaty jest nie tylko umiejętne przedstawienie argumentów, ale także skuteczne kontrargumentowanie i analiza poglądów przeciwnika. Istotną cechą tego formatu jest to, że ocenia się nie tylko treść prezentowanych poglądów, ale także umiejętności retoryczne, argumentacyjne i perswazyjne poszczególnych mówców. Co więcej, warto podkreślić, że przynależność do drużyny czy to propozycji, czy opozycji jest całkowicie losowa, co wprowadza element rywalizacji i sprawia, że debata oksfordzka jest doskonałym narzędziem dydaktycznym. Zasady klasycznej debaty oksfordzkiej są elastyczne i mogą być dostosowywane do konkretnych okoliczności, co obejmuje zmiany w liczbie uczestników czy różnicowanie ról mówców. Stałym założeniem pozostaje to, że debatują zawsze dwie strony – dwie drużyny, jedna popierająca tezę, a drugą ją negująca (Żak 2021: 36).

W naszej opinii wykorzystanie elementów debaty oksfordzkiej wydaje się ciekawym sposobem na utrwalenie zasad użycia trybu łączącego (*subjuntivo*), tak często sprawiającego problem uczącym się języka hiszpańskiego. Przedstawiony poniżej scenariusz zajęć został stworzony z myślą o uczniach szkół ponadpodstawowych uczących się języka hiszpańskiego w wariantach podstawy programowej III.2.0. na poziomie B1 według wytycznych ESOKJ (Rada Europy 2003). Jest to projekt zajęć wieńczący cykl pięciu lekcji, w trakcie których uczniowie ćwiczyli, jak skutecznie wyrażać swoje opinie, jak je uzasadniać oraz jak bronić swojego stanowiska. Wcześniejsze zajęcia całego cyklu koncentrowały się również na kwestiach związanych z użyciem *presente de indicativo* oraz *presente de subjuntivo*, które często sprawiają trudności polskim uczniom.

By przygotować się do uczestnictwa w debacie, w trakcie pięciu lekcji uczniowie:

- ➔ wykonywali szereg ćwiczeń w celu utrwalenia odmian podstawowych czasowników w *presente de indicativo* oraz *presente de subjuntivo*;
- ➔ ćwiczyli wyrażanie własnej opinii po hiszpańsku, zapoznając się z wyrażeniami charakterystycznymi dla trybu *indicativo* oraz *subjuntivo* w tym języku;
- ➔ przyswajali hiszpańskie słownictwo związane z tematem debaty, a więc z życiem w mieście, jak i na wsi;
- ➔ zapoznawali się z zasadami debaty oksfordzkiej.

Kulminacyjnym punktem projektu jest przedstawiona w naszym scenariuszu lekcja, podczas której uczniowie mają okazję w praktyce wykorzystać zdobytą wiedzę. Biorąc udział w debacie oksfordzkiej, prezentując swoje zdolności w zakresie formułowania argumentów oraz obrony własnego stanowiska w języku hiszpańskim. W rezultacie projekt nie tylko rozwija kompetencje językowe uczniów, ale również uczy ich umiejętnego wyrażania swoich poglądów. Do głównych osiągnięć uczestników projektu należą: opanowanie zagadnienia gramatycznego, jakim jest posługiwanie się trybem *indicativo* oraz *subjuntivo*, nabycie umiejętności publicznego wystąpienia oraz zdobycie wiedzy na temat specyfiki debaty oksfordzkiej.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Ellis, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Frąszczak, K. (2020), *Debata oksfordzka – lepsza komunikacja w biznesie?*, „Biznesmianiak”, nr 5, s. 11–14.
- Foster, P. (1999), *Task-based learning and pedagogy*, „ELT Journal”, nr 1, s. 69–70.
- Hedge, T. (1993), *Project work*, „ELT Journal”, nr 3, s. 276–277.
- Kilikowska, A. (2021), *Współczesne problemy naukowe w biologii – tutoring naukowy III. Zmodyfikowana debata oksfordzka jako skuteczna forma aktywizacji studentów w trybie nauczania on-line*, „Tutoring Gedanensis”, nr 3, s. 30–41.

- Rada Europy (2003), *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Róg, T. (2021), *Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 97–108.
- Spychała-Wawrzyniak, M. (2018), *Las actitudes de los alumnos activos hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Una visión constructivista*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Żak, M. (2021), *Słowo do słowa, czyli jak obronić każdą tezę. Wstęp do nauki debatowania i wystąpień publicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

ANNA JAWORSKA [Doktorantka w Instytucie Języków i Literatur Romańskich w ramach Szkoły Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze UAM w dyscyplinie językoznawstwo.](#)

DOMINIK WITKOWSKI [Student filologii hiszpańskiej na Wydziale Neofilologii UAM.](#)

## Scenariusz zajęć

### Temat lekcji

*La vida urbana es mejor que la vida rural. – ¡Debatimos!*

### Typ szkoły

Szkoła ponadpodstawowa (wariant III.2.0 podstawy programowej).

### Poziom nauczania

B1

### Cele lekcji:

#### ➔ cele komunikacyjne

Uczący się:

- ➔ formułuje, wyraża oraz uzasadnia swoją opinię;
- ➔ porównuje warunki życia w mieście oraz na wsi;
- ➔ kontrargumentuje opinię niezgodną ze swoimi przekonaniem.

