

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Języki: obce

NR 4/2025

w szkole

W NUMERZE

Języki obce na etapie przedszkolnym
i wczesnoszkolnym



Mózg dziecka nie uczy się
w stresie

Pochwała zajęć
odkręszonych

Edukacja językowa jako
nowy obszar przedmiotowy

Refren znasz od dawna

Do you like broccoli? Yes, I do. Do you like ice-cream? Yes, I do. Do you like broccoli ice-cream? No, I don't! – śpiewają na Instagramie uśmiechnięte, animowane dzieci, a gdy kończą, na ekranie pojawia się apel: Powiedzcie, że nie tylko ja uczyłem się tej piosenki w przedszkolu! Rzut oka na komentarze wystarczy, by przekonać się, jak wiele emocji piosenka budzi w „followersach”. Jedni cieszą się zaskoczeni dawno niesłyszaną nutą, inni – pod przykrywką cynizmu chowają wzruszenie lub przyznają, że tekst znają do dziś. Są też tacy, którzy rzeczowo wyznają, że właśnie wtedy, w przedszkolu, „załapali” użycie *do* i *don't*.

Z czego wynika skuteczność tak prostych technik? Czy z tego, że młodzi uczniowie czuli się wtedy beztrwosko i po prostu dobrze się bawili? Sylwia Niewczas przekonuje, że to właśnie budowanie przyjaznego środowiska daje dzieciom odwagę do tego, by mówić i eksperymentować językowo. Autorka pokazuje, jak stres, lęk i presja – zwłaszcza u małych dzieci – blokują procesy poznawcze odpowiedzialne za zapamiętywanie i produkcję językową. Odwołując się do neurodydaktyki, psychologii pozytywnej i badań nad emocjami, argumentuje, że fundamentem skutecznej edukacji językowej są poczucie bezpieczeństwa, relacja z nauczycielem i kultura błędu.

W tę ostatnią wkracza głębiej Patrycja Linkiewicz, analizując utrwalone błędy gramatyczne i fonetyczne zaobserwowane u studentów, wskazując ich źródła w zaniedbaniach na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Jej artykuł ma charakter diagnostyczny i ostrzegawczy: pokazuje, że brak systematycznej pracy nad wymową, podstawowymi strukturami i świadomą korektą błędów prowadzi do zjawiska fosylizacji – swoistego „kostnienia” językowych nawyków. Autorka postuluje większe skupienie się na praktycznych aktywnościach, pracę z autentycznymi piosenkami i filmami oraz uważność fonetyczną już na najwcześniejszych etapach nauki.

Głosem w dyskusji na interesujący wielu temat planowanych zmian w podstawie programowej jest tekst Anny Sarbiewskiej i Olgi Kacprowskiej. Autorki pochyłają się nad zakładanym połączeniem edukacji polonistycznej i nauczania języka obcego w klasach 1–3 w jeden obszar: edukację językową. Rozważają, jakie korzyści i jakie ograniczenia może nieść ze sobą ta zmiana, za punkt odniesienia przyjmując *translanguaging* pedagogiczny: podejście, w którym języki – ojczysty i obcy – nie konkurują ze sobą, lecz współpracują jako wspólny zasób poznawczy dziecka. Ma to sprzyjać naturalności procesu i wspierać rozwój kompetencji komunikacyjnej, wprowadzając dzieci w stan swobody werbalnego wyrażania myśli – takiej, jak podczas wspólnego śpiewania *Do you like broccoli*.

Sami do przedszkola już nie wrócimy, ale możemy kolejnym pokoleniom dzieci ułatwić naukę języka obcego na wczesnym i na późniejszym etapie, możemy pomóc im unikać utrwalania błędów, ale przede wszystkim możemy kształtować ich pozytywne nastawienie do samego procesu uczenia się. Obyśmy w nowy rok weszli właśnie tak: śpiewająco, pełni energii i entuzjazmu do mierzenia się z edukacyjnym i osobistymi wyzwaniem. Dobrego 2026!

Beata Maluchnik
redaktor naczelna

W numerze

JĘZYKI OBCE NA ETAPIE PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM

Anna Sarbiewska, Olga Kacprowska

Edukacja językowa jako nowy obszar w edukacji wczesnoszkolnej

Głos w dyskusji nad proponowaną zmianą

5

Justyna Rojewska

Mindful language dla najmłodszych

Techniki uważności na zajęciach języka obcego w przedszkolu

15

Anna Kizeweter

Pochwała zajęć odkrzestłowanych

Język i ruch w perspektywie 4E cognition w edukacji wczesnoszkolnej

25

Sylvia Niewczas

Mózg dziecka nie uczy się w stresie

Neurodydaktyka w nauczaniu języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej

33

Patrycja Linkiewicz

Takie proste, że aż trudne...

Obszary wymagające szczególnej uwagi nauczycieli na wczesnych etapach edukacji

41

Kamil Iwaniak

Kompetencja międzykulturowa na zajęciach niemieckiego jako języka mniejszości narodowej

Przykład podręcznika Niko

49

Cezary Szymanowski

Od słowa do tekstu

Kompetencja dyskursywna w języku obcym na etapie wczesnoszkolnym

57

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelna	Beata Maluchnik
redakcja merytoryczna	Bartosz Brzoza, Beata Płatos-Zielińska
redakcja językowa	Monika Tomaszewska, Aleksandra Piechnik
korekta	Maryla Błońska
ilustracja na okładce	Dorota Zajączkowska
dtp	Artur Ładno
druk	KOLUMB Chorzów
wydawca	Wydawnictwo FRSE
adres redakcji i wydawcy	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 572 674 636, jows@frse.org.pl www.jows.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Akademia Nauk Stosowanych w Koninie; Przewodniczący Rady Programowej JOWS
dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS	Institut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk, prof. UW	Institut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
dr hab. Anna Seretny, prof. UJ	Institut Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego
dr Wojciech Sosnowski, prof. UW	Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego
dr Clarinda Calma	Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2025.4



Wydawnictwo
FRSE



Ministerstwo
Edukacji Narodowej



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2025

Część opublikowanych w numerze artykułów została poddana recenzji zewnętrznej w procedurze *double-blind review*. Pełna lista recenzentów znajduje się na stronie www.jows.pl.

Zgodnie z Komunikatem Ministra Nauki z 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.

Krzysztof Jeleń

Zabawa kluczem do sukcesu w nauczaniu języka obcego

Nauka przez zabawę na zajęciach pozaszkolnych w Pałacu Młodzieży w Warszawie

65

Irena Szlezinger

Szwajcaria na lekcji języka niemieckiego

Propozycje zadań

73

Aleksandra Raźniak

Para – buch, STEAM w ruch

Lekcje angielskiego w działaniu

83

METODYKA

Mieczysław Gajos

Doskonalenie kompetencji fonologicznej poprzez utwory Édith Piaf na lekcjach języka francuskiego

93

Anna Jaworska, Karolina Wesołowska

Rozwój kompetencji akademickich studentów filologii obcych

Metody doskonalenia umiejętności czytania i analizy tekstów naukowych

105

Michał Kozdra

Filmy krótkometrażowe na lekcjach języka rosyjskiegoRecenzja podręcznika *Learn Russian through Contemporary Short Film*

111

UCZNIOWIE Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

Adam Wojtczak

Szwedzka szkoła otwarta na uczniów z doświadczeniem migracji

119

Katarzyna Žák-Caplot

PILLOT: Od dziedzictwa do uczestnictwa

Projekt Erasmus+ w ekologicznym podejściu do edukacji językowej dorosłych

129

Składamy serdeczne podziękowania **prof. Zofii Berdychowskiej** za wieloletnią współpracę przy kształtowaniu tematyki naszego kwartalnika. Jednocześnie z radością informujemy, że **prof. Mirosław Pawlak** został nowym przewodniczącym Rady Programowej JOWS. Witamy także nową członkinię Rady – **prof. Annę Seretny**. Życzymy powodzenia!



Edukacja językowa jako nowy obszar w edukacji wczesnoszkolnej

Głos w dyskusji nad proponowaną zmianą

DOI: 10.47050/jows.2025.4.5-13

Zgodnie z zapowiedziami od przyszłego roku szkolnego ma zostać wyodrębniony nowy obszar przedmiotowy w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej. Nauczanie polonistyczne zostanie połączone z nauką języka obcego, w wyniku czego pojawi się zintegrowana edukacja językowa. To rozwiązanie ma ułatwić uczniom zdobywanie wiedzy, poszerzyć ich kompetencje komunikacyjne oraz zapewnić sprawczość. W artykule omówiono koncepcję translanguagingu pedagogicznego, zgodnie z którym do języków nauczanych w szkole nie podchodzi się jak do rywali, lecz partnerów i sprzymierzeńców we wspólnej sprawie.

ANNA SARBIEWSKA

[Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie](#)

OLGA KACPROWSKA

[Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie](#)

LANGUAGE EDUCATION AS AN EMERGING DOMAIN IN EARLY PRIMARY CURRICULUM

The article examines the forthcoming reform of Poland's early education curriculum, which introduces language education as a distinct subject area integrating Polish with foreign or minority languages. It argues that the reform creates conditions for implementing pedagogical translanguaging, understood as treating languages as complementary rather than competing resources. This perspective has the potential to move beyond monolingual and immersion models. Selected classroom practices are presented to demonstrate how interlingual teaching can enhance both pupil agency and teacher effectiveness.

KEY WORDS: EARLY EDUCATION CURRICULUM, EFL EDUCATION, TRANSLANGUAGING, INTERLINGUAL TEACHING

Trwają właśnie intensywne prace nad (kolejną) reformą podstawy programowej dla przedszkola i szkoły podstawowej, w tym edukacji wczesnoszkolnej. Od pewnego czasu eksperci skupieni wokół Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego (IBE PIB) na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) pracowali nad pakietami zmian. We wrześniu 2025 roku ich propozycje zostały upublicznione i poddane pod dyskusję. Wcześniej odbyły się panele online pt. „Porozmawiajmy o podstawach programowych”, w trakcie których przedstawiciele zespołów przedmiotowych zaznajamiali wszystkich zainteresowanych z proponowanymi modyfikacjami. Jedno z takich spotkań dotyczyło edukacji wczesnoszkolnej (IBE 2025). Zgodnie z przyjętym harmonogramem po konsultacjach nowa podstawa programowa zostanie przekazana do MEN-u i najprawdopodobniej wejdzie w życie od września 2026 roku. Teraz jest zatem najlepszy moment na zastanowienie się nad proponowanymi zmianami, na ich konstruktywną krytykę i ewentualną korektę.

W tym artykule koncentrujemy się wyłącznie na problematyce kształcenia językowego w edukacji wczesnoszkolnej. Eksperci IBE PIB proponują wyodrębnienie **edukacji językowej jako osobnego obszaru przedmiotowego**. Jest to rozwiązanie nowatorskie i dotąd niestosowane w polskiej szkole. Polega na połączeniu nauczania języka polskiego (jako pierwszego) z nauczaniem języka drugiego, którym może być język obcy nowożytny lub język mniejszości językowej/etnicznej. Powstaną wtedy – chyba po raz pierwszy – warunki do nauczania interlingwalnego. Edukacja językowa nie będzie już obszarem konkurowania ze sobą różnych języków, lecz wzajemnego wspierania się. Jest to zgodne z główną dyrektywą Rady Europy (2007) dotyczącą „polityki językowej”, według której systemy szkolne mają się przyczyniać do kształtowania kompetencji wielojęzycznej (ang. *plurilingual competence*).

W praktyce oznacza to odejście od dotychczasowego modelu traktującego edukację polonistyczną i nauczanie języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej jako dwa odrębne zakresy przedmiotowe dysponujące własnymi treściami. Co więcej, wymagające dwóch różnych specjalistów – nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciela języka obcego, którym z reguły była osoba z wykształceniem filologicznym (np. anglista). W tym miejscu warto nadmienić, że od pewnego czasu na kierunkach studiów przygotowujących do pracy w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej kandydaci na nauczycieli uzyskują kwalifikacje do nauczania języka obcego nowożytnego¹. Widzimy więc, że planowana aktualizacja podstawy programowej wychodzi naprzeciw zmianom w systemie kształcenia nauczycieli wczesnoszkolnych.

W tym artykule chcemy zastanowić się nad możliwościami i ograniczeniami, jakie niesie ze sobą integracja edukacji polonistycznej i nauczania języka obcego. W tym celu przyjmujemy jako główny punkt odniesienia, mało jeszcze znany w Polsce, translanguaging pedagogiczny (ang. *pedagogical translanguaging*). Jest to koncepcja teoretyczna, która zyskała już sporą popularność na świecie (García i Kano 2014: 6–23; Liu i Fang 2021: 1879–1893; Ogunniyi i Salami 2022: 55–68; Lin i He 2023: 1189–1205; Gayete 2025: 109–128). Została również zaprezentowana w kilku polskich publikacjach (Romanowski 2019: 5–24; Pawliszko 2022: 620–635; Sobkowiak 2022: 1–10; Stępkowski i in. – w druku).

W dalszej części tego artykułu chcielibyśmy naszkicować obraz edukacji językowej jako wspólnego obszaru tematycznego i nowego zakresu kształcenia zintegrowanego. Następnie przeanalizujemy trzy kluczowe problemy związane z wprowadzeniem nauczania interlingwalnego w edukacji wczesnoszkolnej. Te problemy to: (1) zmiana podejścia do języka ojczystego, (2) demonopolizacja nauczania immersyjnego, (3) przejście od dominującego nauczania monolingwalnego do translینگwalnego. Omówimy następnie zasady nauczania interlingwalnego w edukacji wczesnoszkolnej, a na zakończenie zaprezentujemy kartę pracy do lekcji języka angielskiego w ujęciu translanguagingu pedagogicznego.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2021 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2021 r. poz. 890) określa, że kierunki filologiczne prowadzące kształcenie nauczycielskie przygotowują absolwentów do pracy w klasach 4–8 szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych. Natomiast na pierwszym etapie edukacyjnym nauczanie języka obcego nowożytnego prowadzą nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ komponent ten, zgodnie z rozporządzeniem, jest realizowany w ramach studiów pedagogicznych.

Wizja zintegrowanej edukacji językowej

Termin „kształcenie zintegrowane” pojawił się w związku z zainicjowaną w 1999 roku reformą systemu oświaty². Zastąpił on stosowane wcześniej wyrażenie „nauczanie początkowe”. Kluczowe znaczenie we wskazanej reformie odegrała podstawa programowa kształcenia ogólnego, w której znalazły się po raz pierwszy zapisy dotyczące integracji nauczanych zagadnień. Kształcenie zintegrowane zastąpiło dotychczasowe sztywne odseparowane zakresy materiałów tworzące przedmioty nauczania, takie jak matematyka, język polski czy przyroda. Omawiana modyfikacja objęła sposób nauczania. W klasach 1–3 tylko jeden nauczyciel prowadził zajęcia, łącząc w całość różne treści kształcenia. Twórcy reformy stawiali sobie za cel odejście od przedmiotowego traktowania zajęć edukacyjnych na rzecz wspierania całościowego rozwoju ucznia. Za sprawą reformy programowej z 2009 roku pojawiła się „edukacja wczesnoszkolna” ze skonsolidowanym programem nauczania w jedenastu obszarach tematycznych: edukacja polonistyczna, język obcy nowożytny, edukacja muzyczna, edukacja plastyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja matematyczna, zajęcia komputerowe, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna oraz etyka (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17]).

Warto zauważyć, że w przytoczonym rozporządzeniu nie zostało określone, w jaki sposób język obcy ma być nauczany. W praktyce nauczyciele nie stosowali się do zaleceń edukacji zintegrowanej. Różnie można na to patrzeć: traktować jako wyjątek od reguły lub jako swoiste niedopatrzenie. Próbuja to uporządkować trwające właśnie prace nad zmianami w podstawie programowej – głównym postulatem jest połączenie edukacji polonistycznej z nauczaniem języka obcego w zintegrowaną edukację językową.

Dotychczas nauczanie języka angielskiego (lub innego języka obcego) funkcjonowało w edukacji wczesnoszkolnej w modelu monolingwalnym (ang. *monolingual classroom*). Oznaczało to, że język polski i język obcy były nauczane równolegle i oddzielnie. Edukacja polonistyczna i lekcje języka obcego wykorzystywały odrębne treści programowe, które realizowali z reguły różni nauczyciele. Wskutek tego utrwał się (dzisiaj powiedzielibyśmy, że sztuczny) podział. Język polski kształtował więc umiejętności czytania i pisanie, a język obcy – poznawania podstawowych słów i zwrotów koniecznych do komunikowania się. Ten podział pozbawiał ucznia możliwości dostrzegania powiązań zachodzących między obydwojema językami i korzystania z zasobów języka ojczystego w trakcie uczenia się drugiego języka.

Zaprezentowana powyżej modyfikacja, którą proponują eksperci przygotowujący nową podstawę programową, wyznacza nowatorski szlak. Dzięki wyodrębnieniu spójnego obszaru edukacyjnego powstaną niepowtarzalne warunki do zastosowania w edukacji językowej translingwalnego modelu nauczania (ang. *translingual classroom*). Nie traktuje on różnych języków jako zasobów odrębnych i konkurujących ze sobą, lecz jako uzupełniające się wzajemnie i tworzące spójną całość.

Zmiana obecnie dominującego (nie tylko w edukacji wczesnoszkolnej) monolingwalnego modelu nauczania na model translingwalny nie nastąpi tylko dzięki zadekretowaniu w ministerialnych dokumentach nowych założeń programowych. Konieczne będzie opracowanie nowych sposobów działania, które pomogą nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej we wdrażaniu pluralizmu kształcenia.

Trzy kluczowe problemy przyszłej edukacji językowej

Edukacja językowa jako nowy obszar edukacyjny powstanie na fundamencie istniejących już form kształcenia wypracowanych w edukacji polonistycznej i nauczaniu języka obcego. Według nas pojawiają się jednak trzy kluczowe problemy, które wymagają rozwiązania.

² Nauczanie w klasach I–III było realizowane na zasadzie nauczania zintegrowanego, bez wyodrębniania nazw przedmiotów; bez przestrzegania czasu lekcji i przerw. Nauczyciel dowolnie ustalał czas trwania lekcji i przerw w zależności od potrzeb.

DEPREKJACJA JĘZYKA OJCZYSTEGO

Jak jest teraz? Wciąż obowiązująca podstawa programowa wyraźnie rozgranicza nauczanie języka ojczystego i języka obcego nowożytnego. Autorzy programów nauczania dla klas 1–3 zalecają minimalizowanie użycia języka polskiego na lekcjach języka angielskiego. Oczywiście dopuszcza się komunikację w mowie ojczystej, ale tylko w określonych sytuacjach, np. podczas organizowania pracy lekcyjnej, instruowania uczniów, jakie mają wykonać zadania, lub samooceny. Jednak, co do zasady, podczas lekcji języka obcego polskie słowa i wyrażenia są nie mile widziane. Gdy uczeń zastępuje nieznaną sobie słowo w języku obcym polskimi odpowiednikami, zgodnie z założeniami metodycznymi uważa się to za błąd, który należy eliminować. Tego rodzaju podejście niesie jednak ze sobą określone konsekwencje dydaktyczne. Po pierwsze, ogranicza ono spontaniczność ucznia, który w „kryzysowej sytuacji” zostaje pozbawiony możliwości sięgnięcia po język ojczysty jako narzędzie wspierające komunikację. Po drugie, traktowanie odwołań do języka polskiego jako błędu utrwała przekonanie, że języki są wobec siebie konkurencyjne, a nie komplementarne. W efekcie uczeń nie może w pełni wykorzystać swoich doświadczeń, poznanego słownictwa czy struktur gramatycznych do poszerzania kompetencji językowych.

Jak może być? Translanguaging pedagogiczny może stanowić cenne wsparcie procesu dydaktycznego w nauce języka obcego w klasach 1–3. Traktuje on język polski jako ważny zasób, pozwalając uczniom swobodnie przeplatać język obcy polskimi słowami w celu budowania znaczeń i utrwalania nowego słownictwa. Uczniowie mają możliwość swobodnego korzystania z obu kodów językowych, co sprzyja budowaniu skojarzeń i ułatwia przyswajanie nowych treści. Takie podejście pomaga również w pokonywaniu *silent period*, czyli wstępnego etapu uczenia się, na którym uczeń rozumie komunikaty formułowane w języku obcym, ale nie ma na tyle rozwiniętej kompetencji językowej, żeby samodzielnie je tworzyć. Translanguaging wspiera ucznia w stopniowym przechodzeniu od biernego odbioru do aktywnego używania języka. Przeplatanie się języków w wypowiedziach uczniów należy traktować jako naturalny etap procesu uczenia się i rozwijania kompetencji komunikacyjnej.

NAUCZANIE IMMERSYJNE

Jak jest teraz? Obecnie w edukacji wczesnoszkolnej zaleca się stosowanie pełnej immersji językowej. Jest to trudne, a nawet niemożliwe do zrealizowania. Na przeszkodzie staje ograniczona liczba godzin przeznaczonych na naukę języka obcego. W klasach 1–3 są to najczęściej trzy jednostki lekcyjne tygodniowo. Poza tym brakuje naturalnego środowiska, które umożliwiałoby uczącemu się kontakt z językiem obcym również w codziennych sytuacjach pozaszkolnych. Istotne także jest to, że uczeń w wieku wczesnoszkolnym potrzebuje czegoś więcej niż tylko kontaktu z językiem – m.in. uwidaczniania struktur gramatycznych, stopniowego systematyzowania wiedzy. Ponadto nauczyciele, którzy zostali przygotowani do pracy w edukacji wczesnoszkolnej według zasad obowiązujących od 2019 roku, a więc nabyli kwalifikacje do nauczania języka obcego na podstawie znajomości tego języka na poziomie B2, mogą mieć poważne trudności ze stosowaniem immersji językowej³. Problematyczne może być dla nich mówienie do uczniów w języku obcym przez 45 minut. Nie dysponują oni również wystarczającym zasobem słownictwa codziennego i specjalistycznego czy znajomością zasad gramatycznych, o które mogą być pytani przez bardziej dociekliwych uczniów. W takiej sytuacji podejście oparte wyłącznie na immersji nie przyniesie oczekiwanych efektów.

Jak może być? Translanguaging pedagogiczny można postrzegać jako podejście wykorzystujące atuty dwóch tradycyjnych metod nauczania języków obcych. Z jednej strony wykorzystuje on zalety metody immersyjnej, kładąc nacisk na rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu i tworzenia własnych wypowiedzi w języku obcym, z drugiej zaś – fundamentalny element podejścia gramatyczno-tłumaczeniowego, co pozwala uczniowi sięgać po znany mu już system językowy (w postaci języka polskiego) jako narzędzie do rozumienia

³ W ostatnim czasie pojawiają się rozwiązania, które mają wspomóc językowo absolwentów kierunku edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, takie jak Gadu Gady, Dwujęzyczne Wychowanie w Przedszkolu czy Program Dwujęzyczny Przedszkolak. Programy te oferują gotowe narzędzia nauczania języka angielskiego, obudowę metodyczną i szkolenia dla nauczycieli. Należy jednak zauważyć, że dotyczą one przede wszystkim kształcenia dwujęzycznego w przedszkolu.

i konstruowania nowego kodu językowego – języka obcego. Translanguaging łączy w sobie funkcję ekspozycji i praktyki komunikacyjnej z refleksją nad strukturami językowymi, a ponadto otwiera przestrzeń, która umożliwia płynne przechodzenie od kompetencji już opanowanych do nowych, co czyni proces uczenia się bardziej efektywnym i przyjaznym.

Nie należy jednak zbyt pochopnie sądzić, że translanguaging pedagogiczny to „tylko” przysłowiowy „złoty środek” między dwiema znanymi tradycjami dydaktycznymi. To całkowicie nowe podejście do edukacji językowej, w którym języki znajdujące się w orbicie zainteresowania ucznia są w stałym dialogu ze sobą, a przez to wspierają proces jego rozwoju nie tylko językowego, lecz także poznawczego. W praktyce oznacza to, że uczeń nie doświadcza frustracji wynikającej z zakazu używania języka ojczystego na lekcji języka obcego, lecz może z niego swobodnie korzystać, co obniża poziom stresu i wzmacnia poczucie własnej sprawczości.

MONOLINGWALNY MODEL NAUCZANIA

Jak jest teraz? Jedną z najistotniejszych postulowanych zmian w obecnej podstawie programowej, jest możliwość przełamania monopolu nauczania monolingwalnego i zastąpienia go nauczaniem translingwalnym. Dzisiaj w edukacji wczesnoszkolnej (zarówno w nauczaniu języka obcego, jak i w edukacji polonistycznej) prym wiedzie monolingwalny model nauczania. W praktyce oznacza to prowadzenie zajęć w ramach jednego kodu językowego: lekcje języka obcego niemal całkowicie wyłączają język polski, a zajęcia polonistyczne ograniczają kontakt z innymi językami, traktując mieszanie kodów jako zjawisko niepożądane.

W świetle powyższych faktów wyodrębnienie edukacji językowej jako samodzielnego obszaru stwarza możliwość przełamania dualistycznego sposobu myślenia o zdobywaniu kompetencji językowych i otwiera edukację wczesnoszkolną na sferę translingwalną. Język ojczysty staje się wsparciem w budowaniu kompetencji w języku obcym, a kontakt z językiem obcym pozwala szerzej spojrzeć na polszczyznę, jej strukturę i leksykę.

Perspektywa translingwalna to nowa sytuacja w polskim szkolnictwie. Warto podkreślić fakt, że obecnie do pracy w szkole i przedszkolu trafiają pierwsze roczniki absolwentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, którzy wzbogacili swoje kwalifikacje o możliwość nauczania języka obcego. Absolwenci ci stają w obliczu reform programowych wymuszających na nich zmianę myślenia o roli edukatora. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej przestaje być strażnikiem „czystości językowej”, a staje się przewodnikiem w sferze translingwalnej, który w procesie nauczania i uczenia się potrafi świadomie korzystać z przenikania się języków. Taka zmiana dotyczy w równym stopniu edukacji polonistycznej, jak i nauczania języka obcego. Pojawia się szansa na edukację językową w ramach edukacji wczesnoszkolnej, w której zostanie wykorzystany interlingwalny model nauczania. Ciekawe, co na ten temat sądzą nauczyciele poloniści.

Nauczanie interlingwalne w edukacji wczesnoszkolnej

EDUKACJA JĘZYKOWA À LA INTER...

Wyodrębnienie edukacji językowej jako samodzielnego obszaru edukacyjnego wiąże się z nowym wyzwaniem, które staje przed nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej. Otóż muszą się oni zmierzyć z kolejnym quasi-przedmiotem, który należy realizować w myśl zasad edukacji zintegrowanej⁴.

W tym miejscu chcielibyśmy przestrzec nauczycieli przed prowadzeniem edukacji językowej w klasach 1–3 z wykorzystaniem specyficznego interjęzyka. Jak wiadomo, przedrostek inter- pochodzi z języka łacińskiego, w którym oznacza „między, pomiędzy”. W złożeniach funkcjonuje on jako pierwszy człon i wskazuje na relację, współdziałanie lub powiązanie między co najmniej dwiema jednostkami (*Słownik języka polskiego*). Błędem byłoby konstruowanie przez nauczyciela podczas zajęć z edukacji językowej jakiegoś „interjęzyka à la...” (Pawłowski 2021: 7–18), czyli mieszanki złożonej z wybranych elementów języków polskiego

⁴ Por.: A. Szafrńska-Gajdzica. (2016). *Integracja w polskiej szkole: o pułapkach idei wdrażanej do praktyki edukacyjnej na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej*.

i obcego, jak w przepisach kulinarnych tworzonych według zasady *à la*. Przykładem takiego zjawiska mogłoby być używanie słów w formie spolszczonej („daj mi boksa” zamiast *box*; „idźmy na szoping zamiast *shopping*”), łączenie polskiej gramatyki z obcym słownictwem („ja *have* dwa psy”), albo stosowanie polskiej fonetyki do angielskich słów („maj neimiz Ola”). Tego typu „język pośredni” nie buduje kompetencji komunikacyjnej w żadnym z kodów – ani w języku ojczystym, ani w obcym. Wprost przeciwnie – może prowadzić do utrwalania błędnych form, które trudno będzie wykorzystać. Jak zaznacza Larry Selinker (1972: 209–231), interjęzyk jest naturalnym wewnętrznym etapem rozwoju językowego, podczas którego uczeń tworzy uproszczone i hybrydowe formy, testując poznane reguły. Nie jest to jednak właściwy wzorzec do zastosowania we wczesnoszkolnej edukacji językowej, w której powinno się się świadomie i odpowiedzialnie modelować rozwój językowy ucznia.

Rolą nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest dostarczanie konsekwentnego poprawnego modelu kodu w każdym języku i świadome budowanie porównań między systemami (np. wskazanie podobnych słów: *mama* – *mammy*, ale także różnic: *blue* nie znaczy „*blus*”). Zgodnie z założeniami translanguagingu pedagogicznego język polski stanowi zasób, z którego uczeń może skorzystać, gdy ma pewne braki w opanowaniu podstawy programowej z języka obcego. Jednak takiego „czerpania” z zasobów języka polskiego nie należy rozumieć jako celu nauki języka obcego ani tym bardziej planowanego efektu uczenia się. Zapożyczania środków leksykalno-gramatycznych czy składni z języka polskiego mogą być akceptowane jedynie na przejściowym etapie poznawania obcego języka. Celem zawsze pozostanie dążenie do leksykalno-gramatycznej biegłości w języku obcym i coraz bardziej poprawne komunikowanie się w nim.

SFERA TRANSLINGWALNA W NAUCZANIU INTERLINGWALNYM

Zasady nauczania interlingwalnego są zbieżne ze współczesnymi postulatami edukacji wczesnoszkolnej, kładąc nacisk na rozwijanie krytycznego myślenia, kompetencji komunikacyjnych oraz sprawczość ucznia. Sfera translینگwalna to przestrzeń łącząca edukację polonistyczną z nauczaniem języka obcego – wyznacza drogę w obu kierunkach: od edukacji polonistycznej do nauczania języka obcego i odwrotnie, od nauczania języka obcego do edukacji polonistycznej (Bortnowski 2009). Zapewnia uczniom poczucie sprawczości i pozwala im wykorzystywać zdobytą już wiedzę do budowania nowych kompetencji. To zupełnie nowa koncepcja, warta dalszych badań i pogłębianych analiz.

Rys. 1. Przykładowa karta pracy w ujęciu translanguagingu pedagogicznego

*Dopisz polskie
lub angielskie słowo*

Mój _____
jest bardzo _____



My _____
is very _____.

PRZYKŁAD NAUCZANIA INTERLINGWALNEGO

Żeby zobrazować, jak można prowadzić nauczanie interlingwalne oparte na koncepcji translanguagingu pedagogicznego, przygotowaliśmy opis ćwiczenia i przykładową kartę pracy do lekcji języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej.

Opis ćwiczenia

Opowieść z lukami – „My funny pet”

Cel: Tworzenie prostych wypowiedzi i rozwijanie uniwersalnych kompetencji językowych.

Przebieg: Nauczyciel czyta zdanie z luką: „Mój ___ jest bardzo ___ / My ___ is very ___”.

Dzieci wpisują brakujący wyraz po polsku i po angielsku (np. „My cat is very funny”, „My dog is very fast”). Chętne osoby czytają na głos swoje zdania na forum klasy.

Dla chętnych: Uczniowie samodzielnie piszą pod obrazkiem kolejne zdanie o innym zwierzęciu w języku angielskim lub częściowo z użyciem polskich wyrazów.

Efekt: Zadanie sprzyja pokonaniu *silent period*, pozwala mówić od razu, nawet jeśli uczeń zna niewiele słów w języku angielskim.

Źródło: opracowanie własne.

Rola nauczyciela: Tworzenie sfery translingwalnej, pomoc w poznawaniu angielskich odpowiedników słów, które uczeń zapożyczył z języka polskiego.

Faza wyjaśniająca: Po wykonaniu opisanych zadań i przedstawieniu swoich odpowiedzi przez uczniów na forum klasy nauczyciel odwołuje się do użytych polskich słów i wspólnie z uczniami stara się ustalić ich angielskie odpowiedniki.

Warto zauważyć, że podanie przez nauczyciela poprawnego angielskiego słowa następuje dopiero po wykonaniu zadania przez uczniów, a nie w trakcie jego wykonywania. Braki w wiedzy ucznia są informacją zwrotną zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczącego się.