#### ➔ cele językowe:

➔ gramatyczne

Uczący się:

- ➔ stosuje poprawnie zwroty wyrażające opinię w trybie *indicativo* oraz *subjuntivo*;
- ➔ poprawnie odmienia czasowniki w czasie *presente de indicativo* oraz w *presente de subjuntivo*.

➔ leksykalne

Uczący się:

- ➔ wymienia zalety i wady życia na wsi oraz w mieście;
- ➔ używa różnorodnych czasowników wyrażających opinię.

### Metody i techniki pracy

- ➔ dyskusja dydaktyczna: burza mózgów;
- ➔ praca z tekstem;
- ➔ praca w grupach;
- ➔ wypowiedź ustna.

### Formy oceniania

Ocena bezpośrednia oraz samoocena ucznia.

## Przebieg zajęć

### Przygotowanie do zajęć (8 min)

Wstęp (3 min)

*¡Hola!, ¿cómo estás?*

Nauczyciel wita uczniów oraz sprawdza obecność. Prowadzący zapisuje na tablicy temat, omawia cele lekcji oraz przybliża uczniom sposób pracy.

Rozgrzewka językowa (5 min)

Nauczyciel zapisuje na tablicy pytanie: *¿Es mejor ahorrar o viajar?* Następnie, w ramach burzy mózgów, prosi uczniów o wyrażenie swojej opinii w tej kwestii. Dzięki takiej formie rozgrzewki uczniowie przypominają sobie zwroty wyrażające opinię w czasie *presente de indicativo* (*creo que ... / considero que ... / opino que ... / me parece que ... / supongo que ...*).

### Prezentacja materiału lekcyjnego (7 min)

Nauczyciel rozdaje uczniom tekst dotyczący zalet i wad życia na wsi oraz w mieście (Załącznik 1), prosi uczniów o przeczytanie go oraz zaznaczenie fragmentów, w których pojawiają się czasowniki wyrażające opinię. Po zapoznaniu

się uczniów z tekstem wyjaśnia znaczenie nieznanymi słów oraz prosi ich o uzupełnienie reguły gramatycznej, która znajduje się pod tekstem. Dzięki wcześniejszemu podkreśleniu czasowników wyrażających opinię uczniowie metodą indukcji mogą sami sformułować zasadę gramatyczną, jaką rządzą się w języku hiszpańskim *verbos de opinión*.

### **Utrwalenie materiału lekcyjnego** (13 min)

Na odwrocie karty pracy znajdują się dwa ćwiczenia, których celem jest utrwalenie reguł gramatycznych poznanych niedawno przez uczniów. Nauczyciel prosi wybranych uczniów o przeczytanie zdań z ćwiczenia pierwszego. Zadaniem jest wybranie właściwej formy czasownika w każdym zdaniu. Następnie nauczyciel prosi uczniów o wykonanie drugiego ćwiczenia samodzielnie, a po chwili uczniowie czytają na głos swoje odpowiedzi celem zweryfikowania ich poprawności. W ćwiczeniu trzecim uczniowie konstruują zdania z wykorzystaniem podanych czasowników. Tworzą z każdym czasownikiem dwa zdania, jedno w czasie presente de indicativo, a drugie w czasie presente de subjuntivo. Następnie czytają swoje propozycje zdań na forum klasy.

### **Wykorzystanie materiału lekcyjnego** (15 min)

#### Przygotowanie (5 min)

Nauczyciel dzieli uczniów na czteroosobowe zespoły i przypomina im pokrótce zasady debaty oksfordzkiej. Następnie zapisuje na tablicy temat debaty: *Vivir en la ciudad es mejor que vivir en el campo* (*Życie w mieście jest lepsze od życia na wsi*) oraz zaprasza liderów stworzonych zespołów do losowania, w trakcie którego uczniowie dowiadują się, czy ich grupa będzie miała za zadanie bronić głównej tezy debaty czy ją kontrargumentować. Po wylosowaniu ról uczniowie mają czas, żeby ustalić, jakie argumenty bądź kontrargumenty wykorzystają w debacie. Należy wspomnieć, że temat debaty, jak i jej reguły były znane uczniom wcześniej, w związku z czym mieli oni czas nastawić się na obronę danej tezy bądź jej podważanie.

#### Debata (10 min)

Po czasie wyznaczonym na przygotowanie nauczyciel prosi obie grupy, żeby usiadły naprzeciwko siebie i rozpoczyna debatę. Jego zadaniem jest moderowanie oraz sprawowanie pieczy nad poprawnym przebiegiem debaty.

### **Ewaluacja** (3 min)

Uczniowie otrzymują link do ankiety w języku hiszpańskim dotyczącej zajęć oraz samooceny. Ankieta zawiera pytania zamknięte, w których uczniowie udzielają odpowiedzi w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza *nie umiem/nie wiem*, a 5 – *umiem/wiem*:

1. Sé cómo expresar mi opinión.
2. Sé en qué consiste un debate universitario.
3. Soy capaz de expresar el desacuerdo.
4. Soy capaz de comparar la vida urbana y la vida rural.
5. Puedo conjugar correctamente los verbos en Presente de Subjuntivo.