Zakończenie – głos w dyskusji

Jedną ze zmian zapowiadanych w aktualizowanej właśnie podstawie programowej kształcenia ogólnego dotyczy wyodrębnienia edukacji językowej jako samodzielnego obszaru edukacji wczesnoszkolnej. W tym kontekście translanguaging pedagogiczny jawi się jako podejście, które może nie tylko ułatwić konceptualizację pracy pedagogicznej w nowym obszarze edukacyjnym, lecz także zrewolucjonizować podejście do kształcenia językowego w klasach 1–3. Dodatkową korzyść płynącą z translanguagingu wiąże się z możliwością wykorzystania go do stworzenia sposobów pracy pedagogicznej z uczniami z doświadczeniem migracyjnym, dla których język polski nie jest językiem pierwszym, lecz wyuczonym. W dobie nasilonych procesów migracyjnych szkoła staje się przestrzenią wielojęzyczną i wielokulturową, co wymaga od nauczycieli poszukiwania elastycznych strategii dydaktycznych. Translanguaging pedagogiczny odpowiada na to wyzwanie, traktując wszystkie języki ucznia jako zasoby, a nie przeszkody w procesie szkolnego kształcenia. W tym kierunku zmierzają również rekomendacje badawcze. Ich autorzy wskazują na konieczność wprowadzenia do systemu kształcenia nauczycieli komponentu translanguagingowego, tak aby pedagodzy potrafili stosować te strategie w praktyce szkolnej (Gayete 2025). Również ramy polityki edukacyjnej w Polsce tworzą przestrzeń do wdrażania takich rozwiązań. Przykładem jest rządowy program wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży – „Przyjazna szkoła” na lata 2025–2027, który ma na celu wsparcie uczniów z doświadczeniem migracyjnym i integrację ich w polskim systemie oświaty. W tym kontekście translanguaging może pełnić funkcję kluczowego narzędzia wspierającego zarówno proces uczenia się, jak i budowania poczucia przynależności i bezpieczeństwa językowego uczniów.

Potrzebna jest jednak dalsza dyskusja nad tym, (1) w jaki sposób pomóc czynnym nauczycielom i studentom kierunku edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna sprostać nowym wyzwaniom, a zwłaszcza, jak przygotować ich do realizowania założeń edukacji językowej, (2) jak opracować materiały dydaktyczne wspierające przechodzenie do interlingwalnego modelu nauczania i (3) jakie korzyści zapewni strefa translingwalna w przestrzeni rozwoju językowego ucznia. Mamy nadzieję, że nasz artykuł zainicjuje debatę nad tymi i wieloma innymi jeszcze problemami, które trapią polską oświatę.

BIBLIOGRAFIA

- Bortnowski, S. (2009), *Jak zmienić polonistykę szkolną*, Warszawa: Stentor.
- Gadu Gady. *Dwujęzyczne Wychowanie w Przedszkolu* <gadugady.pl>, [dostęp: 23.08.2025].
- García, O., Kano, N. (2014), *Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners*, „Bilingual Research Journal”, nr 37(1), s. 6–23.
- Gayete, G. (2025), *Languages Are not Enemies but Friends: Primary School Teachers' Attitudes Towards the Use of Translanguaging in the EFL Classroom*, „Neofilolog”, nr 64(1), s. 109–128.
- IBE (2025), *#OdPodstaw: Edukacja wczesnoszkolna – wersja PJM* [plik wideo] <www.youtube.com/watch?v=yisMLVBfWil>, [dostęp: 18.08.2025].

- Lin, A., He, P. (2023), *Pedagogical Translanguaging in the Primary-School English-L2 Class: A Case-Study in the Chinese Context*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, nr 26(10), s. 1189–1205.
- Liu, Y., Fang, F. (2021), *Translanguaging as a Scaffolded Practice in a Primary School Content and Language Integrated Learning Context During the COVID-19 Pandemic*, „European Journal of Educational Research”, nr 10(4), s. 1879–1893.
- MEiN (2025), *Rządowy program wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” w latach 2025–2027*, <www.gov.pl/web/edukacja/rzadowy-program-wyrownywania-zans-edukacyjnych-dzieci-i-mlodziezy-przyjazna-szkola>, [dostęp: 23.08.2025].
- MEN (2009), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- MEN (2021), *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 14 września 2021 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz.U. z 2021 r. poz. 890).
- Ogunniyi, J.A., Salami, A.O. (2022), *Translanguaging as a Pedagogical Strategy in Bilingual Primary Classrooms in Nigeria*, „Journal of Universal Education and Development”, nr 4(7), s. 55–68.
- Pawliszko, J. (2022), *Translanguaging in Preschools: Evidence from Polish-English Bilingual Children*, „Innovation in Language Learning and Teaching”, nr 17(3), s. 620–635.
- Pawłowski, G. (2021), *O relacjach. Lingwistyka wobec innych dziedzin nauki-wprowadzenie*, [w:] M. Guławska, G. Pawłowski (red.), *Lingwistyka à la inter. Status i perspektywy badań interdyscyplinarnych*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 7–18.
- Fundacja Dwujęzyczny Przedszkolak, *Program Dwujęzyczny Przedszkolak*. <dwujezycznyprzedszkolak.com.pl>, [dostęp: 23.08.2025].
- Rada Europy (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*.
- Romanowski, P. (2019), *Translanguaging in the Polish Educational Context: Lessons Learnt from IB Schools*, „Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature”, nr 12(1), s. 5–24.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*, „Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 10(3).
- *Słownik języka polskiego*, <sjp.pwn.pl/slowniki/inter.html>, [dostęp: 20.08.2025].
- Sobkowiak, P. (2022), *Translanguaging Practices in the EFL Classroom – the Polish Context*, „Linguistics and Education”, 69, s. 1–10.
- Stępkowski, D., Sarbiewska, A., Kacprowska, O. (w druku), *Pedagogical Translanguaging as a Strategy of Overcoming Monolingual Foreign Language Teaching Model in Poland*, „Seminare”, t. 47, nr 2.
- Szafrńska-Gajdzica, A. (2016), *Integracja w polskiej szkole: o pułapkach idei wdrażanej do praktyki edukacyjnej na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] A. Rzymelka-Frąckiewicz, T. Wilk (red.), *Edukacja, kultura, sztuka – spoistość a integracja*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 90–99.

DR ANNA SARBIEWSKA Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pracownik Katedry Dydaktyki i Edukacji Wczesnoszkolnej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Specjalizuje się w dydaktyce nauczania języka angielskiego, innowacjach pedagogicznych, partycypacji uczniów w procesie kształcenia oraz pedeutologii. Członkini The Association for Teacher Education in Europe, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego oraz Interdyscyplinarnego Zespołu Badawczego nad procesami nauczania i uczenia się oraz budowania relacji interpersonalno-społecznych działającego przy UKSW w Warszawie. Prowadzi autorski fanpage „Pedagogika Ludzkim Głosem”.

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

OLGA KACPROWSKA Absolwentka Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego UW. Doktorantka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Nauczycielka języka angielskiego oraz pedagożka szkolna w Szkole Podstawowej Przymierza Rodzin nr 3 w Warszawie. Jej zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia pedagogiki ogólnej i rodziny, parentologii, a także kompetencji językowych i nauczania języka angielskiego.



Mindful language dla najmłodszych

Techniki uważności na zajęciach języka obcego w przedszkolu

DOI: 10.47050/jows.2025.4.15-23

Współczesny nauczyciel języka obcego w przedszkolu powinien być otwarty na innowacyjne formy prowadzenia zajęć. Dostosowanie treści i sposobów pracy do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, a także ciągłe podążanie za dzieckiem i jego potrzebami stanowią priorytet działań dorosłego. Przykładem takiej odpowiedzi na dziecięce potrzeby może być wprowadzenie technik uważności na grunt zajęć języka obcego. Takie podejście do nauczania i uczenia się daje możliwość realizacji nauczania treści językowych i gwarantuje rozwój inteligencji emocjonalnej, samoświadomości i umiejętności społecznych uczniów.

JUSTYNA ROJEWSKA
Uniwersytet Łódzki

MINDFUL ENGLISH FOR THE YOUNG LEARNERS: MINDFULNESS TECHNIQUES IN LANGUAGE CLASSES

This article explores the application of mindfulness techniques in preschool language lessons, emphasising their potential to support both language acquisition and socio-emotional development. By incorporating simple practices such as mindful breathing, focused listening, and movement-based activities, teachers can create an atmosphere of calm attention that enhances children's engagement with new vocabulary and communication tasks. The article highlights practical strategies for integrating mindfulness into playful classroom routines and discusses how these approaches foster concentration, emotional regulation, and positive interaction among young learners.

KEY WORDS: PRESCHOOL, MINDFULNESS, EARLY CHILDHOOD EDUCATION, YOUNG LEARNERS, STRATEGIES, CLASSROOM ROUTINES

Techniki uważności coraz częściej wykorzystywane są w procesie nauczania i uczenia się języka angielskiego w przedszkolu. Wiele działań nawiązujących do założeń *mindfulness* jest bardzo skutecznych podczas realizacji różnorodnych celów edukacyjnych. Techniki te ułatwiają poznanie i zaakceptowanie własnych emocji oraz wpływają na poprawę kondycji psychicznej (Zeilhofer 2023). Mogą być zatem doskonałym narzędziem stosowanym podczas ćwiczeń autoregulacji. Umiejętność samoregulacji poddana została badaniom w różnych aspektach: metapoznawczym, motywacyjnym oraz behawioralnym (Zimmerman 1998). W ostatniej dekadzie coraz większe znaczenie przypisuje się tego typu umiejętnościom wspierającym proces nauki drugiego języka. Stosowanie technik uważności na zajęciach językowych w przedszkolu jest nie tylko zasadne, ale także zalecane ze względu na ich nowoczesny i atrakcyjny charakter. Co więcej, mogą być one wykorzystywane tylko podczas pewnych fragmentów zajęć, doraźnie lub w trakcie wykonywania konkretnych zadań. Nie wymagają od nauczyciela przeformułowania swojego metodycznego warsztatu pracy, a jedynie zmiany sposobu realizacji niektórych treści – z położeniem akcentu na emocje i poczucie dobrostanu w grupie. Nie ma przeszkód, by stanowiły formę intuicyjnego wychowania językowego z wykorzystaniem codziennych sytuacji w przedszkolu. Powinny uwzględniać potrzeby dziecka funkcjonującego w grupie (z przestrzenią do odpoczynku oraz skupieniem na sygnałach własnego ciała, nastroju i tym, co dzieje się wokół). Systematycznie wprowadzane działania oparte na technikach *mindfulness* mogą się stać jedną z dróg wiodących do alternatywnego nauczania języka obcego na wczesnym etapie edukacyjnym. Ponadto mogą stanowić przykład dobrych praktyk stosowanych w przedszkolach z poszerzoną ofertą językową czy w placówkach dwujęzycznych. W dalszej części artykułu omówię możliwości praktycznego wykorzystania uważności w pracy z dziećmi na lekcji językowej.

Termin „uważność” odnosi się do głębokiej koncentracji i uwagi skupionych na tym, co się dzieje tu i teraz (Kabat-Zinn 1990). W ciągu ostatnich lat idea uważności zyskała liczne grono zwolenników. Jest praktykowana w wielu placówkach wychowania przedszkolnego – w codziennej pracy z dziećmi oraz podczas realizacji innowacyjnych projektów edukacyjnych. W ostatniej dekadzie pojawiło się sporo publikacji i programów nauczania wykorzystujących techniki *mindfulness*. Zawierają one propozycje aktywności na różnym etapie rozwoju dziecka. Wśród tych najbardziej popularnych i dostępnych na polskim rynku wydawniczym znajdują się: *Kosmos i Kajo* (Wowczak i Kowalska-Bębas 2024), *Rosnę z uważnością* (Willard 2022), *Okruszki uważności* (Warchałowska 2024) i *Uważność. Nasza siła. Wielka moc* (Gruszka 2024). Istnieją także ciekawe inicjatywy edukacyjne popularyzujące techniki uważności w pracy z dziećmi. W minionym roku szkolnym 2024/2025 aż 600 placówek, czyli ponad 70 000 uczniów, wzięło udział w Ogólnopolskim Tygodniu Uważności, co pokazuje duże zainteresowanie tematem *mindfulness*. Programy te zakładają nie tylko ćwiczenia nad oddechem i regulacją emocjonalną, ale także uczenie się przy użyciu technik *mindfulness*, a więc realne wykorzystanie tego narzędzia w procesie przyswajania wiedzy oraz zdobywania kompetencji i umiejętności. Dalszym krokiem może być trening uważności na lekcji języka angielskiego w przedszkolu. *Mindful English* to nauka języka obcego w atmosferze spokoju, koncentracji, skupienia, a także bliskości przyrody bez rygoru oceniania. Uważność na lekcji języka obcego może być jednym z elementów wspierających otwartość na wiedzę. Założenia *mindfulness* będą też bardzo pomocne w pracy z dziećmi, które są niezwykle aktywne i chcą zdobywać nowe doświadczenia (Piechurska-Kuciel 2022).

W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości dostrzegalne są trudności w funkcjonowaniu dzieci. W literaturze poświęconej tym zagadnieniom czytamy o dzieciństwie w kryzysie (Matyjas 2008), dzieciństwie w oblężeniu (Rittelmeyer 2009), dzieciństwie w opresji (Bakan 2013) czy dzieciństwie po presję (Kiełb-Grabarczyk 2013). Stwarza to obraz dziecka żyjącego w nadmiarze bodźców i w niedostatkach nudy, cierpiącego na brak harmonii i odpoczynku. Tymczasem dobrostan psychiczny dzieci jest jednym z najważniejszych postulatów

polityki oświatowej ostatnich lat – również w roku szkolnym 2025/2026. Zatem niezwykle ważnym celem wychowawców i pedagogów (już od edukacji przedszkolnej) będzie planowanie i realizowanie procesu kształcenia, który zakłada dbałość o dobrostan uczniów. W niniejszym artykule formułuję tezy mówiące o możliwości stworzenia takiej przestrzeni na lekcji języka obcego w przedszkolu.

Uważność w edukacji przedszkolnej

Koncepcja podkreślająca znaczenie emocji i relacji w nauczaniu odnosi się do relacji między nauczycielem a uczniami, atmosfery panującej podczas zajęć oraz do emocji towarzyszących dziecku podczas jego aktywności (Perkun 2006). Jest ona zgodna z założeniami uważnej edukacji, w której nadrzędną funkcję pełni atmosfera oparta na zaufaniu, poczuciu bezpieczeństwa i prawie do popełniania błędów. Uważna edukacja (ang. *mindful education*) to sposób nauczania i uczenia się, który wykorzystuje techniki uważności (*mindfulness*). Jej celem jest wspieranie świadomego przeżywania doświadczeń oraz rozwijanie zdolności koncentracji, samoregulacji emocjonalnej i empatii – zarówno u uczniów, jak i nauczycieli. Z definicji uważność wskazuje na „koncentrację promującą aktywną uwagę na tym, co się dzieje tu i teraz” (Kabat-Zinn 1990). Uważność jest więc zbiorem praktyk, które mają na celu rozwijanie świadomości przez stymulowanie koncentracji. Stanowi zatem nie lada wyzwanie dla współczesnych nauczycieli i ich uczniów poszukujących multisensorycznych doświadczeń. Metodycznym wsparciem dla nauczycieli, którzy decydują się na korzystanie z technik *mindfulness*, są niewątpliwie polskie i obcojęzyczne publikacje.

Podczas prowadzonych zajęć uwaga dzieci skupiona jest wokół własnych odczuć, na świadomości swojego ciała i na tym, co się dzieje „tu i teraz”. Działania te wspierają dobrostan ucznia oraz jego pozytywne emocje i doświadczenia. W treningu uważności oprócz wymiaru duchowego pojawia się także wymiar edukacyjny. Zależności te zostały dostrzeżone i opisane już przez Rudolfa Steinera i Marię Montessori. W pedagogice waldorfskiej zwracano uwagę na duchowe aspekty wychowania i edukacji, kładąc nacisk na refleksyjność, umiejętność obserwacji i samopoznanie. Maria Montessori mówiła o sile ciszy jako nagrodzie dla dziecięcych umysłów. Twierdziła, że uważność stanowi osobliwe wyzwolenie i przenosi dziecko „z powrotem do siebie” (Montessori 1989).

Stosowanie technik *mindfulness* w codziennej pracy z dziećmi podczas nauki języka obcego w przedszkolu będzie wzmacniało nie tylko zdolności komunikacyjne, ale także pomoże budować pozytywne skojarzenia z językiem obcym. Niestety, powszechnie występującym zjawiskiem w edukacji szkolnej jest lęk językowy (ang. *learning anxiety*) – czynnik afektywny wywołujący wiele niepożądanych skutków (Zybert 2006).

W ostatnich latach uwaga badaczy zainteresowanych emocjami towarzyszącymi nauce języka obcego koncentrowała się głównie na pozytywnych aspektach. Jest to ściśle związane z rozwojem psychologii pozytywnej i uwzględnianiem jej założeń w badaniach nad przyswajaniem języka obcego (Seligman 2011). Uczucie satysfakcji, pozytywne doświadczenia i radość mają wymierny wpływ na zwiększenie efektywności uczenia się języka obcego (MacIntyre i Gregersen 2012). Według Sarah Mercer i jej współpracowników (2018) klasa językowa jest doskonałym miejscem budowania dobrostanu uczniów. Czynniki afektywne uznaje się za niezwykle ważny element skutecznego nauczania języka obcego dzieci i dorosłych (Dewaele 2016). Pozytywny wpływ emocji na naukę języka przejawia się także zwiększoną percepcją formalnych cech języka (Dewaele 2016). Poczucie satysfakcji i zadowolenia towarzyszące uczniom w trakcie akwizycji języka obcego może się pojawić w wyniku właściwie wykonywanej pracy nauczyciela (jako efekt zewnętrzny). Powszechnie wiadomo, że dziecko chętniej chłonie wiedzę od osób, które lubi. Zgodnie z teorią Lwa Wygotskiego rozwój dziecka odbywa się przede wszystkim dzięki relacjom społecznym. Dzieci szybciej się uczą od tych dorosłych, którzy potrafią stworzyć atmosferę zaufania i bezpieczeństwa (Vygotsky 1978). Dlatego tak ważne są relacje i klimat panujące w klasie.

Dostrzegamy wiele analogii pomiędzy *mindfulness* a dydaktyką przedszkolną. Różne zadania sensoryczno-motoryczne, ćwiczenia selektywnej, rozwijanie umiejętności słuchania, spostrzegawczości i koncentracji uwagi, a także poznawanie emocji swoich i innych – wszystko to znajdziemy w treningu uważności najmłodszych (Rosati 2023). Podczas tego rodzaju ćwiczeń „zanurzamy” dziecko w języku obcym, dzięki czemu doskonale sobie poradzi z przyswojeniem materiału. Techniki *mindfulness* można stosować w dowolnej części lekcji językowej: jako rozgrzewkę, jako wyciszenie w trakcie zadań lub na zakończenie spotkania. Nie należy jednak łączyć treningu uważności z konkretną jednostką lekcyjną. W odpowiednich warunkach, np. w obecności dwujęzycznego nauczyciela, dzieci mogą praktykować *mindful English* w różnych porach dnia: w trakcie odpoczynku po posiłku, przed innymi zajęciami, w czasie spacerów lub na dobry początek pobytu w przedszkolu. Częstotliwość i korzyści stosowania tego rodzaju technik na lekcji językowej w dużej mierze zależą od nauczyciela i jego przekonania co do ich wartości. Stanowią zatem formę intuicyjnego wychowania językowego z wykorzystaniem codziennych sytuacji w przedszkolu. Mogą przybrać także formę swoistego rytuału, który pomoże dziecku obniżyć poziom stresu przed nieznanym i skupić się na danej aktywności (Szplit 2016). Wprowadzenie określonych, cyklicznych zadań i zwyczajów buduje w uczniach poczucie bezpieczeństwa, tak ważne na początkowym etapie edukacji.

Techniki uważności na lekcji języka angielskiego w przedszkolu – ujęcie praktyczne

Poniżej prezentuję wybrane obszary edukacji językowej w przedszkolu, w których można stosować techniki uważności.

a. Rozgrzewka językowa w duchu uważności

Rozgrzewka językowa to bardzo ważny element pracy z dziećmi. Pierwsze minuty zajęć oraz klimat, jaki wprowadzają, mają znaczenie dla dalszego przebiegu lekcji. Naukowcy odwołujący się do paradygmatu konstruktywistycznego zwracają uwagę na fakt, że w procesie dydaktycznym niezbędny jest stały element powodujący zwiększenie uwagi i wrażliwości (Białek 2018). Wielu badaczy podkreśla motywacyjną funkcję rozgrzewki, ale dostrzega także jej relaksacyjną rolę i wprowadzenie uczniów w dobry nastrój (Rushidi 2013). *Mindfulness* doskonale się sprawdzi zarówno na początku lekcji językowej (np. w plącówkach propagujących dwujęzyczność), jak i na początku dnia (przed rozpoczęciem zajęć). Niezwykle cenne jest stosowanie wyciszenia przed pracą w grupach, gdy wielu uczniów ma trudności ze skupieniem uwagi. W trakcie prowadzenia ćwiczeń w duchu uważności nauczyciel powinien zwracać się do dzieci wyłącznie w języku obcym, formułując proste polecenia. Tembr głosu, sposób mówienia, akcentowanie fraz – to wszystko ma wprowadzać ucznia w stan harmonii, spokoju i niewymuszonej koncentracji. Jest to nie tylko moment, w którym możemy wsłuchiwać się z naszymi uczniami w dźwięki otoczenia, próbując je wyodrębnić i nazwać w języku obcym, ale także czas poświęcony na liczenie oddechów lub próby skupienia się na różnych częściach ciała. Przykładem takiego ćwiczenia może być (wymyślone i nazwane przeze mnie) „*mindfulbreathing* z przytulanką” lub powitanie w kręgu z małym przedmiotem. Dodatkowo już na etapie rozgrzewki, możliwe jest doskonalenie umiejętności leksykalnych, np. poprzez nazywanie własnych emocji lub części ciała. Rozgrzewce językowej może towarzyszyć muzyka oraz swobodny i spokojny ruch. Merytorycznym wsparciem dla nauczycieli będą przykłady ćwiczeń, które można znaleźć w rozmaitych powszechnie dostępnych materiałach, np. w aplikacji GoNoodle czy serwisie YouTube.

b. Uważność w ruchu i działaniu

Techniki uważności stosowane w przedszkolu nie są medytacją w czystej postaci. Uwzględniają one potrzeby rozwojowe dziecka, wykorzystują przede wszystkim ruch oraz metodę nauki przez działanie i doświadczenie. Zgodnie z teorią kinezylogii edukacyjnej Dennisona

to właśnie ruch jest podstawą uczenia się dzieci. Dlatego techniki *mindfulness* przeniesione na grunt wychowania przedszkolnego muszą uwzględniać zarówno umiejętność zatrzymania się (fizycznego oraz mentalnego), jak i przede wszystkim odpowiednio zorganizowaną przestrzeń i możliwość swobodnej ekspresji ruchowej. Zresztą aktywność motoryczna dzieci jest stale wykorzystywana na lekcjach językowych. Najlepszym przykładem może być powszechność metody reagowania całym ciałem, zwanej *Total Physical Response* (Asher 1969). Aktywności na zajęciach językowych będą się zmieniały w zależności od warunków i celów nauczania. Duże znaczenie ma tu nie tylko doskonalenie umiejętności związanych z samoregulacją i skupieniem uwagi, ale także intensywność doświadczeń sensomotorycznych. Dlatego też zadania na lekcji językowej w duchu *mindfulness* wykorzystują ruch, dźwięk, działanie i gromadzenie doświadczeń. Uważność bowiem wprowadza dziecko na niezwykle poziom przeżyć. Nie brakuje tu spontaniczności, dziwienia się, radości i innych emocji. Są one jednak odkrywane w inny sposób – w atmosferze uważności, która wykorzystuje koncentrację, spostrzegawczość, powstrzymanie się od oceniania i refleksyjności. Co ważne, w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym uważność nie musi towarzyszyć grupie w czasie całej lekcji. Doskonale sprawdzi się jako rutynowa metoda wprowadzająca w stan wyciszenia, np. między przechodzeniem z aktywności dynamicznej w statyczną. Takie „przystanki uważności” powinny być uproszczone, powtarzalne i modyfikowane, np. pod kątem wprowadzania nowego słownictwa.

c. **Let's go outside! – czyli uważny angielski w plenerze**

Uważna edukacja (nie tylko językowa) to także zajęcia prowadzone na zewnątrz oraz w plenerze: w parku, w lesie, na łące. Bliskość natury sprzyja osiąganiu stanów głębokiej koncentracji, uważności i skupieniu się na tym, co jest wokół. Środowisko naturalne niesie ze sobą także ogromny potencjał edukacyjny i nie powinno być pomijane na zajęciach językowych dla najmłodszych. W lesie, w parku i na łące można przecież liczyć, segregować, wsłuchiwać się w dźwięki, rozmawiać o emocjach, powtarzać słownictwo, np. związane z pogodą, roślinami, porami roku. Możliwości są nieograniczone, a dzieci zawsze ochoczo reagują na propozycję zajęć outdoorowych. Środowisko naturalne zapewnia dzieciom przestrzeń do odkrywania i badania otaczającego ich świata. *Outdoor education* wymaga doświadczonego wychowawcy, który pozwoli uczniom na samodzielność i jednocześnie wzbogaci ich doświadczenia językowe. Warto pamiętać, że naturalne otoczenie ma być tylko tłem dla dziecięcych działań edukacyjnych (Leśny 2014).

d. **Uważność z muzyką w tle**

Zazwyczaj zajęciom językowym w przedszkolu towarzyszą utwory muzyczne. Na pierwszym etapie edukacji są to proste rymowanki najczęściej połączone z naśladownictwem ruchowym tak jak w metodzie TPR. Muzyka jest nieodłącznym i bardzo atrakcyjnym elementem zajęć. Wykorzystywanie jej przez nauczyciela doskonale się wpisuje w postulat dbałości o emocje ucznia i jego dobrostan psychiczny. W doborze utworu muzycznego warto uwzględnić upodobania grupy, użyte słownictwo oraz jego tempo, które może stymulować pożądane stany emocjonalne. Muzyka stanowi kluczowy element lekcji językowej – buduje atmosferę i nadaje rytm wykonywanym czynnościom. Można użyć jej jako tła (np. do wyciszenia dzieci) lub elementu, który w danym momencie jest najbardziej istotny dla ucznia (np. w ćwiczeniach uważnego słuchania). Wykorzystywana regularnie na zajęciach językowych z dziećmi wzmacnia nie tylko ich zdolności percepcyjne, ale także rozwija funkcje poznawcze, w tym koncentrację i uwagę – tak istotne dla uważnej edukacji (Szplit 2016).

e. **Podejście narracyjne a techniki uważności**

W klasie językowej ważną kwestią jest opowiadanie historii oraz ćwiczenie umiejętności uważnego słuchania. Amerykański psycholog Jerome S. Bruner (1991) uważa, że snucie

opowieści jest potężnym środkiem edukacyjnym, ponieważ wszyscy mamy tendencję do przedstawiania własnych doświadczeń poprzez narrację. Opowiadanie historii ma ogromny potencjał wychowawczy i dydaktyczny w każdym języku. Podejście narracyjne – znane w literaturze przedmiotu jako *storytelling* (Davies 2005) – w edukacji językowej nie jest niczym nowym. To technika używana na lekcji języka obcego w przedszkolach, ale też dobra praktyka w placówkach z ofertą dwujęzyczną. *Storytelling* na zajęciach językowych z dziećmi wzmacnia koncentrację, rozbudza wyobraźnię, pełni funkcje wychowawcze, terapeutyczne i relaksacyjne. Ponadto zwiększa okres inkubacji językowej. Nauczyciel wykorzystujący metodę narracyjną powinien niezwykle starannie wybierać opowieści do uważnego słuchania. Historyjki, po które sięgnie, nie mogą mieć zbyt wartkiej akcji ani wielu elementów zaskoczenia. Oprócz autorskich tekstów (najlepiej dopasowanych do danej grupy) wykorzystać można szereg publikacji dla najmłodszych słuchaczy. Wiele z nich wpisuje się w filozofię uważności. Przykładami takich opowieści mogą być historie o emocjach, przyrodzie czy dostrzeganiu potrzeb innych.

Poniższe zestawienie (w tabelce) zawiera propozycje ćwiczeń w duchu uważności. Mogą być one poprzedzone lub zakończone pracą nad oddechem, krótkim odpoczynkiem albo zadaniem na uważne słuchanie. Opisane aktywności są w dużej mierze opracowaniem własnym, a częściowo nawiązują do zadań z wybranych programów uważności dla dzieci (*Kosmos i Kajo, Uważność i Spokój Żabki*).

Tab. 1. Ćwiczenia wykorzystujące techniki uważności na lekcji językowej w przedszkolu

NAZWA ĆWICZENIA	OPIS DZIAŁAŃ	CEL	PRZYSWAJANE/ POWTARZANE SŁOWNICTWO LUB FRAZY
Spacer uważnego słuchacza	Dzieci spacerują po sali, lesie lub ogrodzie i nasłuchują dźwięków z otoczenia. Dźwięki mogą być też odtwarzane przez nauczyciela. Nauczyciel pyta: „ <i>What do you hear?</i> ”	– uwaga – koncentracja słuchowa	– słownictwo z najbliższego otoczenia w klasie lub z zewnątrz – słownictwo dotyczące zjawisk atmosferycznych
Kolory uważności	Nauczyciel prezentuje dzieciom karty kolorów. Następnie dzieci, przyglądając się sobie i otoczeniu, poszukują przedmiotów w danym kolorze i próbują je nazwać	– spostrzegawczość	– nazwy kolorów – nazwy przedmiotów z najbliższego otoczenia
Balonowy oddech	Nauczyciel włącza muzykę relaksacyjną. Dzieci na dywanie zajmują wygodne pozycje. Nauczyciel prosi, aby wyobraziły sobie, że ich ciała to balony, które na zmianę napędniają się powietrzem i wypuszczają je	– spokój – samoregulacja	– słownictwo dotyczące określania położenia w przestrzeni – części ciała
Rozciąganie ze słowami	Dzieci wykonują proste rozciągające ćwiczenia, wypowiadając przy tym powoli nowo poznane słownictwo	– świadomość ciała – praktyka słownictwa i fraz	– części ciała – określenia: wolno–szybko
Ciche kciuki	Nauczyciel prezentuje kartę z obrazkiem. Gdy nazywa go poprawnie, dzieci podnoszą kciuki do góry. Kiedy się myli, opuszczają kciuki w dół	– skupienie uwagi – redukcja hałasu – uważność słuchowa	– słowa: tak–nie – doskonalenie zdolności rozpoznawania poznanych słów
Uważne jedzenie / Uważne zmysły	Ćwiczenie można wykonać np. w czasie posiłku lub jedzenia owoców. Dzieci starają się jeść z uważnością i mówić o swoich odczuciach: co widzą, co słyszą, co czują i co im smakuje	– ugruntowanie w teraźniejszości	– słownictwo i wyrażenia związane ze zmysłami i emocjami

NAZWA ĆWICZENIA	OPIS DZIAŁAŃ	CEL	PRZYSWAJANE/ POWTARZANE SŁOWNICTWO LUB FRAZY
Nazywanie emocji	To ćwiczenie może być dowolnie modyfikowane. Dzieci mogą opowiadać o własnych emocjach lub emocjach innych. Nauczyciel może się posługiwać zdjęciami lub opowieściami	– empatia – autoregulacja – więzi społeczne – łączenie sprawności językowych z samoświadomością	– słownictwo związane z nazywaniem emocji
Uważny ruch	Nauczyciel prosi dzieci, aby przybrały określoną pozycję (<i>stand like a tree, stretch like a cat, curl like a ball</i>) i przez jakiś czas w niej pozostały	– uważny ruch – umiejętność reagowania na frazy w języku obcym	– proste polecenia – zwierzęta – przedmioty
Uważne dłonie	Dzieci zamykają oczy i dotykają różnych elementów (np. piórko, klocek, kamień, gąbkę) lub faktur. Próbuje nazwać to, co czują: <i>soft, smooth, hard, heavy...</i>	– koncentracja – relaksacja	– określenia faktur i struktur – odniesienia do zmysłów
Reagowanie na dźwięki	Nauczyciel wykorzystuje prosty dźwięk (np. dzwoneczek) i prosi dzieci o wykonanie aktywności dopasowanej do tego dźwięku	– uważność słuchowa – reagowanie na dźwięk	– doskonalenie słownictwa
Szeptany łańcuszek	Nowo poznane słowo przekazywane jest szeptem w kręgu od dziecka do dziecka	– skupienie grupowe – redukcja hałasu – praktyka słownictwa	– doskonalenie i utrwalanie nowo poznanego słownictwa
Uważne zwierzątka	Dzieci naśladują zwierzęta, łącząc to z oddechami lub powolnymi ruchami, np. <i>„Breathe like a bunny”</i> (krótkie oddechy), <i>„Stretch like a cat”, „Walk like an elephant”</i>	– świadomość własnego ciała – koordynacja ruchowa	– słownictwo dotyczące aktywności ruchowej – słownictwo odnoszące się do zwierząt
Słoi uważności / Słoi wdzięczności	Do ćwiczenia można wykorzystać przygotowane przez dzieci słoi z płynem i brokatem. Dzieci potrząsają słoi, a następnie oglądają opadający brokat. Mówią przy tym różnego rodzaju rymowanki, np. <i>Stormy mind, stormy mind. Now I found my calm</i>	– odczuwanie pozytywnych emocji – autoregulacja – relaksacja	– słownictwo dotyczące emocji – słownictwo dotyczące zjawisk atmosferycznych
Kroki uważności	Dzieci poruszają się po sali, licząc swoje kroki. Mogą się poruszać po okręgu lub innych kształtach ułożonych za pomocą taśm na podłodze	– ugruntowanie w teraźniejszości – koordynacja ruchowa – praktyka słownictwa	– słownictwo związane z liczeniem (liczby i liczebniki porządkowe)
Uważne rysowanie	Dzieci rysują kształty, dostosowując się do tempa muzyki włączanej przez nauczyciela	– spokój – samoregulacja – reagowanie na dźwięki	

Podsumowanie

Techniki *mindfulness* doskonale wpisują się w metodykę zajęć językowych w przedszkolu. Co ważne, pozbawione są sztywnych ram i dają dużą swobodę działania zarówno nauczycielom, jak i dzieciom. Poza tym sprawdzają się w rozmaitych typach przedszkoli i będą spójne z każdym sposobem realizacji zajęć: od doraźnych działań w publicznych placówkach aż po programy przedszkoli z rozbudowaną ofertą dwujęzyczną. Dodatkowym atutem tego rodzaju lekcji są różnorodność i elastyczność, które nie narzucają nauczycielowi tylko jednej metody. *Mindfulness* nie jest bowiem metodą dydaktyczną – jest sposobem realizacji metod nauczania. Zapewne długo jeszcze nie będzie wiarygodnych badań na temat skuteczności stosowania tego rodzaju technik w edukacji – mam tu na myśli podejście ilościowe, że „lepiej” to znaczy szybciej i więcej. Jednak głęboko wierzę, że przedszkola są miejscem, gdzie „lepiej” to znaczy z większą empatią, z poszanowaniem potrzeb i uczuć, z podążaniem za dzieckiem. Z uważnością.