Po uzyskaniu odpowiedzi z ankiety nauczyciel dziękuje uczniom za aktywny udział w zajęciach i żegna się z nimi.

## Załącznik 1. Karta pracy ucznia

### LEE EL TEXTO Y SUBRAYA LOS FRAGMENTOS DONDE APARECEN LOS VERBOS DE OPINIÓN.

Vivir en el campo o en la ciudad son dos experiencias totalmente diferentes, cada una con sus propios encantos y desafíos. Personalmente, creo que la vida en el campo tiene sus ventajas únicas. Considero que la tranquilidad y la conexión con la naturaleza son incomparables. Pensar en despertar con el canto de los pájaros y respirar aire fresco todos los días es algo que realmente aprecio.

No digo que la vida rural sea fácil y sin preocupaciones. También se deben tener en cuenta los posibles inconvenientes. No creo que la falta de comodidades modernas y la distancia a servicios esenciales puedan ser fáciles para algunos. Optar por la vida en el campo implica renunciar a ciertas comodidades de la ciudad.

Por otro lado, la vida urbana ofrece una amplia gama de oportunidades y comodidades. Pienso que vivir en la ciudad puede proporcionar acceso fácil a empleo, educación y entretenimiento. No considero que en la ciudad falte la diversidad cultural. Sin embargo, hay que tener en cuenta el ritmo acelerado y el estrés constante que a menudo caracterizan la vida en la ciudad. No estoy seguro de que este estilo de vida pueda ser para todas las personas, puesto que resulta agotador y afecta la calidad de vida.

En resumen, ambos entornos tienen sus pros y contras. Estoy seguro de que la elección entre la vida en el campo y en la ciudad depende de las preferencias personales y las prioridades individuales. No opino que se pueda decir definitivamente que lugar es mejor para establecer nuestro hogar.

Źródło: opracowanie własne.

### Completa las reglas gramaticales.

Los verbos creer que, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, estar seguro de que, estar convencido de que, decir que, se utilizan para expresar opiniones.

Cuando el verbo de opinión está en forma afirmativa siempre va seguido del modo \_\_\_\_\_.

Cuando el verbo de opinión está en forma negativa siempre va seguido del modo \_\_\_\_\_.

#### 1. Elige la opción correcta.

- Juan considera que es/sea mejor de los demás.
- No piensan que eres/seas una buena persona.
- Estoy seguro de que apruebo/apruebe este examen.
- No estoy convencido de que la gente puede/pueda cambiar el mundo.
- Yo sé que tú no crees que soy/sea vaga.
- No digo que no tenéis/tengáis otra opción, pero me parece que mi propuesta es/sea la mejor.

#### 2. Usa los verbos del cuadro para completar las frases.

ser ganar gustar tener estar comer cambiar dormir
---

- No me parece que mi hermano \_\_\_\_\_ demasiados dulces.
- No pienso que \_\_\_\_\_ de actitud.
- Piensan que su amistad \_\_\_\_\_ eterna.
- No creo que \_\_\_\_\_ el primer premio.
- Parece que no \_\_\_\_\_ contentos.
- No digo que no me \_\_\_\_\_ la idea.
- No creemos que \_\_\_\_\_ un problema.
- Está tan emocionada que no pienso que \_\_\_\_\_ esta noche.



**3. Crea las frases usando los verbos de opinión puestos usando el Presente de Indicativo y el Presente de Subjuntivo.**

**a.** creer que

(ind.).....

(subj.).....

**b.** opinar que

(ind.).....

(subj.).....

**c.** estar convencido de que

(ind.).....

(subj.).....

**d.** considerar que

(ind.).....

(subj.).....

# Chemie auf Deutsch? Aber ja!

## Scenariusz lekcji przedmiotowo-językowej

DOI: 10.47050/jows.2024.1.71-76

Definicje związków chemicznych po niemiecku – dlaczego nie? Proponowany scenariusz lekcji pozwoli uczniom nie tylko poznać nowe, specjalistyczne słownictwo, ale także rozwinąć umiejętności tłumaczenia, mówienia, czytania oraz słuchania ze zrozumieniem.

Scenariusz przedstawia lekcję przedmiotowo-językową z chemii i języka niemieckiego na poziomie A2/B1, zaplanowaną na 45 min. Głównym tematem są definicje opisujące związki chemiczne, które uczący się tworzą z rozsypanych części zdań, wykorzystując słownictwo specjalistyczne, podane w glosariuszu w karcie pracy. Bazę wyjściową stanowią wzory definicji. Uczący się wykonują zadania na rozwijanie sprawności: czytanie, rozumienie tekstu czytanego, mówienie, rozumienie tekstu słuchanego.

Do realizacji celu lekcji zastosowano urozmaicone typy zadań, np. praca indywidualna, na forum i w grupach, budowanie zdań z rozsypanych części, uzupełnianie luk w zdaniach, odpowiadanie na pytania i praca z nagraniami. Przypomniano konstrukcje zdań przydawkowych i z zaimkiem nieokreślonym *man*. W definicjach występują przymiotniki w formie przydawki, ale nie stanowią dodatkowej trudności dla uczących się, gdyż zostały podane już w odmienionej formie. Podstawę merytoryczną stanowi podręcznik *Das ABC der Chemie. Texte und Aufgaben für Deutschlerner*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2022, rozdział 2, s. 28–34 wraz z suplementem *Das ABC der Chemie. Texte und Aufgaben zum Hörverstehen für Deutschlerner*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2023, s. 12–13.

### BIBLIOGRAFIA

- Kaiser, L. (red.) (1975), *Deutsch. Ein Lehrbuch für Ausländer. Chemie. Eine Einführung in die Fachsprache*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Krywalska, R., Szlezinger, I. (2022), *Das ABC der Chemie. Texte und Aufgaben für Deutschlerner*, Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Krywalska, R., Szlezinger, I. (2023), *Das ABC der Chemie. Texte und Aufgaben zum Hörverstehen für Deutschlerner*, Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Steinmetz, M., Dintera, H. (2014), *Deutsch für Ingenieure. Ein DaF-Lehrwerk für Studierende ingenieurwissenschaftlicher Fächer*, Wiesbaden: VDI Springer Vieweg.
- Wächter, M. (2000), *Stoffe, Teilchen, Reaktionen*, Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.

Nagrania w języku niemieckim: Claudia Brymm, Nicko Andersz

ROSWITA KRYWALSKA  
IRENA SZLEZINGER

Lektorki języka niemieckiego w Studium Języków Obcych na Politechnice Śląskiej. Autorki podręcznika *Das ABC Der Chemie. Texte mit Aufgaben für Deutschlerner*.

## SCENARIUSZ ZAJĘĆ

**Temat lekcji:** Chemie auf Deutsch? Aber ja! Chemische Verbindungen und ihre Definitionen

**Typ szkoły:** szkoła ponadpodstawowa, szkoła wyższa techniczna

**Poziom nauczania:** znajomość podstaw chemii i języka niemieckiego na poziomie A2/B1

**Poziomy podstawy programowej:** szkoła ponadpodstawowa, szkoła wyższa techniczna

**Czas trwania lekcji:** 45 min

### CELE LEKCJI:

#### komunikacyjne:

Uczący się:

- ➔ definiuje pojęcie chemii i związku chemicznego w języku niemieckim,
- ➔ nazywa i definiuje rodzaje związków chemicznych w języku niemieckim,
- ➔ odpowiada na pytania dotyczące związków chemicznych w języku niemieckim,
- ➔ rozumie i tłumaczy definicje na język polski,
- ➔ czyta i rozumie ze słuchu wzory chemiczne w języku niemieckim.

#### językowe:

##### ➔ gramatyczne

Uczący się:

- ➔ z rozsypanych części zdań układa zdania oznajmujące z zaimkiem nieokreślonym *man* i zdania przydawkowe w czasie teraźniejszym.

##### ➔ leksykalne

Uczący się:

- ➔ uzupełnia glosariusz w języku niemieckim i polskim,
- ➔ rekonstruuje definicje związków chemicznych: tlenków, zasad, kwasów i soli,
- ➔ rozumie tekst czytany i słuchany, zawierający słownictwo i zwroty dotyczące związków chemicznych.

##### ➔ fonetyczne

Uczący się:

- ➔ rozumie i zapisuje ze słuchu oraz czyta na głos wzory chemiczne i definicje związków chemicznych w języku niemieckim.

### METODY I TECHNIKI PRACY:

praca na forum, indywidualna i w grupach, rozsypanka części zdań, zdania z lukami, odpowiedzi na pytania, tłumaczenie z języka niemieckiego na język polski, praca z nagraniami, czytanie na głos

### PRZEBIEG LEKCJI (45 min)

#### SPRAWDZENIE LISTY OBECNOŚCI, ROZGRZEWKA JĘZYKOWA (5 min)

Interessierst du dich/Interessieren Sie sich für Chemie? Findest du/Finden Sie Chemie wichtig? Warst du/Waren Sie schon mal in einem Chemielabor? Kennst du/Kennen Sie eine/n berühmte/n Chemiker/in oder eine/n Nobelpreisträger/in der Kategorie Chemie?

## WPROWADZENIE

**PRZEDSTAWIENIE TEMATU LEKCJI CHEMISCHE VERBINDUNGEN UND IHRE DEFINITIONEN, WPROWADZENIE SŁOWNICTWA SPECJALISTYCZNEGO I KONSTRUKCJI DEFINICJI (10 min)**

Uczący się otrzymują karty pracy (Arbeitsblätter). Pierwsze zadanie polega na uzupełnieniu glosariusza.

W kolejnej fazie nauczyciel pisze na tablicy pytanie: *Was ist ein **ATOM**?* Następnie przyczepia magnesami na tablicy części definicji w przypadkowej kolejności.

DAS ATOM / IST / DAS KLEINSTE TEILCHEN / EINES ELEMENTS.

Ochotnik kierowany komendami grupy przesuwa na tablicy części zdania, układając je w prawidłowym szyku.

Nauczyciel przypomina o konstrukcji zdań z zaimkiem nieokreślonym *man*, łączącym się z czasownikiem w trzeciej osobie liczby pojedynczej, pisząc na tablicy przykład *Im Chemielabor macht **man** Experimente*. Następnie wskazuje na szyk zdań przydawkowych z orzeczeniem na końcu zdania, tak jak po częściej stosowanych spójnikach *weil* i *dass*, pisząc przykład *Wir benutzen Redemittel, **die** Definitionen bilden*.