BIBLIOGRAFIA

- Asher, J. (1969), *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*, „The Modern Language Journal”, nr 53(1), s. 3–17.
- Bakan, J. (2013), *Dzieciństwo w obłęzieniu. Łatwy cel dla wielkiego biznesu*, Warszawa: Muza.
- Białek, M. (2018), *Rozgrzewka językowa na lekcji języka obcego a dydaktyka konstruktywistyczna – kilka uwag*, „Językoznawstwo”, nr 1(12), s. 181–194.
- Bruner, J.S. (1991), *The Narrative Construction of Reality*, „Critical Inquiry”, nr 18(1), s. 1–21.
- Davies, A. (2005), *Storytelling in the Classroom*, Birmingham: Questions Publishing.
- Dewaele, J. (2016), *On Emotions in Foreign Language Learning and Use*, „The Language Teacher”, nr 39(3), s. 13–15.
- Górny, H. (2005), *Język angielski dla przedszkolaków: metoda nauczania języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym z zastosowaniem rytmiki jako środowiska wspomagającego naukę*, Rzeszów: Fosze. Wydawnictwo Oświatowe.
- Kabat-Zinn, J. (1990), *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*, New York: Delacorte Press.
- Kielb-Grabarczyk, D. (2013), *Wychowanie pod presją, czyli dzieciństwo XXI wieku*, „Wychowanie w Rodzinie”, nr 8(2), s. 317–329.
- Leśny, A. (2014), *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, [w:] A. Bąk, A. Leśny, E. Palmer-Kabacińska, *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T. (2012), *Emotions that Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 2(2), s. 193–123.
- Matyjas, B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie: etiologia zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Mercer, S., MacIntyre, P., Gregersen, T., Talbot, K. (2018), *Positive Language Education: Combining Positive Education and Language Education*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 4(2), s. 11–31.
- Montessori, M. (1989), *What you Should Know about Your Child*, Oxford: Clio.
- Perkun, R. (2006), *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice*, „Educational Psychology Review”, nr 18(4), s. 315–341.
- Piechurska-Kuciel, E. (2022), *Czy warto być otwartym w nauce języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 17–27.
- Rittelmeyer, C. (2009), *Dzieciństwo w opresji. Pomiędzy przemysłem kulturalnym a technokratycznymi reformami szkolnictwa*, Kraków: Impuls.
- Rosati, N. (2023), *Trening mindfulness w edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 2(69), s. 87–98.
- Rogers, C.R. (1969), *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rushidi, J. (2013), *The Benefits and Downsides of Creative Methods of Teaching in an EFL Classroom. A Case Study Conducted at South East European University*, „Journal of Education and Practice”, nr 4(20).
- Seligman, M.E.P. (2011), *Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-being*, Nowy Jork: Free Press.
- Szplit, A. (2016), *Efektywnie i atrakcyjnie, czyli o przedszkolnym i wczesnoszkolnym nauczaniu języka angielskiego*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.

- Wowczyk, J., Kowalska-Bębas, K. (2024), *Kosmos i Kajo. Kajo i Joka w Krainie Uwagaści*, Warszawa: Mamaniana.
- Zeilhofer, L. (2023), *Mindfulness in the Foreign Language Classroom: Influence on Academic Achievement and Awareness*, „Language Teaching Research”, nr 27(I), s. 96–114.
- Zimmerman, J. (1998), *Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Models*, „From Teaching to Self-Reflective Practice”, s. 1–19, Nowy Jork: Guilford Press.
- Zybert, J. (2006), *Learning Anxiety in the Language Classroom*, „Glottodidactica”, nr 32, s. 123–137.

JUSTYNA ROJEWSKA [Absolwentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na Uniwersytecie Łódzkim, pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Pedagogiki Wieków Dziecięcego UŁ. Aktywna zawodowo nauczycielka wychowania przedszkolnego zafascynowana alternatywnymi metodami nauczania języków obcych na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.](#)

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



Pochwała zajęć odkrzesłowych

Język i ruch w perspektywie *4E cognition* w edukacji wczesnoszkolnej

DOI: 10.47050/jows.2025.4.25-32

Edukacja językowa najmłodszych w Polsce wciąż zbyt często opiera się na modelu „ukrzesłowym” – statycznym, podręcznikocentrycznym, podporządkowanym rytmowi ćwiczeń reprodukcyjnych. Tymczasem badania nad poznaniem i akwizycją języka wskazują, że język najpełniej się rozwija w działaniu, interakcji oraz doświadczeniu ucieleśnionym. Artykuł podejmuje refleksję nad możliwością przeformułowania praktyki szkolnej w duchu paradygmatu *4E cognition* i tradycji pedagogicznej Pestalozziego.

ANNA KIZEWETER
[Uniwersytet Gdański](#)

IN PRAISE OF DE-DESKING: LANGUAGE AND MOVEMENT THROUGH THE LENS OF 4E COGNITION IN EARLY LANGUAGE EDUCATION

The article addresses the problem of “desk-boundedness” in early language education and highlights the need for its redefinition in the light of the 4E cognition paradigm. An analysis of research in developmental psychology, neuroscience, and applied linguistics demonstrates that the language development of children aged 6–9 is inseparably linked with movement, action, and emotions. Incorporating embodied experiences into the teaching process not only supports memory and motivation but also constitutes a prerequisite for the transition from intuitive to symbolic cognition. The article interprets Pestalozzi’s triad (“head, hand, and heart”) as a historical precursor of the contemporary concept of 4E cognition and identifies institutional barriers that hinder its implementation in Polish schools. It further argues that “de-desking” is not a methodological innovation but a necessity grounded in developmental and neurobiological mechanisms. Finally, the article discusses the problem of transfer: how embodied experiences, encoded in procedural and emotional memory, can be applied to new communicative situations.

KEY WORDS: DESCHOOLING IN EDUCATION, EMBODIED COGNITION, 4E COGNITION, EARLY LANGUAGE EDUCATION, BODY AND MOVEMENT IN LANGUAGE LEARNING, PESTALOZZI’S TRIAD

Przejście z edukacji przedszkolnej do szkolnej stanowi jedną z najbardziej radykalnych zmian w życiu dziecka. W przedszkolu dominują zabawa, ruch i eksploracja – uczenie się ma charakter polisensoryczny, zakorzeniony w cielesnym i społecznym doświadczeniu. W szkole podstawowej dziecko od pierwszych dni jest ukrzesłowione: ciało zostaje unieruchomione, aktywność podporządkowana pracy przy stoliku, a proces poznawczy sprowadzony do pasywnego przyswajania treści wzrokowo-słuchowych. W efekcie edukacja językowa, która mogłaby wspierać integralny rozwój dziecka, skupia się na odtwarzaniu materiału podręcznikowego. Z perspektywy konstrukttywizmu rozwojowego i tradycji pedagogicznej jest to zupełnie nieuzasadnione. Jean Piaget wskazywał, że poznanie następuje poprzez aktywne działanie (Piaget 1977). Jerome Bruner dowodził, że rozwój przechodzi od postawy enaktywnej poprzez koniczną aż po symboliczną – a więc od działania ku językowi (Bruner 1966; 1974). Lew Vygotsky natomiast podkreślał, że rozwój funkcji wyższych dokonuje się w interakcji społecznej, w której narzędzia kultury i język stają się mediatorami myślenia (Vygotsky 1971). W świetle tych klasycznych koncepcji ograniczenie przez system edukacyjny naturalnej potrzeby ruchu i zabawy w wieku wczesnoszkolnym nie jest oznaką „dojrzałości szkolnej”, lecz pominięciem mechanizmów warunkujących rozwój poznawczy i emocjonalny.

Najnowsze ustalenia neurobiologii i kognitywistyki potwierdzają, że ciało funkcjonuje jako organ poznawczy, którego stany wpływają na skupienie uwagi i pamięć (Wilson 2002), emocje tworzą biologiczny fundament uczenia się (Immordino-Yang i Damasio 2007), a ruch i gest aktywizują sieci neuronalne odpowiedzialne za połączenie pamięci z rozumieniem języka (Tellier 2008; Glenberg 2010; Macedonia 2019). Ignorowanie tych mechanizmów oznacza, że szkoła działa wbrew naturalnym prawom rozwoju dziecka. Istnieje zatem konieczność wprowadzenia zmian w edukacji szkolnej, w tym edukacji językowej, aby respektowała ona mechanizmy rozwojowe dziecka i traktowała ciało, ruch oraz emocje jako integralne elementy procesu uczenia się. Taka perspektywa – zakorzeniona w konstrukttywizmie i rozwinięta w paradygmacie *4E cognition* (Newen i in. 2018) – stanowi punkt wyjścia niniejszego artykułu.

Odkrzesłowanie: między neurobiologią a dydaktyką językową

Rzeczywiście, rozwój językowy dziecka w wieku wczesnoszkolnym pozostaje nierozdzielnie związany z aktywnością cielesną i afektywną. Badania neurobiologiczne dowodzą, że systemy neuronalne odpowiedzialne za język i ruch nie działają w izolacji, lecz tworzą zintegrowany układ poznawczy, w którym obszary motoryczne, percepcyjne i lingwistyczne wzajemnie się aktywizują (Kraft 1986; Olbrich 1996; Zimmer 2005). Oznacza to, że proces uczenia się języka wymaga zaangażowania całego ciała, a pominięcie tego „ważnego elementu” prowadzi do zubożenia aktywności poznawczej. Plastyczność neuronalna (szczególnie intensywna w tym okresie życia) jest warunkowana stopniem integracji ruchu, emocji i działania, które mają wpływ na pamięć i zdolność koncentracji (Hüther 2012; Spitzer 2012).

Badania z zakresu neuronauki poznawczej pokazują, że aktywacja kory ruchowej towarzyszy nie tylko wykonywaniu gestów, ale także rozumieniu wypowiedzi językowych (Glenberg 2010). Gest, ruch i manipulacja przedmiotami aktywizują te same obszary mózgu, które odpowiadają za planowanie ruchu i konsolidację pamięci, a więc zwiększają trwałość zapamiętywania słownictwa oraz struktur językowych (Tellier 2008; Macedonia 2019). Symulacje sensoryczno-motoryczne organizują proces rozumienia tekstu, nadając mu wymiar zakorzeniony w cielesnym doświadczeniu. Z kolei emocje – co wykazały badania nad neurobiologią afektu – nie są dodatkiem do procesu poznania, lecz jego warunkiem biologicznym: jedynie treści nacechowane emocjonalnie zostają przekształcone w wiedzę długotrwałą (Immordino-Yang i Damasio 2007).

Dydaktyka językowa potwierdza te zależności, wskazując na konieczność wielomodalności. Ćwiczenia psychomotoryczne wspierają zarówno koordynację, jak i akwizycję językową (Olpińska-Szkiełko 2016). Nauka języka staje się skuteczniejsza, gdy angażuje wiele kanałów

(wzrok, słuch, ruch i dotyk), zamiast ograniczać się do statycznej pracy podręcznikowej (Pamuła-Behrens 2017). Co więcej, osadzanie treści językowych w realnych kontekstach komunikacyjnych sprawia, że język przestaje być jedynie systemem znaków, a staje się narzędziem uczestnictwa i interakcji społecznej (Rogoff 2003; Janowska 2011). Wyniki badań europejskich dopełniają ten obraz. Pokazują, że skuteczność nauki w grupie 6–9-latków zależy od zaangażowania afektywnego i wspólnotowego, a nie od intensywności ćwiczeń reprodukcyjnych. Projekty takie jak ELLiE (Early Language Learning in Europe – Enever 2011) dowiodły, że najlepsze efekty przynosi nauka oparta na zabawie, ruchu i współpracy, a nie na mechanicznym odtwarzaniu materiału (Cameron 2001; Nikolov i Djigunović 2006; 2023; Enever 2011). W tym świetle odkrzestwienie jawi się jako logiczna konsekwencja neurobiologicznych i glottodydaktycznych zaleceń. Sprowadzanie nauczania języka do ćwiczeń wzrokowo-słuchowych ignoruje plastyczność mózgu i ogranicza potencjał rozwojowy dziecka. Ciało, ruch i emocje powinny być traktowane nie jako elementy dodatkowe, lecz jako fundament skutecznej edukacji językowej.

Rozwój dziecka w wieku 7–9 lat a nauka języka obcego

Okres 7–9 lat stanowi moment przejściowy w rozwoju poznawczym: dziecko stopniowo zyskuje zdolność do bardziej złożonych operacji symbolicznych, lecz fundamentem uczenia się nadal pozostaje działanie i aktywność sensoryczno-motoryczna (Piaget za: Elkonin 1984; Muchacka 2014). Ciało pełni funkcję pomostu między poznaniem konkretnym a symbolicznym, a zabawa – w coraz bardziej złożonej formie – staje się przestrzenią integracji języka, ruchu i myślenia. Rezygnacja z ruchu w edukacji w tym okresie oznacza pominięcie mechanizmów, które umożliwiają przejście od intuicji do operacji logicznych.

Jednym z kluczowych ograniczeń wieku wczesnoszkolnego pozostaje niewielka pojemność pamięci roboczej. Badania nad jej funkcjonowaniem wskazują, że dzieci potrzebują strategii odciążających, które pozwalają na efektywne „zakotwiczenie” treści w pamięci długotrwałej. Gest, rytm i wizualizacja pełnią w tym procesie funkcję wspierającą, redukując przeciążenie systemu poznawczego i umożliwiając tworzenie sieci skojarzeniowych (Gathercole i Alloway 2008). Dzięki temu język nie pozostaje abstrakcyjnym kodem, ale nabiera sensu w trakcie zdobywania doświadczeń przez dziecko.

Z perspektywy dydaktyki oznacza to, że zadania językowe powinny łączyć ze sobą aktywność ruchową, wyobraźnię i interakcję społeczną. Zabawy ruchowe, dramy, projekty zespołowe czy działania w środowisku lokalnym stymulują rozwój pamięci i logiczne myślenie, a zarazem zwiększają motywację do nauki (Cameron 2001; Pamuła-Behrens 2017; Pinter 2017). Badania europejskie podkreślają, że marginalizowanie tych elementów w procesie nauczania prowadzi do spadku efektywności i motywacji do nauki języka na dalszych etapach kształcenia (Eurydice 2017).

Okres pomiędzy 7 a 9 rokiem życia wymaga zatem dydaktyki, która uwzględni znaczenie ciała i zabawy w coraz bardziej złożonym procesie poznawczym. Ignorowanie tych elementów nie tylko spowalnia rozwój, lecz także podważa sens edukacji językowej jako procesu wspierającego integralny rozwój dziecka.

Paradygmat 4E cognition w edukacji językowej

Paradygmat 4E cognition wyrasta z krytyki klasycznego kognitywizmu, w którym umysł traktowany był jak maszyna do przetwarzania symboli – odseparowany od ciała i kontekstów kulturowych. Badania prowadzone w ostatnich dekadach konsekwentnie pokazują, że uczenie się nie jest procesem wyłącznie mentalnym, lecz zakorzenionym w cielesności, działaniu i relacjach społecznych (Varela i in. 1991; Lakoff i Johnson 1999; Barsalou 2008; Clark 2008). To właśnie z tej perspektywy (tj. ang.: *embodied*, *embedded*, *enactive*, *extended*) dostrzegamy, że ruch, emocje i doświadczenie warunkują skuteczną edukację językową najmłodszych.

Embodied – poznanie jest ucieleśnione. Gest, ruch i rytm pełnią funkcję organizatorów procesów pamięci i uwagi, aktywizując obszary mózgu odpowiedzialne za planowanie i konsolidację treści językowych (Glenberg 2010; Macedonia 2019). W praktyce dydaktycznej nawet proste gesty towarzyszące wprowadzaniu słownictwa czy ruchowe sekwencje związane z piosenkami nie są tylko ozdobnikami, lecz rusztowaniem łączącym język z ekspresją ciała.

Embedded – język nie jest neutralnym systemem znaków, ale narzędziem zakorzenionym w kontekstach społecznym i kulturowym. Dzieci uczą się poprzez uczestnictwo w zadaniach wspólnych, w których język reguluje współpracę i negocjowanie znaczeń (Rogoff 2003; Janowska 2011). Projekty grupowe, gry zespołowe czy działania w środowisku lokalnym sprawiają, że język staje się doświadczeniem wspólnotowym, a nie wyizolowanym zbiorem słów i ćwiczeń.

Enactive – poznawanie przez działanie. Dziecko nie odtwarza biernie treści językowych, lecz współtworzy je, improwizując, eksperymentując i rozwiązując problemy komunikacyjne. W badaniach nad glottodydaktyką dziecięcą zwraca się uwagę na fakt, że to właśnie zabawa, drama czy improwizowane dialogi pozwalają na aktywne konstruowanie znaczeń, w których ruch i emocje są równie istotne jak same struktury lingwistyczne (Cameron 2001; Pinter 2017).

Extended – narzędzia, przestrzeń i technologie są „czynnikami poznawczymi”. Rekwizyty, przedmioty codziennego użytku czy technologie cyfrowe nie pełnią wyłącznie funkcji ilustracyjnej, ale aktywnie wspierają poznanie, pozwalając łączyć słowo z ruchem, działaniem i doświadczeniem zmysłowym (Clark 2008). W ten sposób środowisko dydaktyczne staje się integralną częścią procesu uczenia się – nie jest tylko neutralnym tłem.

4E cognition pozwala zatem odczytać odkrzesłowanie jako wynik badań, a nie jako efemeryczny postulat naukowy. Zaangażowanie ciała, ruchu i emocji w procesie nauczania języka obcego nie jest opcją dodatkową, lecz logiczną odpowiedzią na to, jak przebiegają procesy poznawcze. Odrzucenie postulatów odkrzesłowania powoduje, że szkoła rozmija się z mechanizmami rozwoju dziecka, ograniczając naukę języka do zadań podręcznikowych i sprowadzając ciało do roli statysty w procesie uczenia się.

Od Pestalozziego do *4E cognition*: „głowa, ręka i serce” – reinterpretacja

Triada Johanna Heinricha Pestalozziego – „głowa, ręka i serce” – należy do najbardziej rozpoznawalnych motywów europejskiej tradycji pedagogicznej. Choć w dyskursie edukacyjnym często przywoływana bywa w uproszczonej formie, jej struktura odzwierciedla ważną triadę: proces uczenia się obejmuje wymiar poznawczy, cielesno-praktyczny i emocjonalno-społeczny. W świetle współczesnych badań psycholingwistycznych i kognitywnych triada ta może być interpretowana jako zapowiedź paradygmatu *4E cognition*.

„Głowa” – to rozwój zdolności poznawczych, które nie są autonomicznym procesem myślowym, lecz powstają w wyniku interakcji z działaniem i doświadczeniem. Rozwój funkcji poznawczych dziecka dokonuje się poprzez przechodzenie od reprezentacji enaktywnych do symbolicznych (Bruner 1966), a wiedza ulega stopniowej redeskrpcji – od schematów proceduralnych ku formom refleksyjnym (Karmiloff-Smith 1992). W tym sensie „głowa” odpowiada *embedded cognition* i *extended cognition* – poznanie jest zakorzenione w kontekstach społecznym i kulturowym oraz wspierane przez narzędzia kultury (Tomasello 2003; Rogoff 2003).

„Ręka” – to działanie i interakcje ze światem zewnętrznym. Gest, ruch i manipulacja przedmiotami nie tylko wspierają procesy poznawcze, lecz również je konstytuują. Badania nad gestykulacją dowodzą, że gesty organizują język i myślenie, ujawniając treści poznawcze, które jeszcze nie zostały zwerbalizowane (Goldin-Meadow 2003). Włączenie ruchu do nauki języka zwiększa trwałość pamięciową i wspiera rozumienie (Tellier 2008; Glenberg 2010; Macedonia 2019). W tym ujęciu „ręka” odpowiada *embodied cognition* i *enactive cognition* – poznanie powstaje w działaniu i poprzez ruchy ciała.

„**Serce**” – to nierozdzielność procesów poznawczych i emocjonalnych. Uczucia stanowią warunek trwałości pamięci oraz motywacji do uczenia się (Damasio 1994; LeDoux 1996), a pozytywne emocje wspierają zarówno konsolidację struktur językowych, jak i gotowość do podejmowania ryzyka komunikacyjnego (Immordino-Yang i Damasio 2007). W tym aspekcie „serce” odpowiada *embedded cognition* – proces uczenia się zawsze dokonuje się w relacjach społecznych i emocjonalnych, a język staje się narzędziem uczestnictwa we wspólnocie.

Interpretacja triady Pestalozziego w tym ujęciu koresponduje z postulatami polskich pedagogów, którzy podkreślali potrzebę całościowej edukacji. Bogdan Suchodolski (1967) pisał o konieczności kształcenia „człowieka integralnego”, a Zygmunt Kwieciński (1995) zwracał uwagę na fakt, że szkoła sprowadzająca edukację do odtwarzania wiedzy wyklucza twórczość i samodzielność. Odwołanie do Pestalozziego pozwala więc nie tylko zakorzenić współczesne koncepcje poznania w tradycji pedagogicznej, lecz także nadać im legitymizację w językowej praktyce edukacyjnej.

Polska edukacja wczesnoszkolna: bariery odrzutowienia

Mimo zaleceń psychologii rozwojowej, neuronauki i dydaktyki językowej polska edukacja wczesnoszkolna pozostaje nieufna wobec idei odrzutowienia. Badania ankietowe (Kizeweter 2019 – patrz przypis) pokazują, że 58% nauczycieli, pracujących na początkowym etapie nauczania, deklaruje stosowanie aktywności ruchowych na lekcjach języka obcego, lecz w zdecydowanej większości są to czynności manualne (kolorowanie, wycinanie, łączenie w pary) wykonywane w pozycji siedzącej¹. Niewielki odsetek respondentów wymienił zabawy psychomotoryczne angażujące całe ciało. Wyniki te odślawiają niepokojące zjawisko dotyczące stosowania aktywności ruchowych, które w praktyce szkolnej nie realizują założeń ucieleśnionego poznania, lecz służą utrzymaniu dyscypliny i porządku w klasie.

Pierwsza bariera – to pomoce dydaktyczne dostępne na polskim rynku wydawniczym. Podręczniki – dominujące w edukacji językowej klas I–III – wyznaczają strukturę lekcji, a także „definiują naukę języka”. Ich konstrukcja, oparta na ćwiczeniach reprodukcyjnych, uzupełnieniach i zadaniach wzrokowo-słuchowych, sprzyja standaryzacji, lecz marginalizuje ruch i emocje. Materiały dodatkowe (karty ruchowe, gry, piosenki) w praktyce traktowane są przez nauczycieli jako dodatki, z których często się rezygnuje z powodu braku czasu i napiętego programu.

Druga bariera – to oddzielenie dydaktyki językowej od pedagogiki rozwojowej. Nauczanie języków obcych realizowane jest najczęściej w kategoriach lingwistyczno-metodycznych z ograniczonym wykorzystaniem zaleceń psychologii rozwojowej czy neuronauki. Brak tej korelacji powoduje, że wiedza o naturalnych mechanizmach uczenia się dzieci (o roli ruchu, emocji i doświadczenia cielesnego) nie znajduje odzwierciedlenia w praktyce szkolnej. W efekcie „ciało i emocje” wciąż pozostają na marginesie edukacji językowej. Pedagodzy rozwojowi od dawna przed tym ostrzegają. Wincenty Okoń w zabawie i grze widzi naturalną formę uczenia się, działania, myślenia i współżycia społecznego (Okoń 1975). Piotr Błajet ciało i ruchowi nadaje znaczenie medium uczenia się i integracji poznawczo-emocjonalnej (Błajet 2006).

Trzecia bariera – to wybory nauczycieli. W badaniach własnych aż 42% respondentów utożsamiało ruch w klasie z chaosem i utratą kontroli nad dziećmi. W ich wypowiedziach powtarzały się stwierdzenia: „Dzieci się rozbiegają”, „Nie słuchają poleceń”, „Trudno wrócić do dalszej pracy”. Jedna trzecia ankietowanych podkreślała presję dotyczącą realizacji materiału i przygotowania uczniów do standaryzowanych sprawdzianów. Około 20% nauczycieli wskazało wprost na brak przygotowania metodycznego (brak wiedzy), jak połączyć ruch z nauką języka. Wielu też miało obawy, czy aktywności ucieleśnione nie będą rozpraszać uczniów, zamiast wspierać ich w nauce.

¹ Autorka przeprowadziła ankietę podczas szkolenia nauczycieli języków obcych (38 osób), którzy wzięli udział w warsztatach metodycznych *Elementy ruchu na lekcji języka obcego*. Spotkanie zorganizowane było przez MSDiN w Siedlcach w 2019 roku.

Analiza wymienionych barier potwierdza istnienie instytucjonalnego ukrzesłowania. Szkoła premiuje rozwiązanie przewidywalne, łatwo podlegające kontroli i ocenie, a lekcja jawi się jako przestrzeń porządku i ciszy. Jak trafnie zauważa Marzena Żylińska (2024), tego rodzaju praktyki pełnią funkcję „chipsów edukacyjnych” – są atrakcyjne wizualnie i dają poczucie wykonania zadania, lecz nie zastępują pełnowartościowego, polisensorycznego i ruchowego uczenia się. W efekcie dziecko zostaje sprowadzone do roli statysty w procesie dydaktycznym, a język – do systemu znaków wypowiedzianych zza biurka. Interpretacja triady Pestalozziego w tym ujęciu koresponduje z refleksją polskich pedagogów: szkoła ignorująca „rękę” i „serce” nie realizuje idei edukacji całościowej, lecz powiela XIX-wieczny model nauczania oparty na wiedzy książkowej. Nieufność wobec odkrzesłowania nie jest więc przejawem troski o jakość nauczania, lecz zgodą na system, który przedkłada kontrolę i standaryzację nad naturalne mechanizmy rozwoju dziecka.

Zakończenie: od teorii do praktyki – transfer *4E cognition*

„Pochwała zajęć odkrzesłowanych” nie jest wyłącznie manifestem dydaktycznym, ale propozycją zmiany sposobu myślenia o wczesnoszkolnej edukacji językowej. W świetle badań psychologicznych, neurobiologicznych i glottodydaktycznych uczenie się języka przez najmłodszych jest nierozdzielnie związane z ruchem, ciałem i emocjami. Pytanie nie brzmi już: **Czy** odkrzesłowanie jest potrzebne?, lecz: **Jak** przełożyć tę wiedzę na praktykę szkolną?

Kluczowe staje się pojęcie transferu. To, czego dziecko doświadcza ciałem (w geście, w rytmie, w zabawie ruchowej), zapisuje się nie tylko w pamięci proceduralnej, lecz staje się także zasobem dostępnym w nowych kontekstach. Ciało „pamięta”, a ruch jest nośnikiem języka w sytuacjach codziennych i edukacyjnych. W ten sposób *embodied learning* przekłada się na działania w kontekstach społecznym i fizycznym (*embedded*) oraz na praktyki interakcyjne (*enactive*): język ucieleśniony w działaniu staje się narzędziem uczestnictwa w grupie, współpracy i rozwiązywania problemów. Rozszerzony (*extended*) wymiar transferu ukazuje z kolei, że rekwizyty, przestrzeń czy technologie nie są ozdobami lekcji, lecz narzędziami, które organizują i utrwalają doświadczenie językowe.

Perspektywa *4E cognition* oraz reinterpretacja triady Pestalozziego („głowa, ręka i serce”) tworzą klamrę. „Głowa” informuje, że poznanie osadzone jest w kulturze i narzędziach, „ręka” symbolizuje działanie i ruch będące fundamentem uczenia się, a „serce” przypomina o emocjach i relacjach, które są nieodłącznym elementem procesów poznawczych. W praktyce edukacyjnej oznacza to, że lekcje języka w klasach I–III muszą angażować intelekt, ciało i emocje, jeśli mają odpowiadać potrzebom rozwojowym dziecka.

Wnioski płynące z badań i doświadczeń międzynarodowych mówią jednoznacznie: zajęcia odkrzesłowane nie są luksusem ani dodatkiem motywacyjnym, lecz warunkiem koniecznym istnienia efektywnej edukacji językowej. To właśnie one pozwalają przezwyciężyć ograniczenia ukrzesłowanej szkoły i stworzyć edukację, w której język obcy będzie można poznawać w ruchu, w działaniu i w relacjach społecznych. Z perspektywy czytelników „Języków Obcych w Szkole” oznacza to odwagę, aby odejść od podręcznikocentryzmu i podjąć działania, które angażują dziecko całościowo – „głowa, ręka i serce”.

BIBLIOGRAFIA

- Barsalou, L.W. (2008), *Grounded Cognition*, „Annual Review of Psychology”, nr 59, s. 617–645.
- Błajet, P. (2006), *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Bruner, J. (1966), *Toward a theory of instruction*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1974), *Proces kształcenia*, Warszawa: PWN.
- Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Clark, A. (2008), *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*, Oxford: Oxford University Press.
- Damasio, A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, New York: Avon Books.
- Elkonin, D.B. (1984), *Psychologia zabawy*, Warszawa: WSiP.
- Enever, J. (2011), *Early Language Learning in Europe*, London: British Council.
- Eurydice (2017), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, Brussels: European Commission.
- Gathercole, S.E., Alloway, T.P. (2008), *Working Memory and Learning: A Practical Guide for Teachers*, London: Sage.
- Glenberg, A.M. (2010), *Embodiment as a Unifying Perspective for Psychology*, „Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science”, 1(4), s. 586–596.
- Goldin-Meadow, S. (2003), *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hüther, G. (2012), *Was wir sind und was wir sein könnten: Ein neurobiologischer Mutmacher*, Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Immordino-Yang, M.H., Damasio, A. (2007), *We Feel, Therefore we Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*, „Mind, Brain, and Education”, 1(1), s. 3–10.
- Janowska, I. (2011), *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków: Universitas.
- Karmiloff-Smith, A. (1992), *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Kraft, H. (1986), *Sprache und Bewegung*, „Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie”, 35(8), s. 305–312.
- Kwieciński, Z. (1995), *Edukacja wobec wykluczenia i marginalizacji*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i w świecie*, Materiały z Kongresu Pedagogicznego, Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1999), *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, New York: Basic Books.
- LeDoux, J. (1996), *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, New York: Simon & Schuster.
- Macedonia, M. (2019), *Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the Body*, „Frontiers in Psychology”, nr 10.
- Muchacka, B. (2014), *Dziecko w wieku wczesnoszkolnym. Rozwój – wychowanie – edukacja*, Kraków: Impuls.
- Newen, A., De Bruin, L., Gallagher, S. (red.), (2018), *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, Oxford: Oxford University Press.
- Nikolov, M., Djigunović, J.M. (2006), *Recent Research on Age, Second Language Acquisition, and Early Foreign Language Learning*, „Annual Review of Applied Linguistics”, 26, s. 234–260.
- Nikolov, M., Djigunović, J.M. (2023), *Early Language Learning: Contexts, Practices and Outcomes*, [w:] S. Zein, S. Garton (red.), *The Routledge Handbook of Early Language Education*, s. 23–36, London: Routledge.
- Okoń, W. (1975), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN.
- Olpińska-Szkiełko, M. (2016), *Ćwiczenia psychomotoryczne w nauczaniu języka obcego dzieci*, [w:] W. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak (red.), *Z badań nad uczeniem się i nauczaniem języka obcego*, s. 199–212, Poznań–Kalisz–Konin: Wydawnictwo PWSZ.
- Olbrich, E. (1996), *Sprache und Bewegung – Grundlagen für einen Bewegung Sorientierten Sprachunterricht*, [w:] E. Olbrich (red.), *Sprache und Bewegung in der Grundschule*, s. 9–25. Donauwörth: Auer.