Kolejne pytanie zapisane przez nauczyciela na tablicy brzmi: *Was bezeichnet man als **CHEMISCHE VERBINDUNG**?* Następnie przyczepia magnesami pocięte fragmenty definicji na tablicy w przypadkowej kolejności.

ALS CHEMISCHE VERBINDUNG / BEZEICHNET / MAN EINE SUBSTANZ / DIE AUS ZWEI ODER MEHR / VERSCHIEDENEN / CHEMISCHEN ELEMENTEN / BESTEHT.

Podobnie jak poprzednio ochotnik kierowany komendami grupy układa je w prawidłowym szyku.

## UTRWALENIE

**FAZA ĆWICZEŃ UTRWALAJĄCYCH (15 min)**

Uczący się wykonują zadanie 2 w karcie pracy, dopasowując dane pojęcia do ich definicji. W kolejnym kroku nauczyciel dzieli uczących się na pięć grup. Najszybszym sposobem jest kolejne odliczanie do pięciu. Oddzielne grupy stanowią wówczas same jedynki, same dwójki itd.

Każda grupa otrzymuje kopertę z pociętą definicją chemii lub jednego z czterech rodzajów związków chemicznych: tlenków, zasad, kwasów i soli. Zadaniem jest ułożenie pełnej definicji i jej przetłumaczenie na język polski w ciągu 5 min.

CHEMIE / IST / EINE NATURWISSENSCHAFT / DIE SICH MIT DEM AUFBAU / DEN EIGENSCHAFTEN UND / DER UMWANGLUNG VON STOFFEN / BESCHÄFTIGT

OXIDE / SIND / VERBINDUNGEN / EINES ELEMENTS / MIT DEM SAUERSTOFF

BASEN / SIND / ALLE VERBINDUNGEN / DIE IN WÄSSRIGER LÖSUNG / IN POSITIVE / METALL-IONEN (ODER AMMONIUM-IONEN) / UND NEGATIVE / HYDROXID-IONEN / DISSOZIIEREN

SÄUREN / SIND / VERBINDUNGEN / DIE IN WÄSSRIGER LÖSUNG / IN POSITIVE / WASSERSTOFF-IONEN UND NEGATIVE / SÄUREREST-IONEN / DISSOZIIEREN

SALZE / SIND / CHEMISCHE VERBINDUNGEN / DIE AUS POSITIV / GELADENEN IONEN (KATIONEN) / UND NEGATIV / GELADENEN IONEN (ANIONEN) / AUFGEBAUT SIND

W trakcie pracy z podziałem na grupy nauczyciel umieszcza na tablicy kolorowe kartki z pytaniami odnoszącymi się do definicji chemii i związków chemicznych: *Was ist Chemie? Was sind Oxide? Was sind Basen? Was sind Säuren? Was sind Salze?*

Po ułożeniu definicji przez wszystkie grupy ochotnik czyta kolejno pytania z tablicy, a przedstawiciele danej grupy zgłaszają się z odpowiednią definicją oraz jej tłumaczeniem.

### ĆWICZENIE KOMPETENCJI ROZUMIENIA ZE SŁUCHU (10 min)

W kolejnej części lekcji następują ćwiczenia rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu.

Skład jakościowy i ilościowy związków chemicznych zapisuje się za pomocą wzoru z zastosowaniem symboli chemicznych, np. die chemischen Formeln: NaCl (Natriumchlorid – chlorek sodu), HNO<sub>3</sub> (Salpetersäure – kwas azotowy).

Wykonując zadanie 2, część A w karcie pracy, uczący się zapisują usłyszane wzory chemiczne, po czym czytają je na głos. Słuchając nagrania do części B, przyporządkowują wzory chemiczne do nazw odpowiednich związków chemicznych, a następnie czytają je na głos.

### ZASTOSOWANIE W PRAKTYCE

#### ZASTOSOWANIE POZNANEGO MATERIAŁU LEKSYKALNEGO (5 min)

Uczący się uzupełniają luki w zadaniu 3 w karcie pracy, wykorzystując poznane słownictwo.

#### Rozwiązania zadań w karcie pracy

##### GLOSSAR / GLOSARIUSZ

**Anion, das** – anion

**dissoziieren** – dysocjować

**Element, das** – pierwiastek

**Formel, die** – wzór

**geladen** – naładowany

**Ion, das** – jon

**Kation, das** – kation

**Molekül, das** – molekula

**negativ** – ujemny

**Oxid, das** – tlenek

**positiv** – dodatni

**Salz, das** – sól

**Sauerstoff, der** – tlen

**Teilchen, das** – cząsteczka

**Verbindung, die** – tu: związek

**Wasserstoff, der** – wodór

Aufgabe 1

1C, 2D, 3B, 4E, 5A

Aufgabe 2

Teil A 1. H<sub>2</sub>O 2. HCl 3. NaOH 4. C<sub>2</sub>H<sub>5</sub>OH 5. CH<sub>4</sub> 6. NH<sub>3</sub> 7. CO<sub>2</sub>

Teil B 1B, 2F, 3E, 4A, 5D, 6C

Aufgabe 3

1. bezeichnet 2. aus 3. Sauerstoff 4. Verbindungen 5. negative 6. Salze 7. Lösung 8. geladenen

## ARBEITSBLATT

### GLOSSAR / GLOSARIUSZ

Ordne/Ordnen Sie die polnischen Wörter ihren deutschen Entsprechungen im Glossar zu.

 ANION • CZĄSTECZKA • DODATNI • DYSOCJOWAĆ • JON • KATION • MOLEKUŁA  
 NAŁADOWANY • PIERWIASTEK • SÓL • TLEN • TLENEK • UJEMNY • WODÓR • WZÓR • ZWIĄZEK

**Ammonium-Ion, das** – jon amonowy

**Anion, das** – \_\_\_\_\_

**Aufbau, der** – budowa, struktura

**Base, die** – zasada

**bestehen aus** – składać się z

**bezeichnen** – określać

**bilden** – tworzyć

**dissoziieren** – \_\_\_\_\_

**Eigenschaft, die** – właściwość

**Element, das** – \_\_\_\_\_

**Formel, die** – \_\_\_\_\_

**geladen** – \_\_\_\_\_

**Hydroxid-Ion, das** – jon wodorotlenkowy

**Ion, das** – \_\_\_\_\_

**Kation, das** – \_\_\_\_\_

**Kohlendioxid, das** – dwutlenek węgla

**Lösung, die** – tu: roztwór

**Metall-Ion, das** – jon metalu

**Metalloxyd, das** – tlenek metalu

**Molekül, das** – \_\_\_\_\_

**Natriumhydroxyd, das** – wodorotlenek sodu

**Naturwissenschaft, die** – nauka

przyrodnicza

**negativ** – \_\_\_\_\_

**Nichtmetall, das** – niemetal

**Nichtmetalloxyd, das** – tlenek niemetalu

**Oxid, das** – \_\_\_\_\_

**positiv** – \_\_\_\_\_

**Salz, das** – \_\_\_\_\_

**Sauerstoff, der** – \_\_\_\_\_

**Säure, die** – kwas

**sich beschäftigen** – zajmować się

**sich handeln um** – chodzić o

**Substanz, die** – substancja

**Teilchen, das** – \_\_\_\_\_

**Umwandlung, die** – przemiana

**Verbindung, die** – tu: \_\_\_\_\_

**verschieden** – różny

**wasserlöslich** – rozpuszczalny w wodzie

**Wasserstoff, der** – \_\_\_\_\_

**Wasserstoff-Ion, das** – jon wodorowy

**wässrig** – wodny

**Aufgabe 1.** Welche Definition passt? Trag/Tragen Sie die entsprechenden Buchstaben ein.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. CHEMISCHE VERBINDUNGEN	SIND	A. CHEMISCHE VERBINDUNGEN, DIE IN WÄSSRIGER LÖSUNG IN POSITIVE WASSERSTOFF-IONEN UND NEGATIVE SÄUREREST-IONEN DISSOZIIEREN.					
2. BASEN		B. VERBINDUNGEN EINES CHEMISCHEN ELEMENTS MIT SAUERSTOFF.					
3. OXIDE		C. SUBSTANZEN, DIE AUS ZWEI ODER MEHR VERSCHIEDENEN CHEMISCHEN ELEMENTEN BESTEHEN.					
4. SALZE		D. CHEMISCHE VERBINDUNGEN, DIE IN WÄSSRIGER LÖSUNG IN POSITIVE METALL-IONEN UND NEGATIVE HYDROXYD-IONEN DISSOZIIEREN.					
5. SÄUREN		E. CHEMISCHE VERBINDUNGEN, DIE AUS KATIONEN UND ANIONEN AUFGEBAUT SIND.					

## Aufgabe 2.

**Teil A.** Hör/Hören Sie zu und notiere/notieren Sie die chemischen Formeln.



1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_  
6. \_\_\_\_\_  
7. \_\_\_\_\_

**Teil B.** Hör/Hören Sie noch einmal zu und ordne/ordnen Sie die Namen der chemischen Verbindungen ihren Formeln zu.



CHEMISCHE FORMELN		NAMEN DER CHEMISCHEN VERBINDUNGEN
1. H <sub>2</sub> O		A. ETHANOL
2. HCl	F	B. WASSER
3. NaOH		C. AMMONIAK
4. C <sub>2</sub> H <sub>5</sub> OH		D. METHAN
5. CH <sub>4</sub>		E. NATRIUMHYDROXID
6. NH <sub>3</sub>		F. SALZSÄURE

**Aufgabe 3.** Ergänze/Ergänzen Sie die Lücken.

Als chemische Verbindung (1) \_\_\_\_\_ man eine Substanz, die (2) \_\_\_\_\_ zwei oder mehr verschiedenen chemischen Elementen besteht. Oxide sind Verbindungen eines Elements mit dem (3) \_\_\_\_\_. Basen sind alle (4) \_\_\_\_\_, die in wässriger Lösung in positive Metall-Ionen und (5) \_\_\_\_\_ Hydroxid-Ionen dissoziieren. (6) \_\_\_\_\_ sind Verbindungen, die in wässriger (7) \_\_\_\_\_ in positive Wasserstoff-Ionen und negative Säurerest-Ionen dissoziieren. Salze sind chemische Verbindungen, die aus positiv geladenen Ionen (Kationen) und negativ (8) \_\_\_\_\_ Ionen (Anionen) aufgebaut sind.