- Pamuła-Behrens, M. (2017), *Multisensoryczność w nauczaniu języka obcego dzieci*, [w:], M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak (red.), *Z badań nad uczeniem się i nauczaniem języka obcego*, s. 213–226, Poznań–Kalisz–Konin: Wydawnictwo PWSZ.
- Piaget, J. (1977), *Rozwój myślenia i inteligencji dziecka*, Warszawa: PWN.
- Pinter, A. (2017), *Teaching Young Language Learners* (2nd ed.), Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford: Oxford University Press.
- Spitzer, M. (2012), *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg: Spektrum.
- Suchodolski, B. (1967), *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa: PWN.
- Tellier, M. (2008), *The Effect of Gestures on Second Language Memorisation by Young Children*, „Gesture”, 8(2), s. 219–235.
- Tomasello, M. (2003), *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1991), *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Wilson, M. (2002), *Six Views of Embodied Cognition*, „Psychonomic Bulletin & Review”, nr 9(4), s. 625–636.
- Vygotsky, L.S. (1971), *Myślenie i mowa*, Warszawa: PWN.
- Żylińska, M. (2024), *Odwrócona klasa. Uczenie (się) w dialogu i działaniu*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Zimmer, R. (2005), *Handbuch der Psychomotorik*, Freiburg: Herder.

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

DR ANNA KIZEWETER Wykładowczyni na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego, dydaktyczka językowa i entuzjastka nowoczesnej edukacji. W centrum jej zainteresowań stoi młody człowiek uczący się języków obcych, którego rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny stara się wspierać w pracy naukowej i dydaktycznej. Autorka doktoratu poświęconego ucieleśnionemu i konstruktywistycznemu podejściu do nauczania języków. Aktywnie angażuje się w dialog polsko-niemiecki oraz projekty inkluzywne i międzykulturowe.

Mózg dziecka nie uczy się w stresie

Neurodydaktyka w nauczaniu języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej

DOI: 10.47050/jows.2025.4.33-40

Dlaczego niektóre dzieci uczą się języka z radością, a inne milkną w stresie? Coraz więcej badań wskazuje, że emocje, szczególnie poczucie bezpieczeństwa, odgrywają kluczową rolę w procesie przyswajania języków. Artykuł skupia się na tym, jak wiedza o mózgu może wspierać praktykę nauczyciela języków obcych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

SYLWIA NIEWCZAS
[Katolicki Uniwersytet Lubelski](#)

THE BRAIN DOES NOT LEARN UNDER STRESS: NEURODIDACTICS IN EARLY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

This article explores the relationship between brain function, stress, and foreign language learning in early childhood education. Drawing on insights from neuroscience, psychology, and applied linguistics, it emphasises the importance of emotional safety and supportive teacher–student relationships in language acquisition. The first part outlines the neurobiological mechanisms of stress that affect learning. The second part offers practical strategies and a checklist to help teachers create brain-friendly classroom environments that support both emotional and cognitive development.

KEY WORDS: EARLY LANGUAGE EDUCATION, EMOTIONS AND LEARNING, LANGUAGE ANXIETY, NEUROSCIENCE

W ostatnich latach coraz większe zainteresowanie budzi pytanie: co sprawia, że jedne dzieci uczą się języka obcego z radością i swobodą, a inne doświadczają frustracji, napięcia i blokady? Odpowiedzi warto szukać nie tylko w metodach dydaktycznych, ale także w neurobiologii i psychologii uczenia się. W edukacji wczesnoszkolnej, kiedy rozwój emocjonalny, poznawczy i społeczny spletają się szczególnie silnie, wiedza o funkcjonowaniu mózgu staje się nieocenionym wsparciem dla nauczycieli. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie sposobu, w jaki podejście neurodydaktyczne może wpływać na jakość nauczania języków obcych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zwłaszcza w kontekście roli emocji i stresu. Ponadto celem jest także przedstawienie autorskiego narzędzia dla nauczycieli – praktycznej listy kontrolnej wspierającej tworzenie warunków sprzyjających emocjonalnemu bezpieczeństwu uczniów na lekcjach języka obcego.

Neurobiologia uczenia się a rola stresu

Uczenie się nie jest procesem wyłącznie poznawczym – to także zjawisko neurobiologiczne, silnie zależne od emocji i stanu organizmu. Kluczową rolę odgrywa tu układ limbiczny, a przede wszystkim dwie jego struktury: hipokamp i ciało migdałowe (gr. *amygdalē*, ang. *amygdala*). Hipokamp odpowiada za zapamiętywanie i porządkowanie informacji, natomiast ciało migdałowe reaguje na sytuacje zagrożenia, uruchamiając reakcje stresowe (Spitzer 2007). Gdy dziecko odczuwa stres, np. z powodu presji wypowiedzi ustnej, rywalizacji lub lęku przed błędem, aktywizuje się ciało migdałowe, a hipokamp zostaje zablokowany. Dochodzi wówczas do zjawiska określanego jako „zamrożenie poznawcze”. Co więcej, w warunkach silnego stresu ograniczeniu ulega aktywność kory przedczołowej (PFC) odpowiedzialnej za myślenie refleksyjne, planowanie i kontrolę emocji (McGarry i Carter 2016). Mózg dziecka działa wówczas w trybie reaktywnym – skupia się na przetrwaniu, a nie na uczeniu się.

Z biologicznego punktu widzenia dzieje się tak dlatego, że w sytuacji zagrożenia organizm wydziela kortyzol – hormon stresu (Sapolsky 1996; Spitzer 2007). Choć krótkotrwale wspiera on przetrwanie, długotrwale hamuje funkcje poznawcze: zaburza pamięć, koncentrację i zdolność planowania. Co więcej, chroniczny stres w dzieciństwie może prowadzić do trwałych zmian w strukturze i funkcjonowaniu mózgu. Jak pokazują Davidson i McEwen (2012), nadmierna aktywność układu stresowego we wczesnym okresie życia może zaburzać rozwój hipokampu, kory przedczołowej i ciała migdałowego, które są obszarami kluczowymi dla pamięci, regulacji emocji i przetwarzania bodźców językowych. To oznacza, że środowisko edukacyjne, w którym dziecko regularnie doświadcza napięcia, nie tylko utrudnia uczenie się „tu i teraz”, ale może wpływać na jego długoterminowy potencjał rozwojowy. Warto również pamiętać, że dziecięcy mózg cechuje się wysoką neuroplastycznością – oznacza to, że powtarzające się doświadczenia emocjonalne (np. stres lub poczucie bezpieczeństwa) mogą realnie wpływać na rozwój połączeń neuronalnych i kształtowanie wzorców reagowania (Siegel i Bryson 2012). Dlatego jakość emocjonalnego klimatu klasy ma nie tylko znaczenie „tu i teraz”, ale może kształtować długofalowy rozwój dziecka.

Emocje jako filtr poznawczy: klasyczne i współczesne ujęcia

Choć dziś rola emocji w nauce języka wydaje się oczywista, przez wiele lat była marginalizowana w badaniach nad przyswajaniem języków. Już Stephen Krashen (1982) zwrócił uwagę na wpływ czynników emocjonalnych, formułując tzw. hipotezę filtra afektywnego (ang. *Affective Filter Hypothesis*). Zakłada ona, że negatywne emocje, takie jak lęk, stres czy brak motywacji, mogą blokować przetwarzanie danych językowych (ang. *input*) i tym samym utrudniać nabywanie języka.

Warto jednak pamiętać, że Krashen odnosił swoje rozważania przede wszystkim do przyswajania języka drugiego (L2) w środowisku naturalnym, a nie do nauczania języka obcego (FL) w warunkach szkolnych. Hipoteza miała więc wyjaśniać, dlaczego niektóre osoby uczące

się języka w immersji osiągają sukces, podczas gdy inne mimo podobnej ekspozycji nie wykorzystują w pełni dostępnego materiału językowego. W kolejnych dekadach teoria ta została jednak zreinterpretowana i rozwinięta w badaniach nad nauczaniem języka w klasie. Badacze, tacy jak Jane Arnold (1999) czy Zoltán Dörnyei (2005), pokazali, że choć warunki nabywania języka obcego różnią się od naturalnych, mechanizmy emocjonalne, w tym lęk językowy, poczucie kompetencji i motywacja, odgrywają równie istotną rolę w efektywności nauki. W tym sensie hipoteza filtra afektywnego stała się inspiracją do dalszych badań nad afektywnymi czynnikami w klasie językowej, rozwiniętymi później m.in. w pracach Elaine Horwitz (i in. 1986; 2017) dotyczących lęku językowego. Dzięki temu współczesne ujęcia emocji w nauce języka opierają się nie tyle na samym modelu Krashena, ile na szerszym rozumieniu związku między emocjami, motywacją a przetwarzaniem poznawczym, co stanowi również fundament podejść opartych na psychologii pozytywnej i neurodydaktyce.

Rebecca Oxford (1990; również 2016) uwzględniła w swoim klasycznym podziale strategii uczenia się tzw. strategię afektywną, pomagającą uczącym się regulować emocje w procesie nauki. Na początkowym etapie badań nad emocjami w nauce języków obcych szczególną uwagę poświęcano lękowi językowemu, uznawanemu za jedno z najczęstszych doświadczeń uczniów. Elaine Horwitz wraz ze współpracownikami (1986) potwierdziła istnienie specyficznego rodzaju lęku, związanego z procesem przyswajania i używania języka obcego, który może znacząco zakłócać dostęp do materiału językowego, jego przetwarzanie oraz produkcję językową. Objawia się on zarówno na poziomie fizjologicznym (np. przyspieszone bicie serca, napięcie mięśniowe, trudności z oddychaniem), jak i poznawczym, w postaci negatywnych myśli i przekonań dotyczących własnych kompetencji językowych. W późniejszych pracach Horwitz (2017) definiowała lęk językowy jako tendencję do odczuwania lęku w sytuacjach wymagających komunikacji w języku obcym, zarówno jako względnie trwałą cechę jednostki, jak i reakcję zależną od kontekstu. Współczesne ujęcia teoretyczne rozszerzają to rozumienie, traktując emocje, w tym lęk, jako zjawiska dynamiczne, które mogą się zmieniać w zależności od czasu, sytuacji edukacyjnej i innych indywidualnych czynników wpływających na proces nauki.

Pojawienie się psychologii pozytywnej (Seligman i Csíkszentmihályi 2000) stanowiło przełom nie tylko w głównym nurcie psychologii, lecz także w badaniach nad uczeniem się języków obcych. Nowe podejście koncentruje się na identyfikowaniu czynników sprzyjających rozwojowi jednostki, jej dobrostanowi, szczęściu oraz pełnemu wykorzystaniu potencjału. W nurcie tym wyraźnie zaznaczyły się badania Zoltána Dörnyei'a, Petera MacIntyre'a i Tammy Gregersen (por. White i Kern 2018), którzy podkreślają odmienny charakter działania emocji pozytywnych i negatywnych. Emocje pozytywne, zgodnie z teorią poszerzania umysłu i budowy zasobów osobistych (Fredrickson 2004), wspierają rozwój zasobów psychicznych, poznawczych i społecznych, zwiększają percepcję formalnych cech języka (MacIntyre i Gregersen 2012) oraz odporność psychiczną, motywację i wytrwałość w procesie uczenia się (Dewaele i in. 2016; MacIntyre i in. 2019). W tym kontekście coraz częściej podnosi się zasadność celowego wspierania pozytywnych emocji w klasie językowej jako czynnika sprzyjającego skutecznej edukacji (zob. Pawlak i Kruk 2021). W literaturze przedmiotu pojawiają się pytania o to, które emocje – pozytywne czy negatywne – wywierają silniejszy wpływ na efektywność nauki oraz jak nauczyciele mogą świadomie je kształtować w toku działań dydaktycznych. Perspektywa psychologii pozytywnej umożliwiła również wypracowanie nowych modeli edukacyjnych, takich jak model pozytywnej edukacji językowej (Mercer i in. 2018), który łączy rozwój kompetencji językowych z budowaniem dobrostanu, autonomii, kompetencji społecznych oraz umiejętności XXI wieku. Autorzy tego podejścia postulują, by dbałość o dobrostan nie była dodatkiem, lecz fundamentem procesu dydaktycznego. Stwierdzili oni, że klasa językowa może być miejscem, w którym uczniowie zarówno uczą się języka, jak i rozwijają pewność siebie, sprawczość i pozytywne nastawienie do nauki.

W najnowszych ujęciach dotyczących emocji w procesie nauki języka coraz częściej podkreśla się nie tylko znaczenie emocji uczniów, lecz także rolę, jaką odgrywają emocje nauczyciela. Anna Mystkowska-Wiertelak (2020) zwraca uwagę, że stan emocjonalny osoby uczącej się może być silnie powiązany z postawą i zachowaniem nauczyciela – jego nastawieniem, poziomem empatii, otwartością i sposobem reagowania na błędy. W tej perspektywie nauczyciel nie jest jedynie osobą przekazującą wiedzę, ale również emocjonalnym regulatorem procesu dydaktycznego. Zrozumienie, jak emocje i stres wpływają na procesy poznawcze, prowadzi do pytania o to, jak można tworzyć warunki sprzyjające efektywnemu uczeniu się. Odpowiedzi na to pytanie dostarczają współczesne nurty dydaktyki opartej na neuronaukach, takie jak neuroedukacja czy neurodydaktyka – podejścia, które uwzględniają wiedzę o mózgu, emocjach i motywacji ucznia.

Neurodydaktyka – od neuronauk do edukacji językowej

Termin ‘neurodydaktyka’ pojawił się po raz pierwszy w latach 80. XX wieku i odnosi się do nurtu badań oraz praktyki pedagogicznej rozwijających się na styku neuronauk, psychologii i dydaktyki (Ziółkowski 2019; Chojak 2019; 2020). Jak zauważa Małgorzata Chojak (2019, 2020), w literaturze anglojęzycznej częściej używa się określeń *neuroeducation*, *brain-based education* lub *mind, brain and education (MBE)*, które akcentują interdyscyplinarny charakter tej dziedziny. Neurodydaktyka stanowi zatem element szerszego obszaru określanego mianem ‘neuroedukacji’, którego celem jest przenoszenie wiedzy o funkcjonowaniu układu nerwowego i procesów poznawczych do praktyki edukacyjnej.

W ujęciu Chojak (2019; 2020) neurodydaktyka dotyczy przede wszystkim zastosowań dydaktycznych wynikających z badań nad mózgiem, podczas gdy neuroedukacja obejmuje szerszy kontekst współpracy między neuronaukami, psychologią i pedagogiką. Z kolei neuropedagogika koncentruje się na badaniach teoretycznych i filozoficznych podstaw procesu uczenia się. Wszystkie te terminy mają wspólny cel – lepsze zrozumienie, w jaki sposób mózg reaguje na emocje, motywację i stres, oraz jak wiedzę tę można wykorzystać do tworzenia przyjaznego środowiska uczenia się.

Neurodydaktyka, rozumiana w tym szerokim sensie, nie stanowi odrębnej, zamkniętej koncepcji dydaktycznej, lecz interdyscyplinarny obszar badań inspirowany neuronaukami i psychologią edukacyjną. W tym kontekście dąży ona do praktycznego zastosowania wiedzy o mózgu w projektowaniu działań dydaktycznych, które wspierają naturalne predyspozycje ucznia, wzmacniają jego poczucie bezpieczeństwa i angażują emocje w proces uczenia się (Tokuhamu-Espinosa 2010; Fischer i in. 2002).

W odniesieniu do nauczania języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym perspektywa neurodydaktyczna oznacza projektowanie środowiska edukacyjnego sprzyjającego spontaniczności językowej, relacjom społecznym i pozytywnym emocjom. Tak rozumiane podejście nie odwołuje się do jednej teorii, lecz czerpie z aktualnych badań nad neurobiologicznymi i emocjonalnymi mechanizmami uczenia się. Współczesna neurodydaktyka opiera się przy tym na trzech kluczowych założeniach.

1. **Mózg uczy się efektywnie w relacji i gdy czuje się bezpiecznie:** relacja nauczyciel–uczeń, oparta na zaufaniu i empatii, stanowi warunek wstępny gotowości do podejmowania wyzwań poznawczych.
2. **Emocje są nieodłączną częścią procesu uczenia się:** pozytywne emocje wspierają pamięć i koncentrację, natomiast stres i lęk prowadzą do blokady i zamrożenia poznawczego (Gałązka 2020).
3. **Mózg nie lubi przymusu, ale kocha odkrywanie:** najmłodsi uczniowie przyswajają wiedzę najefektywniej, gdy mają poczucie autonomii, mają możliwość wyboru i odkrywają nowe treści z ciekawością i zaangażowaniem.

To właśnie na najwcześniejszych etapach edukacji językowej możemy „zaprogramować” uczniów na otwartość, odwagę językową i pozytywny stosunek do języka. Albo – przeciwnie

– na wycofanie, stres i milczenie. Edukacja językowa, która zaczyna się już w przedszkolu, ma ogromny potencjał, pod warunkiem że nie zapomnimy o emocjach dziecka. Im wcześniej zadamy o klimat klasy, tym większe szanse, że dzieci będą traktować język obcy nie jako zagrożenie, ale jako naturalne narzędzie komunikacji. W takim podejściu do nauczania rola nauczyciela wykracza poza funkcję osoby przekazującej treści przedmiotowe – to przede wszystkim przewodnik, opiekun i regulator emocji. Od tonu jego głosu, reakcji na błędy, mimiki twarzy zależy, czy dziecko poczuje się gotowe do działania. Nie jest konieczna znajomość wszystkich technik neurodydaktycznych, lecz zrozumienie, że proces przyswajania języka ma charakter głęboko emocjonalny. Jeśli dziecko się boi, nie zapamiętuje. Jeśli czuje się wspierane, uczy się z radością.

Tym samym neurodydaktyka wpisuje się w nurt edukacji humanistycznej i włączającej, w której rozwój poznawczy jest ściśle powiązany z rozwojem emocjonalnym, a nauczyciel przyjmuje rolę nie tylko instruktora, lecz także przewodnika i opiekuna emocjonalnego.

W dalszej części artykułu przedstawiono konkretne strategie budowania bezpiecznego środowiska do nauki języka w praktyce szkolnej.

Filary bezpiecznego środowiska do nauki języka

Zastosowanie zasad neurodydaktyki w codziennej praktyce nauczyciela języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej wymaga świadomego projektowania doświadczeń edukacyjnych. Po zapoznaniu się z literaturą przedmiotu można wyodrębnić kilka kluczowych filarów bezpiecznego środowiska edukacyjnego, które wspierają redukcję stresu i sprzyjają procesowi uczenia się.

ZAUFANIE I RELACJA NAUCZYCIEL–UCZEŃ

Bezpieczna relacja z nauczycielem stanowi podstawę gotowości dziecka do podejmowania wysiłku intelektualnego i ryzyka komunikacyjnego. W praktyce oznacza to okazywanie uważności, przewidywalność działań nauczyciela, konsekwencję w regułach, ale też ciepło i empatię. Rytuały powitania, indywidualne rozmowy, pozytywne wzmocnienia – to drobne gesty, które budują atmosferę zaufania (Śmiałek 2021).

KULTURA BŁĘDU

W środowisku sprzyjającym rozwojowi dzieci błąd nie jest stygmatyzowany. Przeciwnie – nauczyciel może wykorzystać go jako punkt wyjścia do refleksji, modelując postawę: „uczymy się dzięki błędom”. Jak zauważa Gryczka (2021), to nauczyciel tworzy tzw. klimat błędu – swoją reakcją, językiem komunikacji, a nawet mimiką. Pozytywna kultura błędu zachęca do prób językowych, a tym samym – do nauki.

WSPIERANIE SAMOREGULACJI

Nauczyciel pełni również funkcję regulatora emocji w klasie. Poprzez własną postawę może tonować napięcie, proponować krótkie ćwiczenia oddechowe lub ruchowe, stosować paauzy i techniki wyciszające. Istotne są także strategie wspierające samoregulację u uczniów, np. wspólne nazywanie emocji, tworzenie kącików spokoju czy omawianie, jak radzić sobie z frustracją.

NARZĘDZIA I STRATEGIE WSPIERAJĄCE BEZPIECZNĄ NAUKĘ JĘZYKA

Tworzenie bezpiecznego środowiska do nauki języka wymaga zastosowania konkretnych narzędzi i strategii, które można pogrupować według ich funkcji. Poniżej zestawiono wybrane działania praktyczne, z którymi nauczyciel może pracować na co dzień.

a. Organizacja przestrzeni i czasu

- ustalone rytuały rozpoczynania i kończenia lekcji (powitanie, piosenka, runda dobrego słowa);

- przewidywalna struktura lekcji, sygnały dźwiękowe lub wizualne oznaczające zmiany aktywności;
- kąciki tematyczne, tablice emocji, miejsce wyciszenia.
- b. Wspieranie emocji i poczucia wpływu**
 - pytania o samopoczucie otwierające lekcję („Jak się dziś czujesz?”);
 - umożliwianie wyboru aktywności lub kolejności zadań;
 - rozmowy o emocjach postaci z książek i piosenek.
- c. Praca z błędem i feedback**
 - parafrazy zamiast bezpośredniego poprawiania błędów;
 - pozytywna informacja zwrotna przed korektą;
 - wspólne szukanie „czegoś ciekawego” w wypowiedzi ucznia.
- d. Aktywności sprzyjające zaangażowaniu**
 - *storytelling*, piosenki z ruchem, inscenizacje;
 - gry językowe w parach i grupach;
 - ćwiczenia multisensoryczne: rysowanie, poruszanie się po klasie.

Takie podejście nie wymaga kosztownych narzędzi ani skomplikowanych metod. Wymaga natomiast refleksji nad tym, jak się czują dzieci w naszej klasie, i odwagi, aby budować przestrzeń do autentycznego, wspierającego kontaktu.

Wnioski i rekomendacje dla nauczycieli

W świetle powyższych rozważań nasuwa się kluczowy wniosek: uczenie się języka obcego przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym nie może być oderwane od emocji. Mózg dziecka uczy się skutecznie tylko w warunkach bezpieczeństwa, relacji i ciekawości poznawczej. Stres i lęk, choć nieuniknione, nie mogą dominować w klasie, ponieważ prowadzą do poznawczego wycofania. Dla nauczycieli języków obcych oznacza to:

- projektowanie lekcji w sposób uwzględniający emocjonalne potrzeby dzieci,
- dbanie o rytuały, strukturę i przewidywalność,
- traktowanie błędu jako naturalnego elementu nauki,
- reagowanie na napięcie emocjonalne uczniów ze spokojem i empatią,
- tworzenie przestrzeni do zabawy, ruchu, współpracy i radości z używania języka.

Aby ułatwić nauczycielom refleksję nad tworzeniem środowiska przyjaznego mózgowi, przygotowano uproszczoną listę kontrolną. Nie jest to narzędzie oceny, lecz praktyczna „mapa troski” – punkt wyjścia do zadania sobie kilku prostych pytań po zakończonej lekcji. Można ją wykorzystać indywidualnie, w zespole nauczycieli lub w ramach autoewaluacji. Lista przypomina o tym, że bezpieczeństwo emocjonalne i jakość relacji w klasie to fundamenty skutecznej edukacji językowej, a nie dodatki do niej. Jej celem jest wspieranie refleksji i rozwijanie praktyk, które sprzyjają uczeniu się – nie tylko języka, ale także samoregulacji, współpracy i odwagi wyrażania siebie. Bezpieczne środowisko nauki nie stanowi jednorazowego projektu, lecz rezultat codziennych, świadomych decyzji dydaktycznych.

Lista kontrolna: Czy moja lekcja była bezpieczna i przyjazna mózgowi?

1. Środowisko emocjonalne

- ☐ Czy przywitałam(-em) uczniów z uwagą i otwartością?
- ☐ Czy uczniowie mieli okazję mówić bez poczucia bycia ocenianym?
- ☐ Czy błąd został potraktowany jako informacja, a nie porażka?
- ☐ Czy zareagowałam(-em) wspierająco na próbę, nawet jeśli była nieudana?

2. Zaangażowanie i motywacja

- ☐ Czy pojawił się moment ciekawości, humoru lub pozytywnego zaskoczenia?
- ☐ Czy uczniowie mieli wybór lub możliwość wpływu na przebieg zajęć?
- ☐ Czy wprowadziłam(-em) element ruchu, gry lub współpracy?

3. Komunikacja i relacja

- ☐ Czy stworzyłam(-em) atmosferę, w której uczeń mógł być sobą?
- ☐ Czy dałam(-em) przestrzeń na chwilę ciszy, refleksji lub swobodnej wypowiedzi?
- ☐ Czy moje komunikaty były językiem zachęty, a nie presji?

Podjęcie refleksji nad własną postawą i sposobem budowania klimatu klasy językowej jest krokiem ku edukacji, która wspiera nie tylko rozwój kompetencji językowych, lecz także emocjonalnych i społecznych. Neurodydaktyka nie daje gotowych scenariuszy lekcji, oferuje jednak ramy, dzięki którym możemy tworzyć środowisko nauczania bliższe naturze dziecka. W edukacji wczesnoszkolnej, gdzie fundamenty uczenia się dopiero się kształtują, ma to znaczenie kluczowe.

BIBLIOGRAFIA

- Arnold, J. (1999), *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Chojak, M. (2019), *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka. Fakty i mity*, Warszawa: Difin.
- Chojak, M. (2020), *Neuropedagogika wśród dyscyplin naukowych – próba doprecyzowania nazewnictwa*, „Studia Edukacyjne”, nr 56, s. 369–384.
- Davidson, R.J., McEwen, B.S. (2012), *Social Influences on Neuroplasticity: Stress and Interventions to Promote Well-being*, „Nature Neuroscience”, nr 15(5), s. 689–695.
- Dewaele, J.M., MacIntyre, P.D., Boudreau, C., Dewaele, L. (2016), *Do Girls Have All the Fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 2(1), s. 41–63.
- Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fischer, K.W., Goswami, U., Geake, J. (2002), *The Future of Educational Neuroscience*, „Mind, Brain, and Education”, nr 1(1), s. 1–3.
- Fredrickson, B.L. (2004), *The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*, „Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences”, nr 359(1449), s. 1367–1377.
- Gałązka, A. (2020), *Edukacja pozytywna w zarządzaniu lękiem oraz niepewnością nauczyciela i ucznia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–70.
- Gregg, K.R. (1984), *Krashen's Monitor and Occam's Razor*, „Applied Linguistics”, nr 5(2), s. 79–100.
- Horwitz, E.K. (2017), *On the Misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious Language Learners*, [w:] C. Gkonou, M. Daubney, J.M. Dewaele (ed.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*, Bristol: Multilingual Matters.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „The Modern Language Journal”, nr 70(2), s. 125–132.
- Krashen, S.D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T. (2012), *Emotions that Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 2(2), s. 193–213.
- MacIntyre, P.D., Ross, J., Clément, R. (2019), *Emotions are Motivating*, [w:] M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, S. Ryan (ed.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, Berlin: Springer.
- McGarry, L.M., Carter, A.G. (2016), *Inhibitory Gating of Basolateral Amygdala Inputs to the Prefrontal Cortex*, „Journal of Neuroscience”, nr 36(36), s. 9391–9406.

- Mercer, S., MacIntyre, P.D., Gregersen, T., Talbot, K. (2018), *Positive Language Education: Combining Positive Education and Language Education*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 4, s. 11–31.
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2024), *Emocje w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 9–18.
- Oxford, R.L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, MA: Newbury House Publishers.
- Oxford, R.L. (2016), *Toward a Psychology of Well-being for Language Learners: The “Empathics” Vision*, [w:] P.D. MacIntyre, T. Gregersen, S. Mercer (ed.), „Positive Psychology in SLA”, Bristol: Multilingual Matters.
- Pawlak, M., Kruk, M. (2021), *Ciemna i jasna strona mocy, czyli o roli negatywnych oraz pozytywnych emocji w uczeniu i nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 33–40.
- Sapolsky, R.M. (1996), *Why Stress is Bad for Your Brain*, „Science”, nr 273(5276), s. 749–750.
- Seligman, M.E.P., Csikszentmihályi, M. (2000), *Positive Psychology: An Introduction*, „American Psychologist”, nr 55(1), s. 5–14.
- Siegel, D.J., Bryson, T.P. (2012), *The Whole-brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child’s Developing Mind*, New York: Random House.
- Spitzer, M. (2007), *Jak uczy się mózg. Neuropedagogika w praktyce* (tłum. A. Lipiński), Warszawa: Dobra Literatura.
- Śmiałek, E. (2021), *Kilka słów o relacjach w procesie nauczania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 119–125.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2010), *The New Science of Teaching and Learning: Using the Best of Mind, Brain, and Education Science in the Classroom*, New York: Teachers College Press.
- White, M.A., Kern, M.L., (2018), *Positive Education: Learning and Teaching for Wellbeing and Academic Mastery*, „International Journal of Wellbeing”, nr 8(1), s. 1–17.
- Ziółkowski, P. (2019), *Neurodydaktyczne metody nauczania*, „Zeszyty Naukowe WSH. Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”, nr 35(4), s. 93–115.

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

DR SYLWIA NIEWCZAS [Pracuje w Katedrze Językoznawstwa Stosowanego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Lektorka języka angielskiego z kilkunastoletnim doświadczeniem w nauczaniu. Zainteresowania badawcze: nauczanie języka angielskiego seniorów, neurodydaktyka, psychologia pozytywna w edukacji.](#)

Takie proste, że aż trudne...

Obszary wymagające szczególnej uwagi nauczycieli na wczesnych etapach edukacji

DOI: 10.47050/jows.2025.4.41-48

A może warto potraktować błąd językowy z należytą mu estymą? I poznać wyniki badań studentów pierwszego roku, którzy popełniali błędy w wypowiedziach ustnych w wyniku zaniedbań wiążących się z pierwszym i drugim etapem edukacyjnym. Artykuł ten powstał właśnie po to, aby przeanalizować utrwalone i powszechne błędy gramatyczno-fonetyczne oraz żeby przekazać rekomendacje edukacyjne.

PATRYCJA LINKIEWICZ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

SO SIMPLE, YET SO DIFFICULT... ON THE AREAS THAT REQUIRE SPECIAL ATTENTION FROM ENGLISH LANGUAGE TEACHERS OF THE LOWER EDUCATION LEVELS

The current article attempts to identify language areas which pose a recurring problem for university students and that are likely to be directly associated with the shortcomings at the early stages of education. A small-scale observational study is reported. The identified linguistic errors were mainly of a grammatical and phonetic nature. The implications have been formulated that tap onto these particular aspects. It is highly recommended that early education and primary school teachers curiously delve into the findings of the study in order to avoid neglecting certain language skills or linguistic subsystems.

KEY WORDS: LINGUISTIC ERRORS, AREAS FOR IMPROVEMENT, EARLY EDUCATION. PRIMARY SCHOOL TEACHERS, LANGUAGE ATTAINMENT, FOSSILIZATION

Kształcenie umiejętności mówienia to „jeden z najistotniejszych celów nauki języków obcych” (Tomczuk 2007: 54). Umiejętność ta składa się z wielu „umiejętności cząstkowych” (Podpora-Polit 2015: 29), do których należą zarówno elementy komunikacyjne (aktywne uczestniczenie w rozmowie, wyrażanie swoich myśli, intencji czy opinii), jak i elementy językowe (prawidłowe wykorzystanie środków leksykalno-gramatycznych, wzorców rytmicznych, zasad intonacji i wymowy), (Komorowska 2002: 103–104). Zarówno w ocenie naukowców (Muñoz 2010: 47; Ordon i Gębora 2016: 104), jak i rodziców (Rokita-Jaśkow 2010: 7) im wcześniej zaczyna się naukę języka obcego, tym lepiej. Program nauki języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym można ocenić m.in. przez pryzmat tego, czy stymuluje on uczniów do wypowiadania się w języku obcym (Ordon i Gębora 2016: 104). To właśnie dzieci najłatwiej i najlepiej przyswajają brzmienie języka obcego, co wiąże się z koniecznością stosowania dobrego modelu nauczania języka obcego (Rokita-Jaśkow 2010: 37).

Badania dotyczące wypowiedzi ustnej w języku angielskim prowadzone wśród uczniów klas IV wykazały, że posługują się oni jedynie pojedynczymi wyrazami, mają trudności w formułowaniu wypowiedzi wykorzystujących frazy, a najgorzej radzą sobie z mówieniem całymi zdaniami (Muszyński i in. 2014: 22). Przyczyn tak słabego poziomu umiejętności mówienia można się doszukiwać „bezpośrednio w działaniach dydaktycznych nauczyciela” (Muszyński i in. 2014: 22), a dokładniej w niewykorzystywaniu materiałów autentycznych, zbyt krótkich wypowiedziach nauczyciela w języku angielskim, niemotywowaniu uczniów do dłuższych wypowiedzi, niesięganiu po piosenki, wiersze czy rymowanki. Warto nadmienić, że ani dawny egzamin szóstoklasisty czy egzamin gimnazjalny, ani też obecny egzamin ósmoklasisty nie weryfikują umiejętności uczniów w zakresie posługiwania się językiem obcym w mowie. Takie rozwiązanie systemowe z całą pewnością nie motywuje zarówno uczniów, jak i nauczycieli do doskonalenia umiejętności mówienia. W konsekwencji pojawiają się liczne zaniedbania w tym zakresie, czego dowodzą przytoczone powyżej badania.