# Beyond the Horizon

## II Wojewódzki Konkurs Recytatorski z języka angielskiego

W lutym 2024 roku w murach Pałacu Młodzieży im. prof. Aleksandra Kamińskiego w Katowicach z inicjatywy nauczycieli języków obcych tej instytucji odbył się II wojewódzki konkurs recytatorski w języku angielskim „Beyond the Horizon”. Wydarzeniu patronowały „Języki Obce w Szkole”.

52 uczniów ze szkół podstawowych, 93 licealistów, 12 godzin recytacji, 330 fotografii zrobionych uczestnikom. Najczęściej wybieranym utworem był wiersz *The Road Not Taken* Roberta Frosta. To tylko garść statystyk z wydarzenia. Konkurs został objęty patronatem honorowym Śląskiego Kuratora Oświaty w Katowicach oraz czasopisma dla nauczycieli języków obcych „Języki Obce w Szkole”. Pomysłodawczynią i główną organizatorką natomiast była Dominika Swatkowska, kierowniczka Działu Lingwistycznego Pałacu Młodzieży.

Recytacje były oceniane według następujących kryteriów: elementy językowe – m.in. intonacja i wymowa, zapamiętanie i interpretacja utworu, ogólne wrażenie artystyczne oraz dobór repertuaru. Wysoki poziom, który reprezentowali uczestnicy, sprawił, że jury nie miało łatwego zadania oraz postanowiło przyznać trzy dodatkowe nagrody specjalne, które nie były pierwotnie przewidziane w regulaminie, np. za prawdziwość i naturalność sceniczną lub przekaz emocjonalny i dramaturgię wystąpienia.

Co cieszy, konkurs zatacza coraz szersze kręgi. W stosunku do poprzedniej edycji odnotowano znacznie większą liczbę uczestników. Jak pisała noblistka Wisława Szymborska: „Niektórzy lubią poezję. Niektórzy – czyli nie wszyscy. Nawet nie większość wszystkich, ale mniejszość”, tym bardziej więc buduje fakt, że nie dość, iż znajdują się chętni do zgłębiania poezji, to jeszcze jest to poezja w języku obcym.

Organizatorom bardzo dziękujemy za zaangażowanie w przygotowanie wydarzenia, a nagrodzonym uczniom oraz ich nauczycielom-opiekunom składamy serdeczne gratulacje.

Fot. 1. Laureaci konkursu w kategorii szkoła podstawowa z organizatorami



Fot. Miłosz Majewski

# Abstracts

**Aleksandra Arndt**

## **The German Language in Singing, or the Usefulness of Phonetics and Stage Pronunciation in Didactics**

The paper explores the importance of knowing the rules of stage pronunciation in interpreting a German Romantic song. The value of an artistic song is contained in an excellent poetic text, but only an appropriate musical interpretation makes it possible to read it anew. The factors influencing the accuracy of a musical interpretation are certainly respect for the prosody of the text, understanding its content and blending into the musical convention. An important role is also played by the singer's awareness and talent, who can look at the piece in many aspects: semantically, phonetically and structurally, interpreting it with sensitivity and awareness of the prosody of the language. Adopting all these aspects enables the singer to perceive the non-musical contexts of the piece, which play a significant role in its interpretation. It might seem that the separation of the semantic layer from the sound layer makes sense only for research purposes, but the awareness of the acoustic properties of sounds helps in the work and interpretation of 19th-century German poetry. Moreover, teachers can use techniques from singing presented in the article in teaching foreign languages.

**KEY WORDS:** STAGE PRONUNCIATION, PHONETIC ANALYSIS, MUSICAL INTERPRETATION, ROMANTIC POETRY, DIDACTICS OF PHONETICS

**Małgorzata Dzieduszyńska**

## **Developing Language Skills in Italian Language Course on the Basis of a Study of Students' Preferences**

The article concerns the results of the survey conducted among the adult participants of the Italian language course. The aim was to identify the proposals of didactic tasks developing basic language skills and teaching through play in a private institution. According to the respondents, conversation is the most useful skill, rated as the "most enjoyable". It is worth noting that practicing grammar skills is highly appreciated by learners. Listening comprehension is the most difficult for the respondents. The majority expressed a positive opinion towards ludic approach in learning process.

**KEY WORDS:** LANGUAGE SKILLS, LANGUAGE PROFICIENCY, ITALIAN LANGUAGE, PRIVATE SCHOOL, TEACHING ADULTS

**Barbara Grobelna**

## **Tutoring at the Academic Level: a Case Study in Phonetic Training**

The article discusses the effectiveness of academic tutoring in improving English pronunciation skills. The author describes the case of an English philology student who, despite completing a phonetics course, faced difficulties in the correct articulation of English sounds. Over two semesters, the student participated in individual sessions with the author, focusing on practical exercises such as shadowing and recording his own pronunciation. The case of the student illustrates that tutoring can be an effective tool in developing pronunciation skills and enriching language competencies at the academic level.