„Immanentną cechą każdego ludzkiego działania, a więc także zachowań językowych, jest popełnianie błędów” (Dąbrowska i Pasieka 2015: 23). Błąd językowy to „nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli taka innowacja, która nie znajduje uzasadnienia” (Markowski 2025), albo inaczej – to „taki sposób użycia jakiegogoś elementu języka, który razi jego świadomych użytkowników” (Markowski 2025). Błędy językowe zaliczane są obok błędów stylistycznych do błędów wewnątrzjęzykowych, a w ich obrębie mieszczą się błędy gramatyczne, fonetyczne i leksykalne. Warto też wspomnieć o błędach zewnątrzjęzykowych, czyli błędach zapisu, dzielących się na błędy interpunkcyjne i ortograficzne, które nie naruszają zasad wewnątrzjęzykowych (Markowski 2025).

Podejście do błędu w procesie uczenia się ewoluowało na przestrzeni wieków adekwatnie do zmian w obrębie glottodydaktyki (Rabiej 2015: 65). W latach 60. ubiegłego wieku błąd był traktowany jako zjawisko niepożądane, wymagające natychmiastowej korekty. Następnie zrobiono ukłon w kierunku komparatystyki języków, przewidując błędy i eliminując ryzyko ich powstawania poprzez przyswajanie wypowiedzi modelowych. Krytyka takiego podejścia zaowocowała badaniem wpływów międzyjęzykowych oraz eksplikacją przyczyn powstawania form niepoprawnych. Wreszcie nastąpiła transformacja „niedoskonałych twórców językowych” w „jednostki twórcze i inteligentne” (Rabiej 2015: 65), testujące użycie języka metodą prób i błędów, gdzie błąd miał charakter temporalny. Ostatecznie ukształtowało się podejście traktujące błąd jako wyraz zachodzącego procesu uczenia się (tzw. *error analysis*) – zjawisko korzystne i dla uczniów (weryfikacja form językowych), i dla nauczyciela (dowód na aktywne przetwarzanie języka przez uczniów), (Rabiej 2015: 65–66).

Hanna Komorowska (2005: 237) podkreśla, że w dydaktyce języków obcych istotne jest to, „kto inicjuje poprawę błędu i kto jej dokonuje”. Błąd może zostać poprawiony w formie autokorekty, pod warunkiem że uczeń potrafi to zrobić. Innym wariantem jest poprawa błędu przez pozostałych uczniów, pozwalająca na aktywność i stymulowanie myślenia

całej grupy. Jeszcze innym rozwiązaniem jest merytorycznie i czasowo uzasadniona poprawa błędu przez nauczyciela, który może zrobić to zarówno w trakcie wypowiedzi ucznia, jak i natychmiast lub chwilę po jej zakończeniu. Może się jednak i tak zdarzyć, że błąd nie zostanie skorygowany.

W kontekście poruszanych tu zagadnień warto dodać, że błąd „może utrwalić się jako zły nawyk” (Komorowska 2005: 84). Następuje wtedy zjawisko „fosylizacji”, określanej też przez innych badaczy mianem „skamieliny” lub „zamrożonej kompetencji” albo „pułapki komunikatywności” (Izdebska-Długosz 2016: 166). Istotą tego zjawiska jest uporczywe powtarzanie wyuczonych błędnych form lub konstrukcji językowych pomimo dalszego usprawniania języka. Często uczniowi brakuje też motywacji do eliminowania błędów, ponieważ mimo wszystko odnosi sukcesy w komunikacji (Izdebska-Długosz 2016: 166). Czy to oznacza impas i zgodę na panoszenie się różnych błędów językowych?

Pytania, badania, dociekania... i szukanie wniosków

Na początku semestru zimowego 2024/2025 na jednej z lubelskich uczelni przeprowadzono badania wśród 60 studentów pierwszego roku kierunków technicznych w wieku 19–20 lat, którzy swą wiedzę językową zdobyli korzystając na wcześniejszych etapach z różnych podręczników dopuszczonych przez MEN. Obserwacje przeprowadzono podczas trzech 90-minutowych zajęć o charakterze diagnostycznym.

Sformułowano następujące pytanie badawcze: **Jakie błędy językowe, wynikające z zaniedbań edukacyjnych na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym, popełniają badani studenci?** Celem praktycznym było wskazanie nauczycielom pracującym z uczniami na początkowym stadium edukacji obszarów wymagających szczególnej uwagi z ich strony. W trakcie prezentacji ustnych odnotowano błędy językowe. Następnie pogrupowano błędy ze względu na podobieństwa. Wyniki przedstawiam poniżej.

Analiza przeprowadzonych badań

Oto najbardziej problematyczne zagadnienia wyłonione w wyniku badań studentów pierwszego roku. Dotyczą one podsystemów gramatyki i fonetyki.

- ➡ Pierwszym obszarem jest alfabet angielski wprowadzany już w pierwszej klasie szkoły podstawowej, a czasem nawet i w przedszkolu. Około 3/4 badanych studentów miało trudności z prawidłowym literowaniem wyrazów. Niejednokrotnie zadaniem nie do pokonania było rozróżnienie samogłosek *a*, *e*, *i*:
 - angielskie *a* to /eɪ/,
 - angielskie *e* to /i:/,
 - angielskie *i* to /aɪ/.
- ➡ Kolejnym zagadnieniem jest stosowanie przedimków nieokreślonych *a* oraz *an*. Każdy student znał zasadę kierowania się spółgłoską lub samogłoską przy wyborze przedimka nieokreślonego, ale aż 85% badanych nie wiedziało, że zasadę tę należy stosować z uwzględnieniem wymowy. Dwa najczęściej powtarzające się błędy dotyczą powiązania złych przedimków nieokreślonych ze słowami *university* oraz *hour*.
- ➡ Innym elementarnym, choć problematycznym dla 4/5 badanych, zagadnieniem jest prawidłowe odczytywanie przedimka określonego *the*. Należy już na początkowych etapach edukacji podkreślać różnicę pomiędzy odczytywaniem przedimka określonego jako /ði:/ lub jako /ðə/. W przeciwnym razie przedimek ten będzie wymawiany wyłącznie jak /ðə/, nawet w tak powszechnym połączeniu wyrazowym jak *the end*.
- ➡ Następnym obszarem wymagającym uwagi jest znajomość i odczytywanie liczebników. Liczebniki *twenty* i *twelve* są bardzo często mylone (15% badanych). 1/5 studentów miała trudności z odczytywaniem liczb 15 i 50, 13 i 30, 90 i 19 itp., które różnią się jedynie końcówkami – wymowa /-ti:n/ i /-tɪ/. Około 1/4 studentów nie zna zasady odczytywania dłuższych liczebników, np. 1989. Innym rodzajem zaniedbań jest

dodawanie końcówki -s do liczebników: *million, thousand, hundred* itp. (87% badanych). Dla prawie 1/3 badanych osób tajemnicą owiane były także widniejące od podstawówki na tablicy końcówki -st, -nd, -rd. Wskazuje to oczywiście na braki wiedzy w zakresie liczebników porządkowych. Liczebniki te są również stosowane w przysparzających trudności studentom datach – wiele osób nie zna sposobu ich poprawnego wymawiania.

- ➔ Podobnie brzmiące zaimki wskazujące *this/that, these/those* stanowiły nie lada wyzwanie dla 80% uczestników badań, nie tylko dlatego, że zasada dotycząca tych zaimków była omawiana w IV klasie szkoły podstawowej, lecz także z uwagi na wymowę. Niestety, niewielu uczniów dowiaduje się od swoich nauczycieli, że istnieje taki dźwięk jak /ð/ spotykany w często występującym przedimku *the*, czy też dźwięk /θ/ występujący np. w wyrazach: *strength, theory, theatre*. Brak wiedzy w tym zakresie powoduje błędną wymowę przyimka *with* /wɪð/, który nieprawidłowo wymówiony przypomina *which* /wɪtʃ/. Błąd ten odnotowano u 10% badanych.
- ➔ Dalsze zaniedbania, tym razem *stricte* gramatyczne, dotyczą konstrukcji *there is / there are*, która została błędnie dostosowana do dalszej części zdania przez niemal 1/3 badanych. Zauważono także problemy z dopasowaniem formy przeszłej *was / were* do podmiotu (około 1/5 badanych), jak i z dodawaniem końcówki -s do czasownika w 3. osobie liczby pojedynczej w czasie teraźniejszym prostym (85% badanych). Dla niespełna 3/4 badanych nowością jest też dodawanie do czasownika formy gerundialnej po przyimkach. Podobna liczba badanych nie spotkała się z zasadą łączenia przyimka *to* z czasownikiem w celu stworzenia bezokolicznika.
- ➔ Jedynie 35% badanych wiedziało, że forma przecząca czasownika modalnego *can* występuje łącznie – *cannot*. Przy określaniu wieku danej osoby u prawie 2/5 badanych można było usłyszeć przeniesiony z języka polskiego czasownik „mieć” – *have*. Z kolei zadane przez lektora dodatkowe pytanie: „*What is she like?*”, zostało nie tylko źle zrozumiane (przez 2/3 badanych), ale i błędnie powtórzone – z użyciem przysłówka *how*.
- ➔ Ponadto 85% badanych studentów ma braki w wiedzy odnośnie do pytań pośrednich, 95% – w zakresie prawidłowego używania wyrażen *other/the other/others/the others/another* oraz niespełna połowa w kwestii rzeczowników niepoliczalnych, np. dodają oni końcówkę -s do takich wyrazów jak *information, advice*. Stosują błędne przyimki przed dniami, tygodniami czy porami dnia (40% badanych). Nie znają różnicy pomiędzy sformułowaniami *at the end* a *in the end* (około 1/3 badanych). Miewają trudności ze stopniowaniem przymiotników (1/5 badanych), nie potrafią się posiłkować przysłówkiem *less*, nie znają nieregularnego stopniowania przymiotnika *far*.
- ➔ Dla 15% badanych problematyczna była wymowa rzeczowników w liczbie mnogiej, a zwłaszcza wyjątki: *man – men, woman – women, child – children*. 18% badanych studentów miało kłopot z poprawną wymową słowa *live*: czasownika /lɪv/ lub przysłówka i przymiotnika /laɪv/. Trudne było także prawidłowe rozróżnienie w wymowie przymiotników z końcówką -ed oraz -ing (np. *interested* vs. *interesting*) – około 2/3 badanych. Dużo trudności, jeśli chodzi o wymowę, przysporzyły ponadto nieprzećwiczone na wcześniejszych etapach edukacji czasowniki w formie przeszłej, zarówno regularne z końcówką -ed (np. *switched, designed*), jak i nieregularne (np. *read, bought*) – dotyczyło to nieco ponad 3/4 badanych.
- ➔ Warto nadmienić, że u około 3/4 badanych zauważono kłopoty z właściwym wymawianiem nazw miesięcy (np. *August, April*) lub przedmiotów szkolnych (np. *geography, chemistry*). Nie każdy umiał też prawidłowo operować nazwami kierunków świata – 1/10 badanych tego nie potrafiła.
- ➔ Oto pozostałe najczęstsze błędy wymowy, które odnotowano u przynajmniej 1/5 badanych studentów. Pogrupowano je ze względu na podobieństwa, aby umożliwić osobom uczącym dzieci i młodzieży zapoznanie się z obszarami ulegającymi fosylizacji.

Poniżej przedstawiam przykłady i rodzaje błędów:

- *public, studies, industrial, structure, unfriendly, multinational, multimedia* – wymawiane jak /u:/ zamiast /ʌ/,
- *character, archeological, architect, technology, Christmas* – wymawiane jak polskie „ch” /x/ zamiast /k/,
- *still, will, win, milk, six, risk, bill* – wymawiane jak /i/ zamiast /ɪ/,
- *generate, geometric, region, agenda* – wymawiane jak /g/ zamiast /dʒ/,
- *foggy, figure* – wymawiane jak /dʒ/ zamiast /g/,
- *author, authorities, audience, autonomy, authentic, August* – wymawiane jak /oʊ/ zamiast /ɔ:/,
- *university, union, uniform, unique, use* – wymawiane jak /u:/ zamiast /ju:/,
- *wild, mild, identify, identity, climate* – wymawiane jak /i/ oraz /ɪ/ zamiast /aɪ/,
- *kept, weapon, meant* – wymawiane jak /i:/ zamiast /e/,
- *project, major* – wymawiane jak /j/ zamiast /dʒ/,
- *determined, engine* – wymawiane jak /aɪ/ zamiast /ɪn/,
- *guest, guarantee, guideline, guidebook, building* – niepotrzebne dodawanie dźwięku /w/,
- *nation, national, international, traditional* – spolszczanie wymowy zamiast /ʃən/,
- *castle, doubt, honest, half, debt, calm, foreign, knowledge, honour, psychology* – wymawianie dźwięków niemych,
- *café, façade, boutique, bouquet* – błędna wymowa zapożyczeń, błędne akcentowanie,
- *development, area, computer, hotel, graduate, record* – akcentowanie niewłaściwej sylaby, w tym błędne akcentowanie wiążące się ze zmianą części mowy,
- *desert vs. dessert, certain vs. curtain, three vs. tree* – błędna wymowa zmieniająca znaczenie wyrazu.

Głos w dyskusji, czyli opinie, uwagi i refleksje

W toku badań wykazano, że występujące w wypowiedziach ustnych studentów pierwszego roku błędy gramatyczne to efekt braków wyniesionych ze szkoły podstawowej. Identyczny wniosek należy wysunąć w odniesieniu do popełnianych przez nich błędów fonetycznych. Michał Mazurkiewicz (2009: 76) zauważa, że nauka wymowy w polskich szkołach ma, niestety, „charakter incydentalny”. Magdalena Szyszka (2016: 178) podkreśla, że nauczanie wymowy na pierwszych trzech etapach edukacyjnych należy do rzadkości, a Dorota Lipińska (2014: 144) pisze wręcz o nieobecności tego elementu nauczania w szkolnictwie polskim. Warto też odnotować, że kompetencja absolwentów studiów filologicznych w zakresie wymowy „jest daleka od ideału” i w efekcie powstrzymuje „nauczycieli języka angielskiego od poświęcania większej ilości czasu ćwiczeniom fonetycznym” (Mazurkiewicz 2009: 77). Kolejnym ograniczeniem jest okrojony komponent fonetyczny znajdujący się w podręcznikach, na co zwraca uwagę Mirosław Pawlak (2003: 62–64).

Przyczyną występowania tak oczywistych błędów gramatycznych może być też przesunięcie ciężaru nauczania „w stronę samego komunikatu nie zaś jego gramatycznej poprawności” – „gramatyka [...] ustępuje miejsca komunikacji językowej” (Kawka 2018: 168). Warto więc wytyczyć wyraźną granicę pomiędzy łagodnym traktowaniem błędów, wpisującym się w podejście komunikacyjne, a brakami solidnych podstaw językowych, które nie mogą być bagatelizowane i akceptowane w systemie kształcenia.

Jak trafnie zauważa Małgorzata Trybus (2007: 80), praca z grupą średniozaawansowaną (a nie początkową czy zaawansowaną) podczas lektoratu z języka angielskiego na studiach wyższych jest „najtrudniejsza, ponieważ błędy (najczęściej fonetyczne i gramatyczne) zostały już u nich utrwalone”. Trzeba więc wyciągnąć wnioski dotyczące wyeliminowania tych niekorzystnych zjawisk.

Zalecenia i wnioski

Należy zwrócić większą uwagę na prawidłową wymowę słów wprowadzanych na początkowych etapach edukacyjnych. W najmłodszych klasach warto bazować na autentycznych piosenkach i materiałach wideo pozyskanych z internetu, które pozwolą przyswoić poprawną wymowę (np. nazw miesięcy, liczebników porządkowych, przedmiotów szkolnych) oraz podstawowe konstrukcje gramatyczne. Materiały autentyczne są dla uczniów dużo bardziej atrakcyjne niż chociażby piosenki podręcznikowe i, co najważniejsze, pozwalają usłyszeć naturalne brzmienie języka.

Obligatoryjnym elementem nauki języka obcego w szkołach podstawowych powinna być praca z nagraniami powiązanymi z realizowanym materiałem podręcznikowym. Przygotowanie uczniów do kartkówki czy klasówki powinno obejmować nie tylko wyuczone na pamięć słownictwo, wyrażenia i zagadnienia gramatyczne, lecz także powtarzanie słów, wyrażań, zdań z dialogów i dłuższych czytanek bezpośrednio po odtworzonym nagraniu w celu wyćwiczenia właściwej wymowy. Motywację do pracy uczniowie powinni zdobywać dzięki podlegającym ocenie kartkówkom ze słuchu, które sprawdzałyby poprawny zapis wyrazów, wyrażań lub zdań zawartych w nagraniu. Konieczne jest także systematyczne odpytywanie uczniów ze zrealizowanych czytanek lub dialogów. Oczywiście warunkiem *sine qua non* takich aktywności jest przekazanie rodzicom i dzieciom informacji o znaczeniu dodatkowej indywidualnej pracy uczniów z takimi nagraniami w domu.

Jeśli chodzi o błędy gramatyczne, to zalecane jest większe skupienie uwagi na aktywnościach praktycznych ukierunkowanych na wypracowanie nawyku posługiwania się danym zagadnieniem gramatycznym. Może to być np. zadanie polegające na narysowaniu pokoju dziecka i napisaniu zdań z konstrukcjami *there is / there are* przy jednoczesnym zastosowaniu przyimków miejsca albo wykonanie plakatu obrazującego zaimki wskazujące *this/that, these/those* wraz z przykładowymi zdaniami. Każde nowe zagadnienie gramatyczne można przećwiczyć, stosując (choćby tradycyjną, ale jakże skuteczną) metodę konstruowania zdań własnych. Wychwycone (w wypowiedziach ustnych czy pisemnych) błędy można wyeliminować, zlecając uczniom (w tzw. zeszytach popraw) dodatkowe, krótkie, pisemne zadania.

Z uwagi na to, że trudno jest uczniom zapamiętać każdą pojedynczą regułę, dobrym pomysłem jest prowadzenie skoroszytu do celów gramatycznych. W takim notatniku uczniowie zapisywaliby regularnie wprowadzane podczas zajęć informacje o tym charakterze. W razie popełnienia błędu nauczyciel z łatwością mógłby naświetlić danemu uczniowi problem. Pomimo że w dzisiejszych czasach podręczniki oferują różne dodatki gramatyczne, to materiał dostosowany do indywidualnego stylu myślenia, jak i potrzeb ucznia stanowi niezastąpioną pomoc dydaktyczną. Po każdej prezentacji nowego zagadnienia uczniowie powinni mieć czas na tekstowe oraz graficzne zobrazowanie poznanego materiału według własnego pomysłu.

Jednym z ćwiczeń nadających się do stosowania podczas zajęć z języka obcego jest dyktowanie ciągu przypadkowych liczb, a następnie poproszenie uczniów o ich odczytanie. Ważne jest też wracanie do literowania – można je wykorzystać, podając nowe słownictwo pojawiające się np. w słuchankach. Warto więc po zapoznaniu się z treścią tego artykułu wyeliminować wykryte „skostniałe” błędy gramatyczno-fonetyczne, aby każdy uczeń mógł swobodnie posługiwać się językiem obcym na dalszych etapach kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowska, A., Pasieka, M. (2015), *Teorie, klasyfikacje oraz problemy badania i oceny błędów glottodydaktycznych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 21–47.

- Izdebska-Długosz, D. (2016), *Analiza kontrastywna, lapsologia czy interjęzyk? Jak badać błędy studentów ukraińskojęzycznych w polszczyźnie?*, [w:] R. Kordonski, O. Kordonska, Ł. Muszyński (red.), *Procesy migracyjne we współczesnym świecie: wyzwania dla społeczności międzynarodowej*, t. 2, s. 158–169, Lwów-Olsztyn: Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki.
- Kawka, J. (2018), *Identyfikacja i klasyfikacja błędów językowych na lektoracie języka niemieckiego*, „Forum Filologiczne Ateneum”, nr 1 (6), s. 159–169.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lipińska, D. (2014), *Polish Learners' Attitudes Towards Learning English Pronunciation: Revisited*, [w:] O. Majchrzak, (red.), *PLEJ_3 Czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, s. 129–149, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Markowski, A. (2025), *Błąd językowy*, <sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/blad-jezykowy;4011802.html>, [dostęp: 13.07.2025].
- Mazurkiewicz, M. (2009), *Wymowa angielska – główne problemy Polaków w procesie nauki języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 74–77.
- Muñoz, C. (2010), *On How Age Affects Foreign Language Learning*, „Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers”, s. 39–49.
- Muszyński, M., Campfield, D., Szpotowicz, M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Ordon, U., Gębora A.K. (2016), *Edukacja najmłodszych dzieci wobec aktualnych zmian oświatowych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 12, s. 101–109.
- Pawlak, M. (2003), *Nauczanie wymowy na lekcjach języka obcego w szkole średniej z perspektywy nauczyciela*, „Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii” 2, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Koninie”, nr 1(2).
- Podpora-Polit, E. (2015), *O niektórych problemach związanych z ocenianiem sprawności mówienia*, „Języki Obce”, nr 3, s. 29–32.
- Rabiej, A. (2015), *Podejścia do błędów i ich poprawy we współczesnej glottodydaktyce*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 61–73.
- Rokita-Jaśkow, J. (2010), *Moje dziecko uczy się języka obcego: najczęściej zadawane pytania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szyszka, M. A. (2016), *English Pronunciation Teaching at Different Educational Levels: Insights Into Teachers' Perceptions and Actions*, „Research in Language”, nr 14(2), s. 165–180.
- Tomczuk, D. (2007), *Ćwiczenia konwersacyjne i rozwijanie sprawności wypowiedzania się w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 54–59.
- Trybus, M. (2007), *Uwagi o kształtowaniu umiejętności językowych studentów filologii rosyjskiej w ramach czteroipółrocznego programu nauczania języka angielskiego*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica”, nr 1, s. 80–89.

DR PATRYCJA LINKIEWICZ Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Nauczycielka akademicka prowadząca zajęcia dydaktyczne z języka angielskiego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. Absolwentka lingwistyki stosowanej o profilu język angielski oraz język rosyjski na specjalnościach glottodydaktycznej, translatorskiej i tłumaczenia symultanicznego w zakresie języka angielskiego. Do jej zainteresowań badawczych należą motywacja do nauki języka obcego, kompetencje społeczne, kompetencje językowe oraz korelaty kompetencji językowych młodzieży.

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



Kompetencja międzykulturowa na zajęciach niemieckiego jako języka mniejszości narodowej

Przykład podręcznika *Niko*

DOI: 10.47050/jows.2025.4.49-56

Coraz częstszym zjawiskiem jest obecnie wychowanie dwujęzyczne. W świecie, w którym z jednej strony postępująca globalizacja zaciera wszelkie różnice, a z drugiej strony nasilają się dążenia do podtrzymania unikatowości własnej kultury, pojawiają się niezwykle ważne pytania. Dotyczą one wychowania dwu- lub wielojęzycznego oraz edukacji wielokulturowej. Jak być dobrym obywatelem i zarazem członkiem mniejszości narodowej? Jak funkcjonować w multikulturowej społeczności? Odpowiedzią na te wyzwania jest kompetencja międzykulturowa.

KAMIL IWANIAK

[Uniwersytet Śląski w Katowicach](#)

TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF GERMAN AS A MINORITY LANGUAGE: A CASE STUDY OF THE TEXTBOOK *NIKO*

The aim of the article is to verify whether the textbook *Niko 1* can be regarded as a valuable resource contributing to the development of intercultural competence during German language classes taught as a minority language. Selected content is analysed in order to present how cultural themes and instructions can raise cultural awareness and prod to reflection upon cultural diversity.

KEY WORDS: GERMAN LANGUAGE TEACHING, MINORITY LANGUAGE, INTERCULTURAL COMPETENCE, TEXTBOOK, TASK TYPES

1 www.gov.pl/web/mniejszosci-na-rodowe-i-etniczne/niemcy.

W Polsce mniejszość niemiecka liczy około 140 000 obywateli¹. Jest ona najliczniejszą grupą mniejszościową na terenie naszego kraju. To także mnóstwo organizacji i inicjatyw kulturalnych, które stawiają sobie za cel pielęgnowanie języka niemieckiego oraz kultury niemieckiej na terenach trzech województw: opolskiego, śląskiego i warmińsko-mazurskiego. Bycie członkiem mniejszości narodowej nierozdzielnie związane jest z wychowaniem dwujęzycznym oraz funkcjonowaniem na styku kultur. Sytuacja ta wymaga działań mających na celu podtrzymanie kontaktu z językiem mniejszości, której jest się częścią. Oprócz działań podejmowanych w kręgu rodzinnym, ważną rolę odgrywają instytucjonalne sposoby kształtowania poczucia przynależności do państwa, którego jest się obywatelem, jak i te zapobiegające poluzowaniu więzi z kulturą przodków. Warto zaznaczyć, że, jeśli chodzi o dzieci, możemy przeciwdziałać poznawaniu przez nie szkodliwych stereotypów i bazować na ich naturalnej otwartości wobec świata.

Przynależność do mniejszości narodowej wymaga funkcjonowania w przynajmniej dwóch obszarach kulturowych oraz znajomości więcej niż jednego języka. Oznacza to konieczność opanowania wielu kompetencji umożliwiających funkcjonowanie w przestrzeni wielojęzycznej i multikulturowej. Jak czytamy w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003: 17): „Różnorodność należy postrzegać w kontekście różnokulturowości [...]. Poszczególne składniki, tworzące kompetencję kulturową danego człowieka (kultura narodowa, regionalna, grupowa) i wynikające z jego indywidualnych doświadczeń, nie istnieją odrębnie ani oddzielnie obok siebie – przeciwnie, wzajemnie na siebie wpływają [...] kształtując w efekcie jego jednostkową kompetencję różnokulturową”. Głównym celem powinno więc być kształcenie tożsamości kulturowej, która (jak harmonijnie skomponowana mozaika) pozwala na bycie dobrym obywatelem kraju, w którym się mieszka, przy jednoczesnym afirmowaniu własnego dziedzictwa kulturowego. Kluczowym elementem tej układanki jest postawa charakteryzująca się otwartością na innych, ciekawością kultur nierodzimych i chęcią poznawania odmiennych punktów widzenia. Kształtowanie takiej postawy powinno być celem szeroko rozumianej edukacji językowej. Jednak w przypadku grup mniejszościowych temat jest szczególnie złożony, gdyż ich członkowie od dzieciństwa uczą się funkcjonowania nie tylko w obydwu kulturach, ale też w przestrzeni, w której powstaje unikatowa mieszanina wpływów dwukulturowych, powodująca wykształcenie „trzeciej kultury” o charakterze hybrydowym. W przestrzeni tej szczególnie przydatne są: umiejętność rozpoznawania znaczeń, wrażliwość na specyficzną symbolikę i brak wartościowania postaw. Zestaw tych pożądanых cech wchodzi w skład kompetencji międzykulturowej.

Kompetencja międzykulturowa

Jak zauważa Tomasz Róg (2016: 146), rozwój kompetencji międzykulturowej powinien się odbywać już na najwcześniejszych etapach edukacji. Podstawowym celem jest wyposażenie ucznia w mechanizmy, które pozwolą mu na dostrzeganie zjawisk kulturowych, a następnie na ich analizę i interpretację² (Róg 2017: 35). Ma mu to umożliwiać podejmowanie działań adekwatnych do sytuacji komunikacyjnej – dążenie do porozumienia czy wpisania obserwowanych zachowań w swój horyzont poznawczy. Uczeń, świadomy istnienia własnej grupy kulturowej, powinien nawiązywać też interakcje z przedstawicielami innych kultur. Gotowość do komunikacji w obrębie własnej społeczności oraz nawiązywanie współpracy z członkami odmiennej kultury bazuje według Urszuli Żydek-Bednarczuk (2015: 72) na wiedzy, motywacji i umiejętnościach. Aby takie kształcenie międzykulturowe odbywało się we właściwy sposób, potrzebny jest podręcznik dostarczający informacji zarówno na temat rodzimej kultury, jak i wielokulturowości. Powinien on zachęcać do promowania własnych tradycji, a także do współpracy z innymi osobami funkcjonującymi w odmiennych przestrzeniach kultury. Uczyłby, jak stać się łącznikiem tych dwóch światów (Wilczyńska 2005: 22). Materiały powinny być dostosowane do wieku, zainteresowań i realiów życia uczniów oraz

2 Trafnie te elementy obrazuje model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej Michaela Byrama wskazujący na aspekt postaw (np. niewyrażanie pochopnych opinii na temat innych kultur), wiedzy (dotyczącej norm kulturowych obowiązujących we własnym kręgu kulturowym i w innych) oraz umiejętności (związanych z interpretowaniem zachowań i wytworów kultury, jak również ze strategiami wykorzystywanymi podczas rozmów międzykulturowych).

zachęcać do intelektualnego i twórczego poszukiwania rozwiązań. Kształciłyby też cechy mediatora interkulturowego, na co wskazuje Katarzyna Bednarz (2019: 82), opierając się na literaturze przedmiotu.

Do najważniejszych cech i postaw osoby sprawnie poruszającej się pomiędzy własną a obcymi kulturami należą m.in.:

- ➔ akceptowanie różnic i wieloznaczności podczas kontaktów międzykulturowych,
- ➔ elastyczność i otwartość,
- ➔ empatia oraz przejmowanie norm zachowania członków innych grup kulturowych (co prowadzi do powstania omówionej wcześniej „trzeciej kultury” wyłaniającej się z nałożenia różnokulturowych postaw),
- ➔ traktowanie kontaktów międzykulturowych jako okazji do wzbogacania wiedzy i repertuaru własnych zachowań,
- ➔ dążenie do rozwiązywania problemów i wypracowywania kompromisów.

Edukacja wielokulturowa i kształtowanie kompetencji międzykulturowej na lekcjach w klasach niższych

W tej części artykułu zaprezentuję rodzaje ćwiczeń, które mogą być wykorzystane podczas zajęć dydaktycznych albo stanowić inspirację dla nauczycieli. Oprócz rozwoju tolerancji wobec inności, uczniowie podnoszą świadomość tożsamości kulturowej, wzmacniając szacunek wobec własnego kręgu kulturowego, co w przypadku społeczności dwujęzycznej ma ogromne znaczenie. Zaplanowane zadania powinny rozwijać myślenie analityczne i rozbudzać dziecięcą ciekawość świata. Istotnym elementem jest także praca w grupie, która wzmacnia umiejętność współdziałania. Niektóre zadania wymagają większego zaangażowania nauczyciela, inne ograniczają się do realizowania treści podręcznikowych – wszystkie powinny jednak aktywizować uczniów.

Oto kilka godnych uwagi pomysłów Kariny Pastuszki (2017: 201–203).

- ➔ **Kolaże** – praca projektowa: wykonywanie w grupach kolaży, które dotyczą znanych uczniom obszarów tematycznych, np. jedzenie, tradycyjny ubiór. Efekty pracy uczniów powinny zostać porównane i przedyskutowane pod kątem podobieństw oraz różnic kulturowych.
- ➔ **Pacynka** – nauczyciel może jej użyć jako postaci opowiadającej o tradycjach istniejących w innych krajach; zabawka pozwala na oswojenie tego, co obce.
- ➔ **Karteczki z napisami** – każda grupa dostaje dużą ilustrację prezentującą przedstawiciela danego kręgu kulturowego oraz wiele małych karteczek odnoszących się do różnych zwyczajów lub symboli. Zadaniem grup jest dopasowanie karteczek do postaci przedstawionej na dużej ilustracji.
- ➔ **Narodowe dania** – tematyzowane mogą być potrawy uznawane za najpopularniejsze w danym regionie lub tradycyjnie przyrządzane w czasie okresów świątecznych. Warto wymienić składniki poszczególnych potraw oraz nazwy urządzeń kuchennych potrzebnych do ich przygotowania. Pod opieką nauczyciela grupa może także przygotować proste dania, np. deser lub sos.

Inne inspirujące przykłady aktywności rozwijających kompetencję międzykulturową podaje Tomasz Róg (2017: 21):

- ➔ nauka tradycyjnych powiedzeń i piosenek;
- ➔ czytanie dzieciom legend związanych z danym regionem kulturowym oraz prezentowanie bohaterów lokalnych opowiadań;
- ➔ wykorzystywanie kolorowanek lub puzzli o tematyce kulturowej (przedstawiających zabytki, treści legend, znane postaci: prawdziwe lub fikcyjne);
- ➔ prezentowanie krótkich filmów dokumentalnych dostosowanych do wieku dzieci.

Podczas rozwijania kompetencji międzykulturowej niezwykle pomocne może być *Europejskie portfolio językowe* – kierowane do osób uczących się z różnych grup wiekowych, w tym do dzieci w wieku 6–10 lat. To narzędzie umożliwiające zapisywanie swoich doświadczeń zebranych w trakcie uczenia się różnych języków i poznawania innych kultur. Uwzględnia zarówno otoczenie, w którym ta nauka się odbywa (dom rodzinny, szkoła, kurs, inne miejsca), jak i sposoby uczenia się (czytanie opowiadań, śpiewanie lub słuchanie piosenek, korzystanie ze słowników, oglądanie bajek itp.). Pozwala uświadomić dziecku, w jak różnorodnej kulturowo-językowej społeczności funkcjonuje.