**KEY WORDS:** TUTORING, ACADEMIC EDUCATION, PHONETICS TRAINING, BRITISH ENGLISH, EFL, ESL

**Anna Jaworska, Dominik Witkowski**

### **Task-Based Approach in Teaching Spanish. Lesson Plan Based on the Oxford Debate**

The text is a practical proposal for integrating elements of the Oxford debate into Spanish lessons in the spirit of the task-based approach. It introduces the theoretical assumptions of the task-based approach, emphasizing the effectiveness of language learning through its application. The designed scenario for Spanish classes uses the Oxford debate as an effective form of consolidating difficult grammatical issues, especially the use of the conjunctive mode (*subjuntivo*). The lesson plan includes preparatory exercises, practical tasks, and the Oxford debate as a final task, which is performed by the students. The aim of the project is not only to develop students' language competence but also to improve their ability to express and present their views in a foreign language.

**KEY WORDS:** TASK-BASED APPROACH, OXFORD DEBATE, SPANISH LESSONS, LESSON PLAN

**Roswita Krywalska, Irena Szlezinger**

### **Chemistry in German? Yes, of course! – Lesson Plan**

The main subject of the presented chemistry lesson in German at the A2/B1 level are the definitions of chemical compounds. The students acquaint themselves with the specialist vocabulary given in the glossary and put scattered parts of definitions in the right order. They also develop reading and listening comprehension, translating and speaking skills as well as practise pronunciation. A combination of different teaching methods and types of tasks (individual and team work, completing the gaps, placing the words into the correct sentence structure, answering the questions, writing down the chemical formulas) helps students develop the skills, retain the knowledge they acquire and create an effective lesson.

**KEY WORDS:** CHEMICAL COMPOUNDS AND FORMULAS, CREATING DEFINITIONS, READING AND LISTENING COMPREHENSION, LESSON PLAN

**Ewa Moszczyńska**

### **They Learnt Languages Before Us... a Hundred Years Ago. On Robert Anson's Method**

The author analyzes selected foreign language textbooks, including those for the study of Polish as a foreign language, which were published in Kraków (Poland) from the beginning of the 20th century until World War II. The common feature of these textbooks is that they were presented as having been written according to Robert Anson's method. The analysis is carried out from the point of view of today's methodological knowledge and deals with both the substantive and didactic content, visual materials and the external appearance itself. The author also refers to the advertising of these textbooks appearing in the press of that time, as well as to the teaching instructions made by the creator of this method himself, Stanisław Goldman.

**KEY WORDS:** ROBERT ANSON, HISTORY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING, HISTORY OF TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS, POLISH LANGUAGE TEXTBOOKS

**Katarzyna Pelc**

### **Connected Learning. The Popularization of Online International Co-operation to Boost Students' 21st Century Skills**

The aim of this article is to present the project "Connected Learning – implementing international and intercultural online student collaboration, focused on 21st century skills" as an example of nonformal education, complementing traditional methods of teaching English at secondary level. The author describes the most important nonformal aspects of the project such as: its practicality, developing important competences, autonomy and choice of both the teacher and the learner and their changing roles as well as how the project fosters reflection and inner motivation to study. The author also offers practical ideas on how to introduce the nonformal learning modules into the education system.

**KEY WORDS: NONFORMAL EDUCATION, 21ST CENTURY SKILLS, COMPETENCES, DIGITAL TOOLS, MOTIVATION**

**Magdalena Raczyńska-Wąsek**

### **Creating and Using Memes in Foreign Language Lessons**

Research shows that the use of memes in foreign language lessons increases students' motivation, makes it easier to remember vocabulary and influences the positive atmosphere in the lesson. This article presents some ideas for using and creating memes in the work of foreign language teachers.

**KEY WORDS: MEMES, USE OF MEMES, E-LEARNING, SOCIAL NETWORKS, SOCIAL MEDIA, LANGUAGE TEACHING**

**Ewa Senica**

### **Searching for Lexical, Grammatical, and Phonetic Analogies in French and Polish Foreign Language Lessons**

Searching grammatical, lexical, and phonetic analogies in foreign language classes and resorting to one's native language in the language acquisition process constitute a natural strategy for students. Taking advantage of linguistic experience and general knowledge about the world, especially in an era of global changes where language boundaries are becoming increasingly foreign, the student associates meaning with form through linguistic intuition. This, in turn, enhances autonomy and a sense of responsibility for progress in language learning.

**KEY WORDS: ANALOGIES, POLISH, FRENCH, L1 IN L2 TEACHING LANGUAGE EXPERIENCE, LANGUAGE INTUITION, AUTONOMY, INTERCOMPREHENSION, INTERNATIONALISMS, PHONETIC PUZZLES**



**Czy można kształtować kompetencje kluczowe  
– i jednocześnie uczyć historii Warszawy?**

**Czy poznając losy ważnych dla stolicy postaci  
– możemy zgłębiać tajniki języka polskiego?**



**NOWOŚĆ  
WYDAWNICTWA  
FRSE**



**Tak! Pomoże w tym KOMPETENCJOWNIK**

**– najnowsza publikacja do nauki języka polskiego jako obcego  
wydana przez Wydawnictwo FRSE i Muzeum Warszawy**



**Książka jest dostępna w Czytelnicy  
na stronie internetowej FRSE.**