Realizowanie kompetencji międzykulturowej na podstawie wybranych zadań z podręcznika *Niko 1*

Obiektem analizy w kontekście modeli kompetencji międzykulturowej jest podręcznik *Niko 1*³ przeznaczony do nauczania języka niemieckiego jako języka mniejszości w klasach 1–3 szkoły podstawowej. Jest to jedyny podręcznik dopuszczony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do nauczania języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej. Przeglądając się szczegółowo treściom podręcznika, będę poszukiwał odpowiedzi na trzy pytania:

- A.** Na jakich treściach (tematach, typach informacji) kulturowych bazują materiały zamieszczone w tym podręczniku?
- B.** W jakiej formie przedstawione są tam tematy i zagadnienia?
- C.** Jakie polecenia się tam znajdują i do jakich aktywności zachęcają?

Po przeanalizowaniu wymienionych zagadnień poznamy odpowiedź na najważniejsze z pytań: Czy podręcznik ten zapewnia kształcenie kompetencji międzykulturowej w środowisku dwujęzycznym, a konkretnie w grupie dzieci uczących się języka niemieckiego jako języka ojczystego niedominującego w kraju zamieszkania?

STR. 90–91, HIER UND ANDERSWO

- A.** Typ informacji kulturowej: wiedza geograficzna dotycząca umiejscowienia różnych państw europejskich na mapie Europy wraz ze wskazaniem wybranych zabytków lub elementów kojarzonych z lokalną kulturą (Koloseum, Big Ben, holenderskie wiatraki, piłka nożna w Niemczech itd.)
- B.** Mapa konturowa Europy
- C.** Dzieci zostają zachęcane do odnotowania w zeszycie wybranych nazw krajów. Dodatkowo proszone są o sporządzenie ilustracji pokazujących coś typowego (niem. *etwas Typisches*) dla danego kraju. Bardzo ogólnie sformułowane polecenie otwiera wiele możliwości, daje asumpt do wykorzystania różnych pomysłów. Może sprowokować też dyskusję między dziećmi i w efekcie utrwalenie i uzupełnianie wiedzy na temat materialnej oraz niematerialnej kultury europejskiej.

STR. 90–91

- A.** Typ informacji kulturowej: wiedza geograficzna
- B.** Seria obrazków prezentujących podróż wakacyjną nad morze w Danii
- C.** Uczniowie zostają zmotywowani do opowiedzenia historii stworzonej na podstawie otrzymanych materiałów graficznych. Na stronie 91 znajdujemy polecenie, żeby dzieci napisały kilka krótkich zdań po niemiecku o tym, co robiły w wakacje. Jest to dobry punkt wyjścia do rozmów o własnych doświadczeniach oraz o elementach kultur poznawanych w trakcie podróży wakacyjnych. Podczas takich naturalnych rozmów wykorzystywana jest dynamika grupy, a dzieci uczą się werbalizować swoje kulturowe spostrzeżenia i uczą się od siebie nawzajem.

³ *Niko 1*, Lehrbuch, Deutsch als Minderheitensprache, Grundschule, Klassen I–III, Klett Polska, 2016.

STR. 92, FLAGGEN

- A.** Typ informacji kulturowej: symbolika państwowa flag narodowych (pokazane zostają flagi: Holandii, Niemiec, Turcji oraz Polski). Dzieciom zostają przydzielone poszczególne flagi oraz pasujące do nich imiona – Ali, Marek, Miła.
- B.** Połączenie krótkich tekstów o znaczeniu kolorów i symboli na wskazanych flagach (księżyc i gwiazda na fładze tureckiej) z ich ilustracjami
- C.** Dzieci proszone są o wymianę między sobą informacji na temat poznanych flag. Ponownie wykorzystywana jest cenna dydaktycznie interakcyjność. Uczniowie proszeni są także o wykonanie rysunków wybranych flag i opatrzenie ich nazwami odpowiednich państw. Jest to dobry sposób poszerzenia wiedzy. Warto zauważyć, że *Ali ist stolz auf seine Herkunft*⁴. Ten tekst zawiera ważne przesłanie: Pochodzenie nie jest powodem wstydu, ale elementem tożsamości.

4 Jest dumny ze swojego pochodzenia.

STR. 93, NORIKOS LAND

- A.** Brak konkretnych informacji kulturowych
- B.** Niedługi tekst przedstawiający dziewczynkę japońskiego pochodzenia o imieniu Noriko
Tekst nie dostarcza informacji o Japonii. Zawiera inne treści i pełni odmienne funkcje.
- ➔ Możemy wywnioskować, że Noriko, pomimo zasugerowanego japońskiego pochodzenia, nie mieszka w Japonii (*Einmal ist Noriko nach Japan geflogen. Das dauerte zwölf Stunden*⁵).
- ➔ Dzieci zadają Noriko wiele pytań dotyczących Japonii (m.in. *Können alle Japaner Judo?*⁶).
- ➔ Tekst sugeruje przede wszystkim, że zadawanie pytań, jeśli powodowane jest chęcią zrozumienia, a nie wykluczenia, jest właściwym zachowaniem. Zwraca też uwagę na fakt, że domysły oparte na zewnętrznych oznakach pochodzenia etnicznego mogą być częściowo niesłuszne. Założenie, że Noriko potrafi odpowiedzieć na wszystkie pytania (również na to: *Bellen japanische Hunde auch japanisch?*⁷), jest błędne. W rzeczywistości dziewczynka jest rzadkim gościem w kraju, z którego pochodzą członkowie jej rodziny. Zrozumienie takich zależności pomoże uniknąć w dorosłym życiu (nieintencjonalnych) zachowań dyskryminacyjno-wykluczających, np. aby nie pytać socjalizowanego w Niemczech niemieckiego obywatela o azjatyckim pochodzeniu, czy mówi po niemiecku.
- C.** Najistotniejsze z punktu widzenia treningu międzykulturowego jest pytanie skierowane do uczniów: Dlaczego Noriko się roześmiała? (Noriko śmieje się, odpowiadając na ostatnie pytanie: Czy japońskie psy szczekają po japońsku?⁸). Dzieci uwrażliwiane na reakcje niewerbalne mogą rozpoznać samopoczucie rozmówcy⁹, zwłaszcza jego lekkie zażenowanie.

5 Pewnego razu Noriko poleciała do Japonii. To trwało dwanaście godzin.

6 Czy wszyscy Japończycy znają judo?

7 Czy japońskie psy szczekają po japońsku?

8 *Da muss Noriko lachen: Vielleicht. Ich kann sie bloß nicht verstehen* – Tu już Noriko nie może powstrzymać śmiechu: Być może, tylko że nie potrafię ich zrozumieć.

9 W szerszej perspektywie niewerbalne i parawerbalne sposoby komunikacji podczas kontaktów międzykulturowych odgrywają niesłychanie ważną rolę, zwłaszcza że spora część gestów, także mimicznych, warunkowana jest kulturowo.

10 Należy podkreślić, że w podręczniku pojawia się więcej tematów kulinarnych. Na stronie 98 odnajdujemy czytankę *Woher kommen die Speisen?*, która staje się punktem wyjścia do ustalania, z jakiego kraju pochodzą popularne dania. Na stronie 99 natomiast znajdziemy przepis na greckie tzatziki – dzieci mogą przygotować ten sos podczas zajęć. Zostają też zaznajomione z wyrażeniem: *Kali orexi!* oznaczającym: *Smacznego!*

STR. 94, MMM, LECKER!¹⁰

- A.** Typ informacji kulturowej: kulturemy (słowa kluczowe) z dziedziny kulinarii – słodczyce charakterystyczne dla poszczególnych krajów (przede wszystkim: *faworki, poffertjes, baklava*, japońskie *reis cracker*)
- B.** Tekst prezentujący nazwy słodczych typowych dla krajów, z których pochodzą poszczególne dzieci
- C.** Uczniowie zostają poproszeni o przyniesienie do szkoły różnych rodzajów słodczych opisanych w tekście. Tego typu zadania przyczyniają się do integracji grupy. Zachęcają też dzieci do zadawania pytań dotyczących łakoci z różnych krajów. Dzieci mogą poznawać takie smakołyki nie tylko w szkole, lecz także w domu czy w innych miejscach. Zadanie to zachęca do proaktywnej postawy, pogłębiania wiedzy, wzbogacenia doświadczeń i zwiększania samodzielności. Kuchnie regionalne odgrywają doniosłą rolę

w środowiskach lokalnych – poza tym słodczyce powodują u dzieci pozytywne skojarzenia z międzykulturowością.

STR. 95, EIN SPIEL AUS SPANIEN

- A.** Typ informacji kulturowej: gry i zabawy
- B.** Tekst główny przybliża wspomnienia Niny i Anne z wakacji spędzonych w Hiszpanii. Dziewczynki przywołują i opisują poznaną tam zabawę. Poniżej tekstu głównego umieszczony zostaje komentarz Olego – porównuje on tę zabawę do znanych mu skoków przez kozła.
- C.** Zaproponowane zadanie motywuje dzieci do porównywania zabaw zakorzenionych w tradycjach różnych krajów. Takie zestawienia mogą zachęcić dzieci do udziału w wybranych grach. Co ważne, omawiane treści skłaniają do refleksji, że w wielu regionach występują podobne zabawy. Prezentowana jednostka lekcyjna przyczynia się do rozwoju uważności, rozbudza umiejętność porównywania zjawisk oraz wyciągania wniosków dotyczących zjawisk kulturowych. Wszystkie te procesy zwiększają świadomość istnienia różnych kultur oraz ich wzajemnych powiązań.

STR. 100–101, AUSLÄNDER

11 cudzoziemiec

12 bycie cudzoziemcem

13 *Klaus und ich, wir sind Ausländer eben jetzt, obwohl wir Deutsche sind...*
– Klaus i ja jesteśmy teraz obcokrajowcami, chociaż jesteśmy Niemcami...

14 O tym nie pomyślałeś, co? Że Niemcy też są obcokrajowcami, kiedy są za granicą.

- A.** Typ informacji kulturowej: dyskusja wokół pojęć *Ausländer*¹¹ i *Ausländersein*¹²
- B.** Punktem wyjściowym do dyskusji w grupie jest krótki utwór autorstwa Siva Widerberga. W tekście poszczególni członkowie rodziny są przedstawiani jako obcokrajowcy. Jest to dość zaskakujące, ponieważ wszyscy są Niemcami¹³. Okazuje się jednak, że obecnie przebywają w Danii. Autor zwraca się bezpośrednio do czytelnika takimi słowami: *Daran hast du nicht gedacht, was? Dass Deutsche auch Ausländer sind – im Ausland*¹⁴. Tekst budzi zdziwienie i pobudza do myślenia – zazwyczaj kto inny jest nazywany cudzoziemcem, ale nie Niemcy. Tymczasem członkowie tej rodziny spędzają właśnie wakacje za granicą i w ten sposób stają się cudzoziemcami.
- C.** Uczniowie zachęceni są do rozmów na temat znaczenia pojęcia *Ausländersein*. Otwiera to dyskusję o (cennych z punktu widzenia treningu międzykulturowego) doświadczeniach osób przebywających za granicą i będących cudzoziemcami, a może także o emigracji, tęsknocie za krajem pochodzenia czy asymilacji.

STR. 137, LATERNE, LATERNE... ORAZ SANKT MARTIN

- A.** Tradycja obchodów Dnia Świętego Marcina (wykonanie latarni wykorzystywanej podczas procesji świętomarcińskiej)
- B.** Krótka rymowanka (*Laterne, Laterne...*) oraz opis kluczowego momentu legendy o Świętym Marcinie (*Sankt Martin*), gdy przekazuje on marznącemu żebrakowi odcięty kawałek swojego płaszcza
- C.** Skierowanie uwagi dzieci na wymianę doświadczeń zebranych podczas uczestniczenia w obchodach Dnia Świętego Marcina, a także poznanie święta, które jest ważne dla katolickich rodzin mieszkających na niemieckojęzycznych terenach w Polsce.

Wymiana podobnych doświadczeń wśród uczniów uczęszczających na zajęcia uwypukla i akcentuje wyznawane przez nich wartości i więzy kulturowe. W centrum uwagi stawiane są tym razem informacje zaczerpnięte z kultury własnej uczniów, do których adresowany jest ten podręcznik. W ten sposób (przynajmniej częściowo) realizowany jest postulat zdobywania wiedzy dotyczącej kultury rodzimej.

STR. 143, SO FEIERN WIR IM GANZEN JAHR

- A.** Typ informacji kulturowej: przykłady świąt w różnych krajach i sposoby ich obchodzenia (kulturremy: *Midsommarfest*, *Hanami*). Załączony zostaje też tekst piosenki (*Hanami-Lied*).
- B.** Trzy teksty przybliżające dzieciom święta celebrowane w Szwecji, Turcji oraz w Japonii. Dodatkowo pojawiają się ilustracje przedstawiające wybrane elementy obchodów każdego ze świąt.
- C.** Uczniowie powinni się wspólnie zastanowić nad aspektami religijności¹⁵ oraz rodzajem świąt obchodzonym w różnych państwach. Jest to okazja do rozmów o kulturotwórczej roli religii, o własnych upodobaniach (ulubione święto), a także do poznawania symboliki, rytuałów i potraw związanych z opisywanymi świętami. Jest to też przyczynek do międzykulturowych porównań, z których wyłania się coraz bardziej zróżnicowany kulturowo obraz.

¹⁵ Na stronie 60 podręcznika zamieszczono plan tygodniowy chłopca imieniem Ali. Oprócz różnych wpisów wskazujących na jego zainteresowania sportowe, zobowiązania rodzinne itp. natrafiamy też na wpis przypominający o początku ramadanu. Na stronie 138 znajdują się z kolei odniesienia do Bożego Narodzenia. Wszystko to pokazuje, że religijność (jako ważna składowa kultur) nie zostaje w tym podręczniku przemilczana.

Wnioski po części analitycznej

Teksty, ilustracje i polecenia, które znajdują się w podręczniku *Niko 1*, są dobrane tak, by wspierać rozwój kompetencji międzykulturowej. Kształtują postawę otwartości na inność i zwiększają świadomość kulturową. Bazują na obserwacji zjawisk kulturowych oraz uczą znajdowania podobieństw i różnic. Wśród uczniów utrwalana jest postawa proaktywna, charakteryzująca się zadawaniem pytań i poznawaniem fenomenów kultury – i to nie tylko w czasie lekcji. W moim odczuciu warto by było zwiększyć liczbę zajęć poszerzających wiedzę o kulturze własnej, czyli położyć większy nacisk na poznawanie różnorodności niemieckojęzycznego obszaru językowego.

Subiektywne przemyślenia, czyli uwagi praktyka

O garść informacji na temat podręcznika poprosiłem Hannę Ziętarską – nauczycielkę języka niemieckiego jako języka mniejszości oraz doradczynię ds. dwujęzyczności w województwie śląskim¹⁶. Pani Hanna wymieniła wiele korzyści wynikających z pracy z tym podręcznikiem, wspomniała też o licznych wyzwaniach, które pojawiają się podczas pracy dydaktycznej. Tematyzowanie trudności jest szczególnie cenne z punktu widzenia nauczycieli praktyków – może wspierać proces edukacyjny. Fragment rozmowy przytaczam poniżej:

¹⁶ W ramach projektu *Bilingua. Łatwiej z niemieckim! Einfach mit Deutsch!* prowadzonego przez Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.

Co najbardziej spodobało się uczniom podczas pracy z podręcznikiem Niko 1?

Uczniowie bardzo polubili bohatera podręcznika, czyli smoka Niko, którego chętnie szukają na kartach tej książki (nie zawsze jest to łatwe!). Uwagę dzieci przyciągają barwne ilustracje. Na tych obrazkach dużo się dzieje, co jest przyczynkiem do poznawania nowego słownictwa. Ciekawym dodatkiem do książki jest *Schreibtablette*, czyli tabela ułatwiająca uczniom naukę pisania. Zawiera ona obrazki i ich nazwy zaczynające się na daną literę alfabetu – uczniowie mogą więc porównać dźwięk ze znakiem graficznym. Dzieci mieszkające na Śląsku z łatwością rozpoznają tradycje przedstawione w podręczniku, takie jak Schultüte czy Osterhase, co sprzyja rozmowom o lokalnych zwyczajach. Nowością dla nich są nierzadko obchody Dnia Świętego Marcina.

Co w codziennej pracy z podręcznikiem stanowi wyzwanie?

Grupą docelową są dzieci, w których domach mówi się w języku niemieckim. Dlatego podręcznik nie jest idealnie dostosowany do realiów, w jakich pracuje spora część nauczycieli języka mniejszości narodowej – w zasadzie uczymy języka niemieckiego jako języka obcego. Ogromnym plusem jest to, że dzieci mają szansę poznać język niemiecki już w pierwszej klasie szkoły podstawowej (a czasami nawet w zerówce), a nie dopiero w klasie siódmej, jak to się dzieje w większości szkół w Polsce. Niełatwo zapewnić dzieciom całkowitą immersję językową, nie jest to jednak niemożliwe.

Jakiej wskazówki udzieliłaby pani nauczycielom korzystającym z podręcznika?

Podręcznik zawiera niewiele piosenek. Te, które się tam znajdują, przeznaczone są przede wszystkim dla dzieci dość dobrze znających język niemiecki. Wartym rozważenia pomysłem jest samodzielne dobieranie piosenek dostosowanych do możliwości uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarz, K. (2019), *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych – przegląd badań*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, nr 104, s. 79–86.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Pastuszka, K. (2017), *Edukacja wielokulturowa na lekcjach języka obcego w klasach niższych. Propozycje praktycznych rozwiązań dla nauczycieli*, „Edukacja międzykulturowa”, nr 1/6, s. 196–205.
- Róg, T. (2016), *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową*, „Neofilolog”, nr 47/2, s. 133–152.
- Róg, T. (2017), *Teoria w pigułce* (Zestaw 10 – kompetencja interkulturowa, Zeszyt 1), Warszawa: online: <www.bc.ore.edu.pl/Content/996/JO_10_1.pdf>, [dostęp: 18.07.2025].
- Wilczyńska, W. (2002), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?* [w:] M. Mackiewicz (red.). *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, s. 15–27.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2015), *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

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

KAMIL IWANIAK Pracuje jako lektor języka niemieckiego i szwedzkiego, jest doktorantem na Uniwersytecie Śląskim. Jego zainteresowania naukowe obejmują wybrane elementy glottodydaktyki, językoznawstwa kognitywnego, pragmatyki i dyskursu humorystycznego.

Od słowa do tekstu

Kompetencja dyskursywna w języku obcym na etapie wczesnoszkolnym

DOI: 10.47050/jows.2025.4.57-64

Rozwijanie kompetencji dyskursywnej staje się jednym z kluczowych wyzwań w nauczaniu języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej. Już na początkowym etapie nauki uczniowie powinni być wspierani nie tylko w opanowywaniu słownictwa i gramatyki, lecz także w budowaniu spójnych wypowiedzi. Proces ten wymaga świadomego podejścia metodycznego – od pracy nad słowem, przez zdanie, aż po prosty tekst, a odpowiednio dobrane techniki sprzyjają rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych, których fundamentem jest właśnie kompetencja dyskursywna.

CEZARY SZYMANOWSKI
Badacz niezależny

FROM WORD TO TEXT. DEVELOPING DISCURSIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE EARLY SCHOOL STAGE

The article focuses on the development of discursive competence in foreign language teaching at the early primary school stage (grades 1–3). Discursive competence is presented as a crucial component of communicative competence. The process of moving from isolated words, through sentences, to simple oral and written texts requires a conscious methodological approach that integrates linguistic and communicative goals. Properly selected didactic strategies not only support vocabulary and grammar acquisition but also foster the ability to organise statements and participate in authentic communication. In this context, the teacher becomes a guide who gradually introduces learners to text-building strategies, ensuring that discursive competence develops as a foundation for effective foreign language use in both classroom and everyday situations.

KEY WORDS: EARLY SCHOOL EDUCATION, DISCOURSE, DISCURSIVE COMPETENCE, COMMUNICATION, SPEAKING, METHODOLOGY, INTEGRATED TEACHING

Kompetencja dyskursywna rozumiana, jako „aktywne uczestnictwo w dyskursie poprzez działania tekstowe” (Pędzisz 2019: 147), umożliwia uczestnikom dyskursu wejście w interakcję z innymi jednostkami w formie tekstu pisanego lub mówionego. Dyskurs jest zatem zbiorem wypowiedzi należących do jednej formacji dyskursywnej (Foucault 1974: 170) i może być opisany jako ciąg zachowań językowych, których postać jest uwarunkowana tym, kto, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu mówi (Grabias 2003: 264–291). Kompetencja dyskursywna figuruje jako umiejętność budowania spójnych wypowiedzi ustnych oraz pisemnych i stanowi kluczowy element rozwoju językowego już na etapie dzieciństwa. Umożliwia ona nie tylko komunikowanie treści, lecz także organizację myśli, argumentowanie oraz dostosowanie formy wypowiedzi do sytuacji i odbiorcy. W wieku wczesnoszkolnym dziecko intensywnie rozwija zdolności narracyjne i zaczyna się posługiwać językiem w sposób bardziej świadomy, co czyni ten etap szczególnie istotnym dla kształtowania kompetencji komunikacyjnych, w tym dyskursywnych (por. Grochowalska 2009: 22–25; Borda i Knapik 2021: 145–157).

Znaczenie kompetencji dyskursywnej znajduje odzwierciedlenie w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego, która zakłada m.in. tworzenie prostych i krótkich tekstów, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnej (MEN 2024: 48). W kontekście nauki języków obcych wyszczególniona jest konieczność rozwijania sprawności mówienia i pisanie już od klasy I, co jest zgodne z założeniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003), według którego nawet na poziomie A1 uczniowie powinni umieć konstruować proste, spójne komunikaty (MEN 2017; MEN 2024; CEFR 2020).

Definicja kompetencji dyskursywnej i jej rola w rozwoju dziecka

Kompetencja dyskursywna stanowi jedną z kluczowych składowych szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej, która według Della Hymesa, twórcy tego pojęcia, jest wiedzą użytkowników języka, świadomą lub nieświadomą, o regułach budowania wypowiedzi zależnie od sytuacji i przyjmowanej roli społecznej (Hymes 1980). W rozumieniu *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (2003) jest to zdolność użytkownika języka do tworzenia i interpretowania wypowiedzi ustnych i pisemnych, które są spójne, logicznie uporządkowane i adekwatne do kontekstu sytuacyjnego. Kompetencja ta umożliwia nie tylko poprawne językowo formułowanie zdań, lecz także łączenie ich w większe całości – wypowiedzi, opowiadania, dialogi, opisy czy inne formy tekstowe.

W skład kompetencji dyskursywnej wchodzi między innymi takie elementy, jak (Pędzisz 2019: 147–148):

- ➔ umiejętność rozpoznawania związków intertekstualnych, które mogą zaistnieć między tekstami należącymi do tego samego dyskursu;
- ➔ sprawność umiejscowienia tekstu jako fragmentu dyskursu;
- ➔ zdolność oddziaływania na odbiorcę poprzez tekst – profilowanie tekstu;
- ➔ świadomość kontekstu i celu wypowiedzi – dopasowanie formy i stylu do sytuacji komunikacyjnej, adresata, tematu i intencji.

Rozwijanie tej kompetencji ma na celu wykształcenie u uczniów umiejętności nie tylko poprawnego posługiwania się językiem, lecz także tworzenia znaczących i funkcjonalnych komunikatów – istotnych dla skutecznej komunikacji międzyludzkiej.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym (6–9 lat) znajdują się na etapie intensywnego rozwoju mowy i myślenia, co bezpośrednio wpływa na ich zdolność do tworzenia wypowiedzi zarówno w języku ojczystym jak i drugim. Kompetencja językowa na wczesnym etapie życia stopniowo przechodzi od pojedynczych słów przez proste, jednowątkowe komunikaty do bardziej złożonych (kilkudzaniowych) form narracyjnych i opisowych. Rozwijają się wówczas umiejętności organizowania wypowiedzi w czasie, rozumienia zależności

przyczynowo-skutkowych oraz dostrzegania intencji komunikacyjnych innych osób (por. Vygotsky 1986; Bruner 1990).

Na tym etapie dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole (MEN 2017: 6–8):

- ➔ tworzy krótkie wypowiedzi, które wyrażają jego rozumienie świata;
- ➔ potrafi opowiedzieć prostą historię lub opisać wydarzenie w logicznej kolejności;
- ➔ zaczyna stosować środki językowe mówiące o następstwie czasu (np. „wczoraj”, „dzisiaj”, „jutro”, „potem”);
- ➔ uczy się uwzględniać odbiorcę wypowiedzi – zaczyna rozumieć, że to, co mówi lub pisze, ma być zrozumiałe dla kogoś innego, ponieważ prowadzenie dialogu jest wejściem w interakcję z innym uczestnikiem dyskursu.

Rozwój kompetencji dyskursywnej w tym okresie wiąże się z rozwojem funkcji poznawczych, takich jak pamięć operacyjna, myślenie przyczynowo-skutkowe, uważność czy planowanie językowe. Wspieranie tej kompetencji już na wczesnym etapie nauczania języka obcego pozwala budować fundamenty pod świadome i skuteczne używanie języka – nie tylko w sytuacjach szkolnych, lecz również społecznych.

Miejsce kompetencji dyskursywnej w edukacji wczesnoszkolnej i metodyczne podejścia do jej rozwijania

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego (klasy 1–3) zawiera zapisy, które wskazują na potrzebę rozwijania u dzieci umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych charakteryzujących się spójnością, uporządkowaniem i celowością. Dotyczy to zarówno języka ojczystego, jak i języka obcego nowożytnego – którego nauczanie rozpoczyna się już od klasy pierwszej (MEN 2017).

W przypadku języka obcego (np. języka angielskiego) na poziomie podstawowym uczniowie powinni (MEN 2024):

- ➔ samodzielnie reagować językowo w prostych sytuacjach komunikacyjnych w ramach wyuczonych zwrotów;
- ➔ formułować krótkie, spójne wypowiedzi ustne (np. przedstawić siebie, powiedzieć skąd pochodzi, co potrafi robić);
- ➔ reagować werbalnie i niewerbalnie na polecenia;
- ➔ budować komunikaty zgodne z intencją wypowiedzi (np. zapytać, poprosić, przeprosić).

Cele kształcenia zintegrowanego w zakresie języka zakładają, że dziecko ma rozwijać kompetencje komunikacyjne w sposób funkcjonalny – poprzez mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie (Hanisz 2017), a więc we wszystkich obszarach, które ściśle się wiążą z kompetencją dyskursywną. Umiejętność „przejścia od słowa do tekstu” staje się zatem nie tylko celem, ale i narzędziem skutecznego nauczania języka obcego na poziomie wczesnoszkolnym.

Rozwijanie kompetencji dyskursywnej w nauczaniu języka obcego wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym wymaga zastosowania odpowiednio dobranych metod dydaktycznych, które odpowiadają nie tylko celom językowym, lecz również możliwościom rozwojowym uczniów, silnie determinującym koncepcję kursu i stosowane w nim metody pracy (Komorowska 2009: 37). Z perspektywy metodyki nauczania języków nowożytnych szczególnie skuteczne okazują się metody aktywizujące, narracyjne i zintegrowane, sprzyjające budowaniu wypowiedzi o różnym stopniu złożoności – od prostych zdań do spójnych tekstów ustnych i pisemnych.

Metody aktywizujące obejmują działania, które angażują uczniów poznawczo i emocjonalnie w proces uczenia się. Ich celem jest wywołanie autentycznej potrzeby komunikacji i stworzenie sytuacji sprzyjających spontanicznej produkcji językowej. Wśród tych metod można uwzględnić dramę, inscenizację, gry dydaktyczne czy techniki oparte na współpracy, takie jak praca w parach lub w grupach (Komorowska 2009: 40–42). *Metody narracyjne*

koncentrują się na rozwijaniu umiejętności opowiadania i rozumienia historii. W praktyce językowej obejmują one pracę z książką obrazkową, tworzenie wspólnych historii, rekonstruowanie sekwencji wydarzeń czy projekty oparte na fabule. Narracja sprzyja budowaniu spójności tekstu, rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe i wspiera rozwój kompetencji dyskursywnej (Cameron 2001). *Metody zintegrowane* łączą natomiast różne sfery aktywności dziecka – językową, poznawczą, emocjonalną i artystyczną – oraz umiejętności językowe, takie jak mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie. Przykładami są podejścia oparte na zadaniach (ang. *task-based learning*) czy projektach tematycznych, które umożliwiają uczniom stosowanie języka w wieloaspektowych kontekstach komunikacyjnych.

Zaprezentowane w dalszej części artykułu działania dydaktyczne można przyporządkować do powyższych kategorii w następujący sposób: metody aktywizujące (dialogi i odgrywanie ról – *role play* oraz burza mózgów i mapy myśli), narracyjne (opowiadanie – *storytelling*, praca z ilustracją, sekwencją zdarzeń, komiksem), zintegrowane (*storytelling*, jeżeli łączy różne formy ekspresji i aktywności ucznia, np. językową, artystyczną i ruchową).

Opowiadanie (*storytelling*)

Jedną z najbardziej skutecznych technik wspierających rozwój kompetencji dyskursywnej u dzieci jest opowiadanie. *Storytelling*, czyli wykorzystywanie narracji w procesie nauczania, rozwija umiejętność tworzenia ciągłych wypowiedzi o wyraźnej strukturze (wstęp – rozwinięcie – zakończenie), wspiera porządkowanie treści oraz kształtuje umiejętność operowania czasem, miejscem i bohaterem (Tomczuk 2022: 127). Dziecko, słuchając opowieści, uczy się rozpoznawać jej elementy, a następnie, naśladowując, buduje własne narracje. Już proste ćwiczenia, takie jak dokończanie znanych historii, tworzenie alternatywnych zakończeń czy zmienianie perspektywy narracyjnej (np. „opowiedz historię oczami innej postaci”) stymulują myślenie przyczynowo-skutkowe i rozwijają strukturę wypowiedzi (Cameron 2001: 159–160). *Storytelling* może być także wykorzystywany jako technika praktyki pisania – uczniowie tworzą krótkie historyjki z wykorzystaniem nowo poznanych słów i zwrotów, posługując się ilustracjami, ciągami obrazków czy gotowymi schematami (np. *somebody – visited – but – so – then*).

Dialogi i odgrywanie ról

Kompetencja dyskursywna obejmuje nie tylko umiejętność narracyjną, lecz również zdolność do prowadzenia interakcji językowej. Dialog i odgrywanie ról (ang. *role play*) pozwalają uczniom ćwiczyć spójność wypowiedzi w kontekście rozmowy, uczyć reagowania na wypowiedź partnera, budowania ciągłości tematycznej oraz stosowania odpowiednich środków językowych na podstawie podanych instrukcji (Bygate 1987: 121). Proste scenki sytuacyjne, takie jak zamawianie w restauracji, pytanie o drogę czy rozmowa z kolegą, uczyć struktury wymiany informacji i formułowania logicznych, spójnych odpowiedzi. Technika ta angażuje ponadto emocje i działa na pamięć proceduralną, co jest szczególnie korzystne dla dzieci uczących się języka obcego.

Burza mózgów i mapy myśli

Wstępna organizacja treści przed wypowiedzią ustną lub pisemną jest kluczowym elementem rozwijania kompetencji dyskursywnej. Burza mózgów (ang. *brainstorming*), opracowana pierwotnie przez Alexa Faickneya Osborna jako technika kreatywnego myślenia i zaprezentowana w 1942 roku w książce *How to Think Up*, pozwala uczniom swobodnie generować słownictwo i skojarzenia związane z danym tematem, co stanowi językowy materiał do dalszej pracy. Następnie tworzenie mapy myśli (ang. *mind map*) pomaga uporządkować pomysły i ustalić kolejność informacji, co naturalnie wspiera strukturę wypowiedzi. Techniki te przygotowują dzieci do planowania swoich wypowiedzi oraz świadomego zarządzania treścią komunikatu, co przekłada się na większą spójność i logiczność tworzonych tekstów.

Praca z ilustracją, sekwencją zdarzeń, komiksem

Dzieci w młodszym wieku szkolnym uczą się szybciej, gdy zajęcia oparte są na materiale wizualnym. Wykorzystanie ilustracji, sekwencji obrazków lub komiksów to technika, która łączy rozwój mowy z percepcją wzrokową, pomagając uczniom tworzyć logiczne wypowiedzi na podstawie graficznych bodźców (Komorowska 2009: 197–199). Układanie historii do ilustracji lub porządkowanie sekwencji wydarzeń wspiera rozumienie chronologii i relacji przyczynowo-skutkowych. Komiksy natomiast umożliwiają ćwiczenie dialogów w kontekście, a także rozwijanie umiejętności przypisywania wypowiedzi różnym postaciom, co stymuluje myślenie perspektywiczne i spójność wypowiedzi.

Nauczanie zintegrowane jako przestrzeń do rozwoju dyskursu

Nowoczesna metodyka nauczania wczesnoszkolnego zakłada podejście zintegrowane, w którym edukacja językowa nie funkcjonuje w izolacji, ale stanowi integralną część innych obszarów kształcenia ujętych w podstawie programowej (np. obszar społeczny, przyrodniczy, artystyczny itd.). Do najistotniejszych zadań początkowego szczebla edukacji należy zaliczyć wspomaganie i stymulowanie rozwoju dziecka, a szczególnie jego dyspozycji poznawczych i zdolności twórczych oraz komunikowania się i współfunkcjonowania z innymi ludźmi (Bałachowicz 2019: 5). Taki model sprzyja tworzeniu autentycznych sytuacji komunikacyjnych i umożliwia rozwijanie kompetencji dyskursywnej w praktycznym kontekście.

Dzięki integracji przedmiotowej uczniowie mają okazję tworzyć wypowiedzi, które dotyczą tematów znanych im z życia codziennego i zajęć szkolnych – opisywać zjawiska przyrodnicze, opowiadać o relacjach społecznych, komentować wydarzenia szkolne. Wprowadzając elementy zajęć przyrodniczych czy plastycznych do lekcji języka obcego, nauczyciel tworzy przestrzeń do naturalnego użycia języka w funkcjonalnym kontekście, co pozytywnie wpływa na rozwój komunikacji spójnej i sensownej.

Kolejnym ważnym podejściem jest praca projektowa, która stanowi skuteczne narzędzie rozwijania kompetencji dyskursywnej. Uczniowie pracują w grupach lub indywidualnie nad stworzeniem wspólnego efektu – książeczki obrazkowej, plakatu, prezentacji – co wymaga od nich planowania wypowiedzi, selekcji treści i organizacji komunikatu. Realizacja projektów dotyczących prostych tematów, takich jak *My dream house*, *Animals from different countries* czy *My daily routine*, daje możliwość połączenia wiedzy tematycznej z rozwijaniem sprawności mówienia i pisania. Projekty te sprzyjają też współpracy, co z kolei wzmacnia interakcję językową i rozwój wypowiedzi dialogowych.

Metody pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym powinny bazować na zabawie, ruchu i emocjonalnym zaangażowaniu. W tym kontekście zabawy językowe i techniki aktywizujące odgrywają istotną rolę w rozwijaniu kompetencji dyskursywnej. Ćwiczenia, takie jak „dokończ historię” (uczniowie dodają kolejne zdania do wspólnie tworzonej opowieści) czy „opowiedz z innego punktu widzenia” (np. jak wygląda dzień w szkole z perspektywy tornistra lub kota) rozwijają kreatywność, wyobraźnię, a przede wszystkim uczą logicznego budowania treści i stosowania elementów spajających wypowiedź. Dzięki nim uczniowie nie tylko bawią się językiem, lecz również zaczynają świadomie kontrolować strukturę tekstu. Podobna do tych aktywności jest technika śnieżnej kuli, która polega na stopniowym budowaniu wypowiedzi w grupie – najpierw uczeń formułuje krótką wypowiedź indywidualnie, potem dzieli się nią w parze, następnie w czwórce, a na końcu cała grupa tworzy wspólny tekst. To ćwiczenie integruje różne poziomy kompetencji komunikacyjnej i pozwala na stopniowe rozwijanie tekstu od zdania do wypowiedzi złożonej. W tym kontekście sprawdzi się także drama, czyli technika polegająca na symulowaniu sytuacji komunikacyjnych, w których uczniowie muszą odgrywać role, reagować na bodźce językowe i podejmować decyzje w czasie rzeczywistym. Sprzyja to rozwijaniu wypowiedzi spontanicznych, płynnych, zorganizowanych wokół celu i kontekstu. Praca

w parach z kolei pozwala ćwiczyć dialog i strukturę interakcji – uczniowie uczą się formułowania pytań, odpowiedzi, stosowania środków łączących i reakcji językowych w czasie rzeczywistym.

W edukacji wczesnoszkolnej skuteczne kształtowanie kompetencji dyskursywnej odbywa się poprzez wykonywanie starannie zaprojektowanych zadań językowych, które łączą rozwój sprawności komunikacyjnych z aktywnością poznawczą, emocjonalną i społeczną dziecka. Poniżej (tab. 1.) przedstawiono trzy przykłady zadań dydaktycznych możliwych do zrealizowania w klasach 1–3 szkoły podstawowej w ramach lekcji języka angielskiego, wraz z analizą ich wpływu na rozwój wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Tab. 1. Przykłady praktycznych działań rozwijających kompetencję dyskursywną

1. Tworzenie opisów obrazków na podstawie materiału stymulującego	
Opis zadania	Uczniowie pracują z zestawem czterech ilustracji przedstawiających zwierzęta w różnych miejscach (np. kot na stole, pies pod stołem). Ich zadaniem jest opis ilustracji z wykorzystaniem przyimków miejsca (np. <i>in, on, under</i>) w języku obcym. Nauczyciel pomaga uczniom w sformułowaniu zdań, zachęca do używania przyimków miejsca
Rozwój kompetencji dyskursywnej	Zadanie to rozwija kompetencję pisemną oraz ustną. Uczniowie uczą się logicznego porządkowania treści, stosowania elementów spajających wypowiedź oraz tworzenia pełnych zdań z wykorzystaniem poznanej wcześniej leksyki. Praca z obrazkami ułatwia planowanie wypowiedzi, co wspomaga strukturę tekstu i jego spójność
Obserwacja praktyczna	Uczniowie chętniej podejmują próby wypowiedzi, jeśli mają wsparcie w postaci ilustracji. Uczniowie mniej pewni językowo korzystają z gotowych struktur, natomiast bardziej zaawansowani dodają własne pomysły, rozwijając opisy ilustracji i wzbogacając ją o nowe wątki. Ćwiczenie to sprzyja również rozwijaniu wyobraźni
2. Scenki dramatowe – „W sklepie z zabawkami” (role play)	
Opis zadania	Uczniowie odgrywają scenkę zakupów w sklepie z zabawkami. Każdy otrzymuje rolę klienta lub sprzedawcy. Korzystając z wcześniej poznanego słownictwa i prostych struktur językowych (np. <i>Can i have...?, How much is it?, Here you are</i>), przeprowadzają rozmowę zgodnie z określonym scenariuszem lub według własnej inwencji
Rozwój kompetencji dyskursywnej	Zadanie rozwija kompetencję ustną interakcyjną – uczniowie uczą się prowadzenia spójnych dialogów, reagowania na pytania, stosowania form grzecznościowych oraz budowania wypowiedzi odpowiednich do kontekstu sytuacyjnego. Kluczowe jest tu rozwijanie zdolności kohezji i kohezji dialogu, czyli utrzymania logicznego ciągu myślowego i adekwatnej reakcji językowej
Obserwacja praktyczna	W praktyce odgrywanie ról sprzyja przełamywaniu bariery językowej, szczególnie u dzieci nieśmiałych. Uczniowie uczą się mówić w sposób naturalny, reagować spontanicznie, a jednocześnie ćwiczą logiczne uporządkowanie wypowiedzi w czasie rzeczywistym. Element zabawy i wcielania się w rolę sprzyja zaangażowaniu oraz lepszemu utrwalaniu struktur językowych
3. Zabawa „Opowiedz z innego punktu widzenia”	
Opis zadania	Po obejrzeniu krótkiego materiału wideo lub zapoznaniu się z materiałem graficznym (np. zdjęciem) na temat codziennej rutyny uczniowie mają za zadanie dokończyć te same zdania, ale z perspektywy innej postaci lub przedmiotu (np. z punktu widzenia innej osoby), np. <i>He gets up at... he eats... he likes... he dislikes...</i>
Rozwój kompetencji dyskursywnej	To ćwiczenie rozwija kompetencję dyskursywną wyższego rzędu, ponieważ wymaga przekształcenia informacji i twórczego przetworzenia tekstu (produkcja językowa nie bazuje już wyłącznie na własnej wiedzy i doświadczeniach, lecz na właściwym interpretowaniu intencji innych osób). Uczniowie uczą się operować kontekstem wypowiedzi, dostosowywać język do roli narratora, a także wykorzystywać formy czasowe, zaimki i słownictwo odpowiednie dla wybranej perspektywy. Rozwijają przy tym zarówno ustną, jak i pisemną wypowiedź narracyjną
Obserwacja praktyczna	Zadanie to szczególnie aktywizuje dzieci kreatywne i językowo śmiałe. Zmiana perspektywy sprzyja pogłębieniu rozumienia tekstu i większej świadomości językowej. Dzieci uczą się elastyczności językowej i logicznego planowania wypowiedzi. Nawet uczniowie z trudnościami językowymi często chętnie podejmują się tego zadania dzięki jego zabawnemu i emocjonalnemu charakterowi

Źródło: opracowanie własne.

Wyzwania, ograniczenia i rekomendacje dla nauczycieli

Rozwijanie kompetencji dyskursywnej uczniów na etapie wczesnoszkolnym stanowi istotny, a także wymagający element edukacji językowej. Pomimo rosnącej świadomości znaczenia tej kompetencji nauczyciele napotykają liczne trudności, zarówno metodyczne, jak i organizacyjne. Najmłodszy uczniowie dopiero się uczą podstawowych struktur językowych oraz zasad organizacji wypowiedzi. Ich zasób słownictwa i umiejętność operowania spójnymi komunikatami są jeszcze ograniczone, co może prowadzić do fragmentaryczności wypowiedzi, przeskakiwania między wątkami czy trudności w zachowaniu logicznej kolejności zdarzeń. U dzieci uczących się pierwszego języka obcego problem ten jest dodatkowo potęgowany przez interferencję językową oraz brak automatyzmu w zakresie form gramatycznych i leksykalnych.

W kontekście pracy w klasie pojawić się mogą również bariery związane z:

- ➔ czasem – czas przeznaczony na lekcję języka obcego często okazuje się niewystarczający (np. 2 × 45 minut tygodniowo), co ogranicza możliwości realizacji dłuższych zadań narracyjnych lub projektowych;
- ➔ liczbą uczniów – przy większych grupach trudniej jest zapewnić każdemu dziecku przestrzeń do wypowiedzi i indywidualne wsparcie;
- ➔ różnicami poziomu językowego – w jednej klasie / grupie językowej występują znaczne rozbieżności w umiejętnościach językowych, co wymaga różnicowania zadań i poziomu trudności.

Rozwijanie kompetencji dyskursywnej powinno stanowić jeden z kluczowych celów edukacji językowej na etapie wczesnoszkolnym. Umożliwia ono uczniom nie tylko skuteczne posługiwanie się językiem obcym w sposób komunikatywny, lecz także rozwijanie umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego, planowania wypowiedzi oraz rozumienia tekstu jako całości. W praktyce szkolnej największy potencjał wykazują techniki, które są dostosowane do poziomu poznawczego i językowego dziecka oraz oparte na:

- ➔ narracji i obrazowaniu (np. *storytelling*, historyjki obrazkowe);
- ➔ działaniach symulacyjnych (np. odgrywanie ról, drama);
- ➔ pracy zespołowej i twórczej (np. „opowiedz z innego punktu widzenia”, burza mózgów);
- ➔ integracji treści językowych z treściami innych edukacji (projekty interdyscyplinarne, praca tematyczna).

Biorąc pod uwagę powyższe, można sformułować wskazówki dydaktyczne dla nauczycieli języków obcych, aby:

- ➔ planować regularne zadania narracyjne – zarówno ustne, jak i pisemne;
- ➔ stosować materiały wielozmysłowe (obrazki, komiksy, filmiki);
- ➔ umożliwiać uczniom swobodne wypowiedzi i wspierać je językowo;
- ➔ różnicować poziom trudności wypowiedzi w zależności od potrzeb uczniów.

Realizacja powyższych rekomendacji powinna prowadzić do zintegrowania w większym stopniu rozwoju kompetencji dyskursywnej z codzienną praktyką szkolną i procesem konstruowania materiałów dydaktycznych. Wczesne i systematyczne wspieranie dzieci w budowaniu spójnych wypowiedzi ustnych i pisemnych nie tylko sprzyja skuteczniejszej nauce języka obcego, lecz także kształtuje fundamenty myślenia krytycznego oraz umiejętności społecznych. Włączenie tej perspektywy zarówno do praktyki nauczycielskiej, jak i do projektowania programów edukacyjnych może znacząco podnieść jakość kształcenia językowego na pierwszym etapie edukacyjnym.

BIBLIOGRAFIA

- Bałachowicz, J. (2019), *Szkoła do naprawy. Wartości jako wymiary codziennego uczenia się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 583(8), s. 3–16.
- Borda, M., Knapik, M. (2021), *Nabywanie kompetencji komunikacyjnych jako niezbędny element rozwoju człowieka w okresie dzieciństwa i adolescencji*, „Studia Edukacyjne”, nr 61, s. 145–158.
- Bruner, J. (1990), *Acts of Meaning: Four Lectures on Mind and Culture* (vol. 3), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bygate, M. (1987), *Speaking*, Oxford University Press.
- Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume* (2020), Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Foucault, M. (1974), *Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am College de France 1970*, München.
- Grabias, S. (2003), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grochowalska, M. (2009), *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym: Wybrane konteksty*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej.
- Hanisz, J. (2017), *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku klasy 1–3*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hymes, D. (1980), *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Warszawa.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- MEN (2017), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, Dz.U. 2017 poz. 356.
- MEN (2024), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dz.U. 2024 poz. 996.
- Osborn, A.F. (1942), *How to Think Up*, New York, London: McGraw-Hill Book Co.
- Pędzisz, J. (2019), *Rozwój kompetencji dyskursywnej. Ewaluacja efektów jej kształcenia*, „Neofilolog”, nr 40/1, s. 145–156.
- Tomczuk, D. (2022), *Opowiadania to niewielkie okienka do innych światów – Storytelling w nauczaniu języka obcego młodzieży i dorosłych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 127–133.
- Vygotsky, L.S. (1986), *Thought and Language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.), Cambridge, MA: MIT Press.

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

CEZARY SZYMANOWSKI Absolwent Katedry Lingwistyki Stosowanej w Instytucie Językoznawstwa i Literaturoznawstwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Metodyk oraz nauczyciel języka angielskiego i niemieckiego. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół analizy dyskursu oraz dydaktyki nauczania języka angielskiego i niemieckiego z uwzględnieniem nowoczesnych technologii jako innowacji w procesie edukacyjnym.

Zabawa kluczem do sukcesu w nauczaniu języka obcego

Nauka przez zabawę na zajęciach pozaszkolnych w Pałacu Młodzieży w Warszawie

DOI: 10.47050/jows.2025.4.65-72

Nauka języka obcego nie musi być nudna i kojarzyć się z wykonywaniem monotonnych ćwiczeń. Zwłaszcza jeśli dotyczy dzieci w wieku wczesnoszkolnym, które stanowią bardzo wymagającą grupę ze względu na rozpierającą je energię i możliwość skupienia uwagi tylko przez krótki czas. Co zatem zrobić, aby zachęcić młodego odbiorcę do zaangażowania się z własnej woli w zajęcia w placówce wychowania pozaszkolnego? Trzeba sprawić, aby zajęcia w Pałacu Młodzieży różniły się od tych w szkole – były odbierane przez dziecko jako forma rozrywki, a nie kolejny obowiązek. Trzeba uczyć, bawiąc.

KRZYSZTOF JELEŃ
[Pałac Młodzieży w Warszawie](#)

PLAY AS THE KEY TO SUCCESS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES. THE EXAMPLE OF EXTRACURRICULAR CLASSES IN THE YOUTH PALACE IN WARSAW

The paper presents selected key aspects of teaching languages to young learners who attend extracurricular English-language classes in the Youth Palace in Warsaw. Learning languages therein is often associated with a typically school activity – perceived as boring, time-consuming and tiresome. Therefore, effort is made that workshops engage various perception channels of students who should in turn feel that they do not engage in learning, but instead have fun with friends. Selected examples of language games and activities are shown with a view to demonstrating how to adapt the materials to provide interactive tasks that refer to interests of the group.

KEY WORDS: PLAY, YOUNG LEARNERS, GAMES, WORKSHOPS, CLIL, TPR, TASK TYPES

Praca w charakterze nauczyciela języków obcych w Pałacu Młodzieży w Warszawie wymaga od instruktora kreatywności i wykraczania poza utarte schematy. Placówka proponuje swoim wychowankom szeroką ofertę zajęć pozaszkolnych (m.in. technicznych, komputerowych, sportowych czy artystycznych), które na pierwszy rzut oka wydają się znacznie ciekawsze niż nauka języka angielskiego kojarząca się z typowo szkolnym podejściem. Można jednak tak zaprojektować proces nauczania języka, aby każda lekcja zawierała elementy atrakcyjne dla najmłodszych, zachęcające ich do aktywnego udziału.

Warto odwoływać się do zainteresowań i pasji uczestników zajęć oraz elastycznie podchodzić do realizowanego materiału (np. umożliwiać wybór gry językowej czy piosenki bądź wydłużać czas poświęcony na ulubione zabawy i rezygnować przy tym z niektórych zadań podręcznikowych), aby dać dzieciom przestrzeń do działania i poczuć, że współdecydują o przebiegu zajęć. Nie wolno zapominać, że każde z nich ma inny temperament i indywidualne potrzeby. Każde chce się czuć ważne, potrzebne, zauważone, docenione i akceptowane. Dlatego zawsze staram się chwalić dzieci na forum grupy, dostrzegać ich mocne strony i stawiać na bezpośrednią rozmowę oraz współpracę w przyjaznej atmosferze budującej zaufanie i wzajemny szacunek¹.

Na wstępie chciałbym zauważyć, że uwzględnianie treści podręcznika kursowego jest wskazane i może być pomocne także podczas realizacji autorskich programów nauczania. Na rynku wydawniczym mamy obecnie spory wybór podręczników do wczesnoszkolnego nauczania języka angielskiego, których autorzy starają się sprostać potrzebom najmłodszych odbiorców. Książki charakteryzuje atrakcyjna szata graficzna oraz ciekawe dodatki audiowizualne, przykuwające uwagę uczących się (i to zarówno w tradycyjnych wersjach drukowanych, jak i w interaktywnych do wykorzystania na dotykowych ekranach). Ponadto duże wsparcie w planowaniu zajęć stanowią opracowane przez metodyków scenariusze, w których nauczyciel znajdzie liczne wskazówki, jak przygotować jednostki lekcyjne.

Skuteczne zarządzanie grupą, zachęcanie do aktywnego udziału w zajęciach, zaspokajanie potrzeby ruchu zgodnie z założeniami Total Physical Response (TPR)², wykorzystanie gier, piosenek czy gotowych zestawów obrazków mogą przynieść wymierne efekty. Elementy inwencji twórczej, czyli przygotowanie własnych materiałów niezwiązanych z wybranym podręcznikiem kursowym, są jak najbardziej wskazane. Sięganie po takie dodatkowe pomoce dydaktyczne może sprawić, że nietypowe zajęcia na długo zapadną w pamięć dzieci. Potwierdzają to przykłady przytoczone w dalszej części artykułu. Ponadto integracja różnych treści językowych i pozajęzykowych w myśl koncepcji Content and Language Integrated Learning (CLIL), wykorzystanie dodatkowych materiałów (np. dotyczących geografii czy tradycji mieszkańców krajów anglojęzycznych, kolorowanek i adaptowanych tekstów tematycznych) oraz współpraca z nauczycielami innych specjalności uatrakcyjnią proces nauczania języków obcych. Można też organizować różne wydarzenia kulturalne, które łączą w sobie elementy językowe i zabawowe.

W niniejszym artykule pragnę podzielić się swoimi refleksjami i spostrzeżeniami dotyczącymi przede wszystkim organizowanych przeze mnie warsztatów językowych dla najmłodszych. Poszczególne gry językowe prezentowane w dalszej części tekstu rozwijały rozmaite umiejętności i miały na celu zapewnienie przyjemnej oraz wartościowej rozrywki. Zabawy nie mogły być jednak zbyt długie i skomplikowane, żeby nie zniechęcić najmłodszych do aktywnego uczestnictwa w warsztatach. Kluczowe stało się zatem zaangażowanie różnych kanałów percepcji (np. słuchu, wzroku i dotyku podczas warsztatów poświęconych postaci Kubusia Puchatka) i zapewnienie twórczego charakteru proponowanych zadań. Ponadto niektóre z ćwiczeń bazowały na elementach rywalizacji – np. kto pierwszy odwróci wszystkie nakrętki w grze bingo czy ile czasu zajmie znalezienie wszystkich par w grze memory na tablicy interaktywnej. Istotne było także budowanie narracji wokół zadania, aby odczytywanie

¹ Bogata literatura potwierdzająca powyższe założenia oraz dotycząca specyficznych potrzeb edukacyjnych najmłodszych jest dostępna zarówno w wersji drukowanej, jak i online. W kontekście rozwoju poznawczego dziecka i akwizycji języka klasyczną pozycją godną uwagi będzie *Mowa i myślenie dziecka* (Piaget 2005) pozwalająca lepiej zrozumieć m.in. dziecięcy egocentryzm. Jeśli chodzi o metodyczne wskazówki dotyczące prowadzenia zajęć z języka obcego na wczesnoszkolnym etapie nauczania, wiele wartościowych i użytecznych uwag znajdziemy w *Metodyce nauczania języków obcych* (Komorowska 2015), zwłaszcza w rozdziale czwartym, w którym autorka kreśli ogólną charakterystykę pracy z tą grupą wiekową (Komorowska 2015: 36–38, 40–43). Ważną pozycją przedstawiającą praktyczne podejście do nauczania języka angielskiego w najmłodszych grupach z przykładowymi zadaniami jest też podręcznik akademicki wydany przez PWN (Szpotowicz i Szulc-Kurpaska 2012). Również na łamach „Języków Obcych w Szkole” publikowano wiele artykułów poświęconych nauczaniu najmłodszych, warto wymienić chociażby nr 1/2015 zatytułowany *Nauczanie języków na poziomie przedszkolnym*.

² Metoda reagowania całym ciałem została opracowana w latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych przez Jamesa Ashera i jest jedną z najczęściej stosowanych metod nauczania języka wśród najmłodszych uczniów; uczący się, demonstrując różne gesty oraz wykonując proste czynności korespondujące z usłyszanymi instrukcjami w języku obcym, pokazują ich właściwe zrozumienie.

napisów w nieznanym alfabecie czy weryfikowanie definicji pangramu przypominało raczej łamigłówkę niż zwykłe ćwiczenie językowe. Poniżej omawiam poszczególne zabawy i organizowane warsztaty.

Przykłady gier i zabaw językowych

DZIEŃ KUBUSIA PUCHATKA

Pierwszy przykład to zorganizowane w Pałacu Młodzieży zajęcia otwarte nawiązujące do postaci z książek Alana Aleksandra Milne’a – powszechnie znanych i lubianych bohaterów, nie tylko w krajach anglojęzycznych, lecz także w Polsce dzięki wyjątkowemu tłumaczeniu Ireny Tuwim, które ciągle stanowi interesujący materiał badawczy m.in. dla językoznawców. Oczywiście znaczącą rolę w popularyzacji postaci Kubusia Puchatka odegrały również filmy animowane wytwórni Walta Disneya.

Proponowane ćwiczenia były dostosowane do poziomu poszczególnych grup uczestniczących w warsztatach. Najmłodsze dzieci (sześć- i siedmioletnie) miały za zadanie przede wszystkim pokolorować rysunki przedstawiające bohaterów książki oraz zapoznać się z ich angielskimi imionami. Dzieci słuchały fragmentu tekstu o Kubusiu Puchatku udającym z pomocą niebieskiego balonika deszczową chmurkę i próbującym dobrać się do miodu na drzewie (Milne 2021: 13–33). Aby zająć uwagę uczestników i spożytkować ich energię, warto było im pozwolić jednocześnie kolorować różne obrazki (według własnego pomysłu), słuchać tekstu (w języku polskim) i dopowiadać jego brakujące fragmenty (np. „Dziwny jest niedźwiedzi ród, że tak bardzo lubi... MIÓD. [...] Gdyby Pszczołami były Niedźwiadki, nisko na ziemi miałyby... CHATKI”).

Następnie dzieci obejrzały fragment filmu animowanego Walta Disneya w języku angielskim *The Many Adventures of Winnie the Pooh* z 1977 roku, w reżyserii Wolfganga Reithermana i Johna Lounsbery’ego, pokazujący scenę, która obrazowała przeczytany na głos fragment książki o Kubusiu Puchatku.

Fot. 1. i 2. Zdjęcia przedstawiające kolorowanie obrazków i oglądanie bajki



Źródło: archiwum Pałacu Młodzieży w Warszawie.

Materiałem leksykalnym były przede wszystkim imiona postaci (nie tylko tych pojawiających się we wspomnianym fragmencie): Winnie the Pooh – Kubaś Puchatek, Christopher Robin – Krzyś, Piglet – Prosiaczek, Rabbit – Królik, Eeyore – Kłapouchy, Kanga – Kangurzyca, Roo – Małeństwo, Owl – Sowa, Tigger – Tygrysek, a także pojedyncze słowa kluczowe dla konkretnych scen, np. *honey* – miód, *bees* – pszczoły, *hungry* – głodny, *blue* – niebieski, *tree* – drzewo, *rain* – deszcz. Starsze dzieci miały możliwość utrwalenia poznanych słów za pomocą gier interaktywnych przygotowanych na platformie Wordwall, polegających na doborze podpisu do ilustracji na tablicy multimedialnej. Ta grupa uczestników mogła także wziąć udział w quizie lub grze memory z obrazkami przedstawiającymi bohaterów filmu Disneya. Najstarsze dzieci rozwiązywały proste krzyżówki związane z treścią książki.

Rys. 1. Przykładowa gra z postaciami na platformie Wordwall

0:40

✓ 0



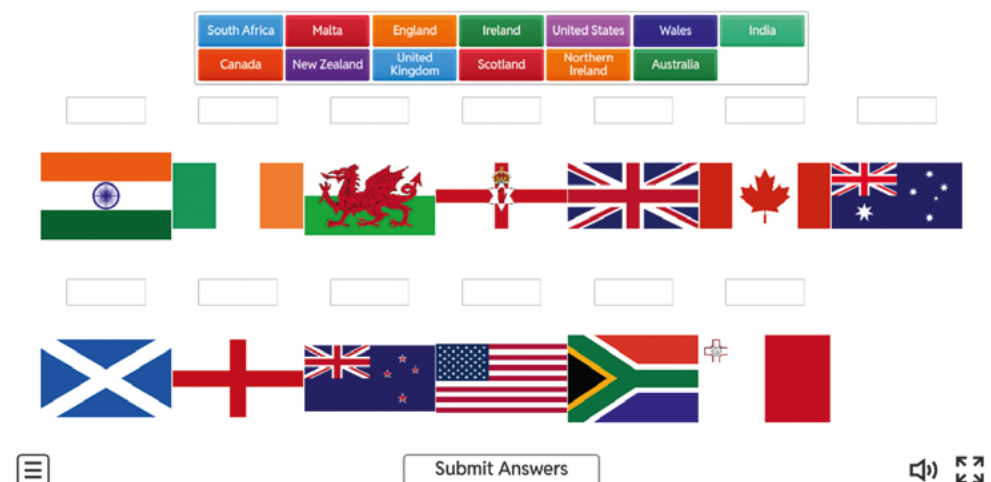
Źródło: Opracowanie własne.

FLAGI PAŃSTW ANGLOJĘZYCZNYCH

Uczestnicy warsztatów poznawali flagi państw, których obywatele posługują się na co dzień językiem angielskim. Dzięki krótkim objaśnieniom dowiedzieli się, z jakich części złożone jest Zjednoczone Królestwo, w jakich innych miejscach na świecie angielski jest językiem urzędowym, gdzie na mapie znajdują się te państwa oraz jakie flagi mają te kraje. Następnie w formie zabawy w zespołach dwu- lub kilkusobowych dzieci utrwały tę wiedzę, grając w uproszczony wariant gry bingo. Zespoły otrzymywały planszę z wydrukowanymi flagami, miały wybrać ustaloną liczbę flag i oznaczyć je przygotowanymi nakrętkami do butelek. Następnie słuchały prowadzącego wymieniającego różne nazwy państw i odwracały nakrętki umieszczone na flagach, gdy tylko padała nazwa odpowiedniego kraju. Kiedy wszystkie nakrętki zostały odwrócone na danej planszy, zwycięski zespół krzychał: Bingo! Ta gra była też przygotowana w wariantcie interaktywnym na platformie Wordwall do wykorzystania na

Rys. 2. Gra interaktywna na platformie Wordwall *Flagi państw anglojęzycznych*

0:30



Źródło: Opracowanie własne.

tablicy interaktywnej, gdzie należało dopasowywać nazwy państw do ich flag, np. łącząc w pary, wybierając właściwą odpowiedź z kilku opcji, grając w memory czy uczestnicząc w teleturnieju.

BINGO KRAJOZNAWCZE

Zasady tej gry były podobne do opisanych wyżej. Przygotowane plansze (wydrukowane i zalaminowane) przedstawiały różne atrakcje turystyczne Londynu, a także znane zabytki w różnych miastach państw anglojęzycznych. Ponieważ od młodszych dzieci nie można oczekiwać biegłości w czytaniu, a w grze liczył się refleks, podpisy pod ilustracjami miały walor edukacyjny. Można było najpierw porozmawiać z dziećmi o różnych znanych miejscach, a następnie w formie zabawy utrwalić poznane nazwy.

OWOCE I WARZYWA

Gra została przygotowana z myślą o ogólnopłatcowych warsztatach promujących zdrowy styl życia. Zajęcia językowe były jednymi z wielu i realizowały ideę CLIL (nauka o zdrowym odżywianiu została połączona z nauką języka obcego). Słownictwo obejmujące owoce i warzywa jest zazwyczaj wprowadzane na pierwszych etapach nauczania dowolnego języka. Opisywana zabawa językowa nie dotyczyła języka angielskiego, lecz polskiego i rosyjskiego, ale udział w niej mogły wziąć osoby, które nie miały wcześniej do czynienia z językiem rosyjskim. Bazując na podobieństwie brzmieniowym nazw owoców i warzyw w języku polskim i rosyjskim oraz wykorzystując specjalną tablicę z szyfrem („Jakim głosem języka polskiego odpowiadają poszczególne litery cyrylicy?”³), uczestnicy rozszyfrowywali brzmienie wybranych wyrazów i dopasowywali do nich odpowiednie obrazki owoców i warzyw.

ŁAMIGŁÓWKI JĘZYKOWE – EUROPEJSKI DZIEŃ JĘZYKÓW

Każdy pretekst do nauki języka i zorganizowania warsztatów lingwistycznych jest dobry. Tak było m.in. w przypadku Europejskiego Dnia Języków, który posłużył nauczycielom języków obcych w Pałacu Młodzieży za motyw przewodni podczas dnia otwartego naszej placówki. Przygotowując się do tego wydarzenia, wiele pomysłów czerpałem z oficjalnej strony Europejskiego Dnia Języków. Ciekawą zabawą, która przypadła do gustu wielu jej uczestnikom, było oglądanie zdjęć różnych państw europejskich, na których pojawiały się miejsca z napisami w różnych alfabetach. Na podstawie tych napisów należało odgadnąć, jaki kraj jest przedstawiony na zdjęciu.

Innym materiałem, który zaadaptowałem na potrzeby warsztatów, były łamańce w różnych językach (m.in. po polsku i angielsku), np.:

W Szczecbrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie.

Król Karol kupił królowej Karolinie korale koloru koralowego.

Red lorry, yellow lorry, red lorry, yellow lorry.

How much wood would a woodchuck chuck if a woodchuck could chuck wood?

Fuzzy Wuzzy was a bear, Fuzzy Wuzzy had no hair, Fuzzy Wuzzy wasn't very fuzzy, was he?

Rys. 3. Plansza do gry *Bingo krajoznawcze – Londyn*

Bingo game: Let's visit London



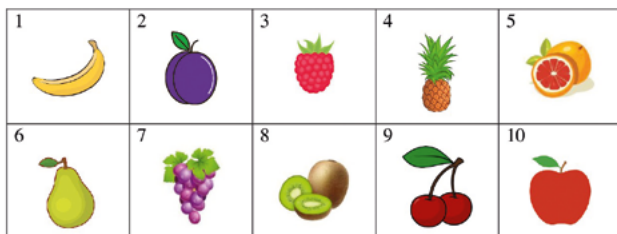
Źródło: Opracowanie własne.

³ Materiał do przygotowania tabeli z szyfrem zaadaptowany z internetowej encyklopedii Wikipedia, źródło online: pl.wikipedia.org/wiki/Alfabet_rosyjski.

Rys. 4. Materiały do gry „Owoce i warzywa”

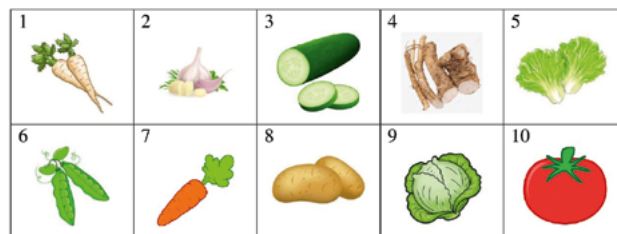
Rozszyfruj rosyjskie nazwy owoców – skorzystaj ze ściągawki z alfabetem. Dopasuj obrazki do odczytanych nazw – pomocny będzie język polski ☺.

Owoc	Przybliżona wymowa	Numer obrazka
ЯБЛОКО		
ГРУША		
СЛИВА		
БАНАН		
МАЛИНА		
АНАНАС		
ГРЕЙПФРУТ		
ВИШНЯ		
КИВИ		
ВИНОГРАД		



Rozszyfruj rosyjskie nazwy warzyw – skorzystaj ze ściągawki z alfabetem. Dopasuj obrazki do odczytanych nazw – pomocny będzie język polski ☺.

Warzywo	Przybliżona wymowa	Numer obrazka
МОРКОВКА		
КАРТОШКА		
ПОМИДОР		
ОГУРЕЦ		
ЧЕСНОК		
ПЕТРУШКА		
КАПУСТА		
САЛАТ		
ГОРОХ		
ХРЕН		



Źródło: Opracowanie własne.

Łamańce językowe stanowiły ciekawe ćwiczenie fonetyczne. Można też było znaleźć materiały video na platformie YouTube przedstawiające ich mistrzowskie wykonanie.

Rys. 5. Alfabet rosyjski

Pismo proste	pismo odręczne	nazwa	П п	Пп	p	З з	Зз	z	Ш ш	Шш	sz
А а	Аа	a	Р р	Рр	r	И и	Ии	i	Щ щ	Щщ	szcz ^{ldl}
Б б	Бб	b	С с	Сс	s	Й й	Йй	j	Ъ ъ	ъ	twardy znak
В в	Вв	w	Т т	Тт	t	К к	Кк	k	Ы ы	ы	y
Г г	Гг	g	У у	Уу	u	Л л	Лл	l, lbi	Ь ь	ь	miękki znak
Д д	Дд	d	Ф ф	Фф	f	М м	Мм	m	Э э	Ээ	e
Е е	Ее	je	Х х	Хх	ch	Н н	Нн	n	Ю ю	Юю	ju
Ё ё ^[a]	Ёё	jo	Ц ц	Цц	c	О о	Оо	o	Я я	Яя	ja
Ж ж	Жж	ż	Ч ч	Чч	cz ^{ldl}						

Źródło: Opracowanie własne.

Rys. 6. Autorska karta pracy i dwa pangramy do rozszyfrowania

Pangram (gr. pan gramma – każda litera) – krótkie zdanie zawierające wszystkie litery danego języka. Może stanowić zabawę słowną, często jest jednak również wykorzystywane do sprawdzania poprawności danych tekstowych, poprawności wyświetlania lub drukowania znaków itp. Szczególnie dopracowane pangramy zawierają każdą literę tylko w jednym wystąpieniu [definicja z Wikipedii].



Zadanie 1

Korzystając z tabelki, rozszyfruj zdanie będące pangramem w języku polskim i sprawdź, czy rzeczywiście każda litera została wykorzystana tylko jeden raz (podwójnymi ukośnikami oddzielono kolejne wyrazy w zdaniu):

Litery występujące w języku polskim

A	Ą	B	C	Ć	D	E	Ę
1	2	3	4	5	6	7	8
F	G	H	I	J	K	L	Ł
9	10	11	12	13	14	15	16
M	N	Ń	O	Ó	P	R	S
17	18	19	20	21	22	23	24
Ś	T	U	W	Y	Z	Ż	Ź
25	26	27	28	29	30	31	32

17, 8, 32, 18, 29 // 3, 2, 6, 31 // 4, 11, 23, 20, 19 // 22, 27, 16, 14 //

26, 28, 21, 13 // 12 // 24, 30, 7, 25, 5 // 9, 15, 1, 10

Źródło: Opracowanie własne.

MIŁEJ ZABAWY!



Zadanie 2

Korzystając z tabelki, rozszyfruj zdanie będące pangramem w języku angielskim (podwójnymi ukośnikami oddzielono kolejne wyrazy w zdaniu, na szaro zaznaczono litery występujące więcej niż jeden raz):

Litery występujące w języku angielskim

A	B	C	D	E	F	G	H
1	2	3	4	5	6	7	8
I	J	K	L	M	N	O	P
9	10	11	12	13	14	15	16
Q	R	S	T	U	V	W	X
17	18	19	20	21	22	23	24
Y	Z						
25	26						

20, 8, 5 // 17, 21, 9, 3, 11 // 2, 18, 15, 23, 14 // 6, 15, 24 //

10, 21, 13, 16, 19 // 15, 22, 5, 18 // 20, 8, 5 // 12, 1, 26, 25 // 4, 15, 7

Prostym, ale bardzo ciekawym zadaniem, były pangramy do rozszyfrowania – okazuje się, że alfabet może zapewnić świetną zabawę i warto uzmysłowić to najmłodszym. Choć przygotowanie odpowiedniej karty pracy wymagało sporo wysiłku, łamigłówka językowa doskonale zdała egzamin.

Osoby rozwiązujące zadanie poznały dwa pangramy (jeden po polsku i jeden po angielsku):

Mężny bądź, chroń pułk twój i sześć flag.

The quick brown fox jumps over the lazy dog.

Wnioski

Przedstawione przykłady to jedynie niewielki wybór spośród wielu możliwości. Godne polecenia są zwłaszcza zabawy tematyczne, w których dziecko poznaje język poprzez działanie. Ograniczenie stanowi tylko kreatywność nauczyciela i czas, jakim dysponuje na przygotowanie odpowiednich pomocy dydaktycznych. Warto pamiętać, że gra nie powinna być zbyt skomplikowana. Najlepiej, żeby zawierała elementy rywalizacji. Dzieci powinny uczestniczyć w danej grze jakby mimo woli. Pochłonięte współzawodnictwem będą poznawały nowe treści, nie zdając sobie sprawy, że uczą się języka.

Ważne jest, żeby proponowane zadania miały charakter twórczy i angażowały różne kanały percepcji. Dziecko z natury jest ciekawe świata i należy rozbudzać w nim tę cechę. Nie może się nudzić, bo wtedy zaczyna przeszkadzać innym. Musimy się również zatroszczyć o właściwy dobór materiału odpowiadający zainteresowaniom i zdolnościom poznawczym uczniów. Nie powinniśmy się martwić, że dziecko przyswoi tylko część materiału. Zanurzenie

w kontekstach kulturowym i językowym (np. poprzez obejrzenie fragmentu anglojęzycznego filmu animowanego o Kubusiu Puchatku czy poznanie kilkunastu atrakcji turystycznych Londynu) nigdy nie jest stratą czasu, nawet jeśli dziecko wychwyci pojedyncze słowa i zapamięta tylko kilka nazw.

Istotnym elementem jest ciekawe „obudowanie” zadania. Na przykład alfabet może być rodzajem szyfru (zadanie z owocami i warzywami, pangramy), a dziecko wcieli się w rolę detektywa. Flagi to nie tylko kolorowe prostokąty, to symbole wielu miejsc na świecie, które możemy przybliżyć całej grupie, pokazując mapy lub zdjęcia. To także kraje, w których dziecko ma krewnych albo spędziło wakacje. Łamaniec językowy to nie sztuczny twór, lecz wyzwanie, aby prawidłowo wymówić skomplikowaną zbitkę głosek. Jest to możliwe, skoro, np. na filmie, ktoś jest w stanie sprostać takiemu zadaniu. Pangram to nie tylko hasło w słowniku czy encyklopedii, lecz łamigłówka językowa, dzięki której dziecko zweryfikuje prawdziwość poznanej definicji.

Na prezentowanych w trakcie zajęć ilustracjach czy fotografiach mogą się pojawiać ciekawe, warte odwiedzenia miejsca, zachęcając dzieci do podróży. Wykorzystali to autorzy wspomnianej już strony internetowej poświęconej Europejskiemu Dniu Języków. Stworzyli zadanie, w którym na podstawie napisów w różnych językach umieszczonych na budynkach przestrzeni publicznej odgaduje się, w jakim państwie zostało zrobione zdjęcie. Takie ćwiczenie jest szczególnie atrakcyjne dla dzieci wielojęzycznych, które przyjechały do Polski, np. z Ukrainy czy Białorusi, bo mogą wykorzystać swoje umiejętności, pomagając reszcie grupy odczytywać napisy w alfabetach bazujących na cyrylicy. Dzięki temu przy okazji nauki języka dzieci nabywają również kompetencji społecznych i uczą się współpracy.

Podsumowując, to czy nauka języka obcego stanie się atrakcyjną zabawą, zależy wyłącznie od nauczyciela. Jeśli dopisze mu szczęście, zarazi pasją językową także tych bardziej opornych. Twórczy pedagog z pewnością znajdzie sposób, aby dotrzeć do każdego ucznia. Musi jednak pamiętać, że kluczem do sukcesu w nauczaniu języka najmłodszych jest dobra zabawa.

BIBLIOGRAFIA

- Komorowska, H. (2015), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Milne, A.A. (2021), *Kubuś Puchatek. Winnie the Pooh* (wersja dwujęzyczna, tłum. I. Tuwim), Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Piaget, J. (2005), *Mowa i myślenie dziecka* (tłum. Agnieszka Cieślak), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2012), *Teaching English to Young Learners*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

NETOGRAFIA

- Strona internetowa Europejskiego Dnia Języków, <edl.ecml.at/en>, [dostęp: 25.11.2025].
- European Centre for Modern Languages, zabawy językowe z okazji EDJ – *Where am I?* (zdjęcia miast), <edl.ecml.at/Games/Where-am-I>, [dostęp: 25.11.2025].
- British Council, materiały dla dzieci – Łamańce językowe w języku angielskim, <learnenglishkids.britishcouncil.org/fun-games/tongue-twisters>, [dostęp: 25.11.2025].

DR KRZYSZTOF JELEŃ Absolwent Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, językoznawca, rusycysta i anglista, z zamiłowania glottodydaktyk, od lat współpracuje z różnymi instytucjami edukacyjnymi, prowadzi uniwersyteckie kursy językowe. Nauczyciel mianowany w Pałacu Młodzieży w Warszawie.

Szwajcaria na lekcji języka niemieckiego

Propozycje zadań

DOI: 10.47050/jows.2025.4.73-82

Nauka języków obcych to nie tylko przyswajanie zwrotów językowych, lecz także zdobywanie podstawowej wiedzy na temat danego kraju. Przyczynia się to do optymalnego (po)rozumienia się z rodzimymi użytkownikami języka. Przedstawiamy propozycje zadań wprowadzających, utrwalających i sprawdzających zarówno wiedzę krajoznawczą, jak i leksykę, rozumienie tekstu czytanego i słuchanego oraz trenujące (re)produkcję językową na poziomie A1/A2.

IRENA SZLEZINGER
[Politechnika Śląska](#)

INTRODUCING, REVISING AND TESTING KNOWLEDGE OF GERMAN-SPEAKING COUNTRIES: TASK TYPES ON THE EXAMPLE OF SWITZERLAND

Learning a foreign language is not just about mastering phrases. It also requires basic knowledge about the country, which not only broadens general knowledge but also helps in better understanding of the nation. It helps students avoid traps that await language users who lack knowledge of the realities, history, geography, culture, or social customs of the target country. The presented A1/A2 level tasks in German are aimed at developing intercultural and lexical competence. They can be used either as a separate lesson plan or selectively. The proposed types of tasks are also suitable for use with other topics.

KEY WORDS: SWITZERLAND, EXERCISES, TASK TYPES, GERMAN-SPEAKING COUNTRIES, INTERCULTURAL COMPETENCE, VOCABULARY

Uczę się języka obcego, chcemy opanować nie tylko zwroty językowe, którymi będziemy mogli się porozumiewać z rodzimymi użytkownikami danego języka, lecz także zdobyć podstawową wiedzę na temat kraju bądź krajów, gdzie ów język jest oficjalnym językiem urzędowym. Z jednej strony poszerza to naszą wiedzę ogólną, a z drugiej pozwala lepiej zrozumieć daną nację, a także unikać pułapek czyhających na użytkowników języka bez znajomości realiów, historii, geografii, kultury czy zasad *savoir-vivre'u*, obowiązujących w danym kraju. Krajoznawstwo to według *Słownika języka polskiego PWN* „wiedza o kraju ojczystym lub regionie, poznawanie ich historii, geografii przez organizowanie wycieczek, konkursów itp.”. Warto zapoznać uczących się z podstawowymi informacjami o danym obszarze językowym – może to pobudzić ich ciekawość sprzyjającą zgłębianiu wiedzy, a nawet skłonić do odwiedzenia danego kraju. Mając w perspektywie podróż zagraniczną, zwykle chętniej i solidniej pracuje się nad opanowaniem języka nie tylko w trakcie lekcji, lecz także poza nimi.

Zadania proponowane w artykule służą rozwijaniu kompetencji interkulturowej poprzez wprowadzenie i utrwalenie podstawowej wiedzy o Szwajcarii, poszerzając równocześnie zasób słownictwa, co przyczynia się do poszerzenia kompetencji leksykalnej. Zamieszczono także zadania na rozumienie tekstu czytanego i słuchanego oraz trenujące (re)produkcję językową. Typy zadań na poziomie A1/A2 można wykorzystać do wprowadzenia podstawowych informacji o danym kraju, ich późniejszego utrwalenia oraz finalnego sprawdzenia stopnia ich przyswojenia. Chociaż tematykę krajoznawczą porusza się zazwyczaj na lekcjach poświęconych podróżowaniu i turystyce bądź tradycjom i zwyczajom świątecznym lub kulinarnym, jest ona w zasadzie niezależna od aktualnie przerabianego tematu zajęć. Przedstawione zadania można wykorzystać zarówno jako scenariusz odrębnej lekcji, całkowicie poświęconej danemu krajowi, jak i wybiórczo, gdy np. zostanie czas po zrealizowaniu tematu lekcji lub kiedy chcemy oderwać się na chwilę od głównego tematu, wprowadzić element rywalizacji czy urozmaicenie zapobiegające znużeniu, gdy mamy zastępstwo lub prowadzimy zajęcia już po wystawieniu ocen. Sprawdzenie opanowania podstawowej wiedzy o danym kraju może nastąpić podczas innej lub kilku lekcji (niekoniecznie następujących po sobie), gdy nadarzy się do tego okazja i czas, np. jako odskocznia od ćwiczeń gramatycznych albo forma konkursu (z nagrodą bądź bez).

Typy zadań wprowadzających temat

ZADANIE 1. UZUPEŁNIJ GLOSARIUSZ SŁÓWKAMI Z RAMKI.

góra | graniczyć | język ojczysty | kanton | Konfederacja Szwajcarska | kraj | miasto | mieszkaniec | rzeka
| smakować | stolica | żyć

e Abkürzung - skrót
e Amtssprache - język urzędowy
r Berg - _____
bestehen aus - składać się z
Confederatio Helvetica (lat.) =
Schweizerische Eidgenossenschaft -

r Einwohner - _____
r Fluss - _____
s Fondue [fɔ̃n'dy:] - fondue
s Gericht - danie, potrawa
r Gipfel - szczyt
grenzen - _____
e Hauptstadt - _____

r Kanton - _____
s Land - _____
leben - _____
lecker - pyszny, pysznie
meistfotografiert - najczęściej fotografowany
e Muttersprache - _____
s Nachbarland - kraj sąsiedni
s Raclette ['raklet] - raklet
schmecken - _____
r Staat - państwo
e Stadt - _____
stammen - pochodzić
e Währung - waluta
weltbekannt - znany na całym świecie

Rozwiązanie: góra, Konfederacja Szwajcarska, mieszkaniec, rzeka, graniczyć, stolica, kanton, kraj, żyć, język ojczysty, smakować, miasto

ZADANIE 2. POSŁUCHAJ NAGRANIA¹ I UZUPEŁNIJ BRAKUJĄCE WYRAZY LUB LICZBY.

Ich heiße Petra, komme aus _____ (1) Schweiz und wohne in Genf. In der Schweiz _____ (2) über 9 Millionen Menschen. Unser Staat besteht aus _____ (3) Kantonen. Die Hauptstadt ist Bern², aber die größte _____ (4) ist Zürich mit 1,3 Millionen Einwohnern. Die Abkürzung ‚CH‘ stammt aus dem lateinischen Namen der Schweiz ‚Confoederatio Helvetica‘. Wir haben fünf Nachbarländer, denn unser Land _____ (5) an Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich und Liechtenstein. In meinem Land gibt es vier Amtssprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätromanisch. Meine _____ (6) ist Deutsch. Unsere Währung ist der Schweizer Franken (CHF). Bei uns gibt es sehr viele hohe _____ (7). Der höchste Berg ist die Dufourspitze mit _____ (8) m, aber der meistfotografierte Gipfel ist das Matterhorn mit 4478 m. Der längste _____ (9) ist der Rhein mit 375 km. Traditionelle Schweizer Gerichte Fondue und Raclette sowie Schweizer _____ (10) und Schokolade sind weltbekannt und schmecken sehr lecker.



¹ Nagranie wykonane za pomocą AI.

² Szwajcaria nie posiada stolicy ustalonej konstytucyjnie, ale administracyjną stolicą jest Berno (po niemiecku Bern), gdzie znajduje się siedziba rządu.



das Matterhorn³



das Fondue⁴



das Raclette⁵

Rozwiązanie.: 1. der, 2. leben, 3. 26, 4. Stadt, 5. grenzt, 6. Muttersprache, 7. Berge, 8. 4634, 9. Fluss, 10. Käse

³ Wszystkie zdjęcia: Shutterstock

⁴ Potrawa ze stopionej masy serowej (zwykle z dodatkiem białego wina), w której zanurza się kawałki pieczywa, <sjp.pl/fondue>, [dostęp: 8.09.2025].

⁵ Potrawa w postaci plastra stopionego sera jadanego z marynatami i pieczonymi lub gotowanymi ziemniakami, <sjp.pl/raklet>, [dostęp: 8.09.2025].

ZADANIE 3. ZNAJDŹ NA MAPIE EUROPY SZWAJCARIĘ I MIEJSCA PODANE W TEKŚCIE.

ZADANIE 4. PRZECZYTAJ TEKST NA GŁOS, WSKAZUJĄC NA MAPIE PODANE MIEJSCA I OBRAZKI.

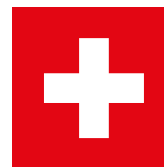
Warient A: Uczniowie czytają kolejno po jednym zdaniu, natomiast jeden uczeń ochotnik stoi przy tablicy (mapie, ekranie) i wskazuje (ręką, linijką, wskaźnikiem laserowym) kolejno wymienianie miejsca oraz zdjęcia ze szczytem Matterhorn, a także potrawami fondue i raklet.

Warient B: Uczniowie pracują w parach, odgrywając naprzemiennie role osoby czytającej i wskazującej podane miejsca.

ZADANIE 5. PRZYJRZYJ SIĘ FLADZE SZWAJCARI I ZAZNACZ KRZYŻYKIEM JEJ PRAWIDŁOWY OPIS.

Die Schweizer Flagge hat eine ☐ quadratische ☐ rechteckige Form und ☐ ein rotes Kreuz auf weißem ☐ ein weißes Kreuz auf rotem Grund.

Rozwiązanie: quadratische Form, ein weißes Kreuz auf rotem Grund



ZADANIE 6. ZNAJDŹ NA MAPIE SZWAJCARI NAWY SZWAJCARSKICH MIEJSCOWOŚCI, ZACZYNAJĄCE SIĘ OD LITER W NAZWIE PAŃSTWA SCHWEIZ.

St. _____ Ch _____ W _____ E _____ I _____ Z _____

Przykładowe rozwiązanie: St. Gallen = Sankt Gallen, Chur [ku:ʁ], Winterthur, Einsiedeln, Ittigen, Zürich

Typy zadań utrwalających

ZADANIE 1. PRZECZYTAJ TEKST I ZDECYDUJ, CZY PONIŻSZE ZDANIA SĄ PRAWDZIWE, CZY FAŁSZYWE. WPISZ PRZY KAŻDYM ZDANIU P (PRAWDA) LUB F (FAŁSZ).

1. Petra ist Österreicherin.
2. Die Schweiz hat über 9 Millionen Einwohner.
3. Die größte Stadt ist Bern.
4. Die Schweiz grenzt an Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich und Polen.
5. In der Schweiz gibt es 4 Amtssprachen.
6. Der höchste Berg ist das Matterhorn.
7. Der längste Fluss ist der Rhein.
8. Traditionelle Schweizer Gerichte sind Fondue und Risotto.

Rozwiązanie: 1F, 2P, 3F, 4F, 5P, 6F, 7P, 8F

ZADANIE 2. ZNAJDŹ W TEKŚCIE WYRAZY BLISKOZNACZNE.

- | | |
|------------------------|----------------------------------|
| 1. s Land _____ | 6. s Geld _____ |
| 2. wohnen _____ | 7. Speisen _____ |
| 3. Leute _____ | 8. weltberühmt _____ |
| 4. e Metropole _____ | 9. in Nachbarschaft liegen _____ |
| 5. e Erstsprache _____ | 10. schmackhaft _____ |

Rozwiązanie: 1. r Staat, 2. leben, 3. Menschen, 4. e Hauptstadt, 5. e Muttersprache, 6. e Währung, 7. Gerichte, 8. weltbekannt, 9. grenzen an, 10. lecker

ZADANIE 3. WYRAŻ PODKREŚLONĄ CZĘŚĆ ZDANIA INACZEJ.

1. Ich stamme aus der Schweiz. Ich _____ aus der Schweiz.
2. Ich wohne in Genf. Ich _____ in Genf.
3. Der Staat zählt 26 Kantone. Der Staat _____ aus 26 Kantonen.
4. Das Land liegt in der Nachbarschaft von Frankreich. Das Land _____ an Frankreich.
5. In der Schweiz spricht man 4 Amtssprachen. In der Schweiz _____ es 4 Sprachen.
6. Das Matterhorn ist weltberühmt. Das Matterhorn ist _____.
7. Das Gericht ist sehr schmackhaft. Das Gericht schmeckt sehr _____.
8. Hast du Lust Fondue zu kosten? Hast du Lust Fondue zu _____?

Rozwiązanie: 1. komme, 2. wohne, 3. besteht, 4. grenzt, 5. gibt, 6. weltbekannt, 7. lecker, 8. probieren

ZADANIE 4. UZUPEŁNIJ TABELĘ NA PODSTAWIE TEKSTU WYJŚCIOWEGO.

1. Land		6. Amtssprachen	
2.	Bern	7.	Schweizer Franken
3. die größte Stadt		8. Einwohner	
4. Nachbarländer		9. traditionelle Gerichte	
5. der höchste Berg		10. der längste Fluss	

Rozwiązanie: 1. Schweiz, 2. Hauptstadt, 3. Zürich, 4. Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich, Liechtenstein, 5. Dufourspitze, 6. Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch, 7. Währung, 8. über 9 Millionen 9. Fondue, Raclette, 10. Rhein

ZADANIE 5. UTWÓRZ SŁOWA Z PODANYCH SYLAB. PAMIĘTAJ O PISOWNI RZECZOWNIKÓW WIELKĄ LITERĄ.

- | | | | |
|---------------------|-------|--------------------------|-------|
| 1. land/bar/nach/ | _____ | 7. stadt/haupt | _____ |
| 2. spra/amts/che | _____ | 8. nos/ge/schaft/eid/sen | _____ |
| 3. wohn/er/ein | _____ | 9. richt/ge | _____ |
| 4. cle/tte/ra | _____ | 10. spi/du/tze/four | _____ |
| 5. ter/horn/mat | _____ | 11. ton/kan | _____ |
| 6. che/ter/spra/mut | _____ | 12. rung/währ | _____ |

Rozwiązanie: 1. Nachbarland, 2. Amtssprache, 3. Einwohner, 4. Raclette, 5. Matterhorn, 6. Muttersprache, 7. Hauptstadt, 8. Eidgenossenschaft, 9. Gericht, 10. Dufourspitze, 11. Kanton, 12. Währung

ZADANIE 6. WYKREŚL SŁOWO, KTÓRE LOGICZNIE NIE PASUJE DO POZOSTAŁYCH.

- Berg, Gipfel, Strand
- Muttersprache, Fremdsprache, Erstsprache
- unbekannt, weltbekannt, weltberühmt
- Kanton, Bundesland, Ausland
- wohnen, lieben, leben
- schmackhaft, lecker, ledig
- Stadt, Staat, Hauptstadt
- kommen aus, stammen aus, bestehen aus

Rozwiązanie: 1. Strand, 2. Fremdsprache, 3. unbekannt, 4. Ausland, 5. lieben, 6. ledig, 7. Staat, 8. bestehen aus

ZADANIE 7. POŁĄCZ PYTANIA Z WŁAŚCIWYMI ODPOWIEDZIAMI.

1E													
PYTANIE		ODPOWIEŹ											
1. Wie heißt du?		A. Traditionelle Schweizer Gerichte sind Fondue und Raclette.											
2. Woher kommst du und wo wohnst du?		B. Die Schweiz besteht aus 26 Kantonen.											
3. Wie viele Menschen leben in der Schweiz?		C. Fünf: Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich und Liechtenstein.											
4. Aus wie vielen Kantonen besteht die Schweiz?		D. Der längste Fluss ist der Rhein.											
5. Wie heißt die Hauptstadt der Schweiz?		E. Ich heiße Petra.											
6. Ist Bern die größte Stadt?		F. Meine Muttersprache ist Deutsch.											
7. Was heißt die Abkürzung ‚CH‘?		G. Ich komme aus der Schweiz und wohne in Genf.											
8. Wie viele Nachbarländer hat die Schweiz?		H. Der höchste Berg ist die Dufourspitze mit 4.634 m.											
9. Welche Sprache spricht man in der Schweiz?		I. ‚CH‘ heißt auf Lateinisch ‚Confoederatio Helvetica‘.											
10. Was ist deine Muttersprache?		J. Über 9 Millionen Menschen.											
11. Kann ich in der Schweiz mit Euro bezahlen?		K. Es gibt vier Amtssprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.											
12. Wie heißt der höchste Berg?		L. Die Hauptstadt ist Bern.											
13. Welcher Fluss ist am längsten?		M. Nein, Zürich.											
14. Was sind traditionelle Schweizer Gerichte?		N. Nicht überall, denn die Währung ist der Schweizer Franken.											

Rozwiązanie:

1E	2G	3J	4B	5L	6M	7I	8C	9K	10F	11N	12H	13D	14A
----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----

ZADANIE 8. Utwórz pytania do tekstu, tworząc dialog z Petrą.

Ich:			Petra:
1. Hallo! Mein Name ist	.	?	Ich heiße Petra.
Und wie		?	
2. Woher	und	?	Ich komme aus der Schweiz und wohne in Genf.
3. Wie viele		?	Hier leben über 9 Millionen Menschen.
4. Aus wie vielen Kantonen		?	Unser Staat besteht aus 26 Kantonen.
5.		?	Die Hauptstadt ist Bern.
6. Ist Bern		?	Nein, die größte Stadt ist Zürich mit 1,3 Millionen Einwohnern.
7. Was heißt		?	Die Abkürzung ‚CH‘ stammt aus dem lateinischen Namen der Schweiz ‚Confoederatio Helvetica‘.
8. Wie viele		?	Wir haben fünf Nachbarländer, denn unser Land grenzt an Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich und Liechtenstein.
9. Welche		?	In meinem Land gibt es vier Amtssprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.
10. Was		?	Meine Muttersprache ist Deutsch.
11. Kann ich in der Schweiz mit Euro		?	Das geht, aber nicht überall, denn unsere Währung ist der Schweizer Franken.
12. es in der Schweiz hohe		?	Bei uns gibt es sehr viele hohe Berge.
13. Wie heißt		?	Der höchste Berg ist die Dufourspitze mit 4634 m, aber der meistfotografierte Gipfel ist das Matterhorn mit 4478 m.
14. Welcher Fluss		?	Der längste Fluss ist der Rhein mit 375 km.
15. Was sind		?	Traditionelle Schweizer Gerichte Fondue und Raclette sowie Schweizer Käse und Schokolade sind weltbekannt und schmecken sehr lecker.

Przykładowe rozwiązanie:

1. Und wie heißt du?
2. Woher kommst du und wo wohnst du, Petra?
3. Wie viele Menschen leben in der Schweiz?
4. Aus wie vielen Kantonen besteht euer Staat?
5. Wie heißt die Hauptstadt der Schweiz?
6. Ist Bern die größte Stadt?
7. Was heißt die Abkürzung ‚CH‘?

8. Wie viele Nachbarländer hat die Schweiz?
9. Welche Sprache spricht man in deinem Land?
10. Was ist deine Muttersprache?
11. Kann ich in der Schweiz mit Euro bezahlen?
12. Gibt es in der Schweiz hohe Berge?
13. Wie heißt der höchste Berg?
14. Welcher Fluss ist am längsten?
15. Was sind traditionelle Schweizer Gerichte?

ZADANIE 9. Opowiedz, czego się dowiedziałeś o Petrze i jej kraju, wskazując dane miejsca na mapie Europy.

Die Schülerin heißt Petra. Sie kommt aus der Schweiz und ...

Typy zadań sprawdzających

ZADANIE 1. GRA W DOMINO.

START DAS LAND	DER FLUSS	DER RHEIN	DER BERG
DAS MATTERHORN	DIE WÄHRUNG	DER SCHWEIZER FRANKEN	DIE STADT
ZÜRICH	DAS GERICHT	DAS FONDUE	KANTONE
26	AMTSSPRACHEN	4	NACHBARLÄNDER
5	CONFOEDERATIO HELVETICA	CH	DIE HAUPTSTADT
BERN	SCHWEIZER	KÄSE	DIE SCHWEIZ

Uwaga: Kafelki domina należy przeciąć wzdłuż pogrubionych linii.

ZADANIE 2. ODCZYTYWANIE HASŁ.

Uczniowie otrzymują kartki z hasłami ponumerowanymi i bez numerów. Odczytują kolejno hasła z numerami, na które następuje odzew z odpowiednim hasłem bez numeru.

1. Land	Schweiz	6. Amtssprachen	Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch
2. Hauptstadt	Bern	7. Währung	Schweizer Franken
3. die größte Stadt	Zürich	8. Einwohner	über 9 Millionen
4. Nachbarländer	Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich, Liechtenstein	9. traditionelle Gerichte	das Fondue, das Raclette
5. der höchste Berg	Dufourspitze	10. der längste Fluss	der Rhein

ZADANIE 3. UZUPEŁNIANIE TABELI.

Znajdź pary i wpisz je w odpowiednie pola tabeli.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| ➡ Aare | ➡ Matterhorn |
| ➡ Dufourspitze | ➡ Österreich |
| ➡ Fondue | ➡ Raclette |
| ➡ Deutsch | ➡ Rätoromanisch |
| ➡ Liechtenstein | ➡ Rhein |

LÄNDER	GERICHTE	SPRACHEN	BERGE	FLÜSSE

Rozwiązanie: Länder: Liechtenstein, Österreich; Gerichte: Fondue, Raclette; Sprachen: Deutsch, Rätoromanisch; Berge: Dufourspitze, Matterhorn; Flüsse: Aare, Rhein

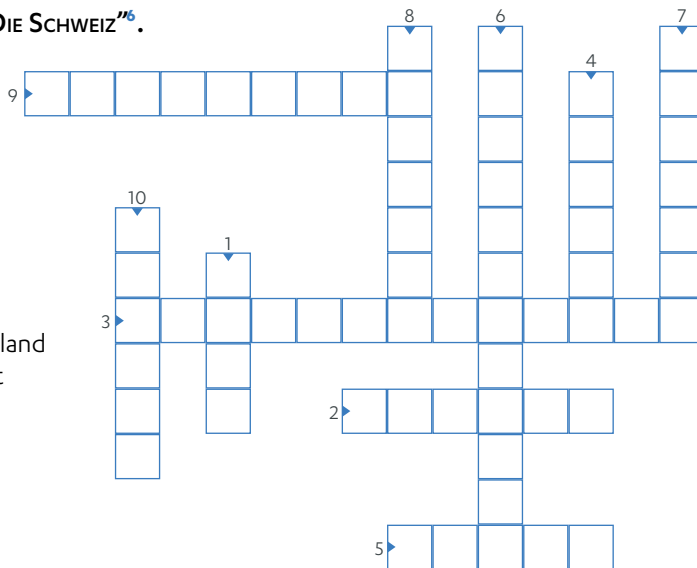
ZADANIE 4. SZWAJCARSKI ALFABET.

Uczniowie podzieleni na mniejsze grupy piszą na kartce słowa kojarzące się ze Szwajcarią przy odpowiednich literach alfabetu. Wygrywa grupa, która w ciągu minuty napisze największą liczbę prawidłowych haseł. Hasłem nie musi być sam rzeczownik – i tak przy literze H można wpisać np. 'hohe Berge'. Niepoprawna pisownia powoduje odjęcie pół punktu.

6 Krzyżówka wygenerowana za pomocą Online-Kreuzworträtsel-Generator: www.xwords-generator.de/de.

ZADANIE 5. KRZYŻÓWKA „DIE SCHWEIZ”⁶.

1. Hauptstadt
2. die größte Stadt
3. das kleinste Nachbarland
4. traditionelles Gericht
5. der längste Fluss
6. der höchste Berg
7. Währung
8. 26
9. Confoederatio ...
10. Sankt ...



Rozwiązanie: 1. Bern 2. Zürich 3. Liechtenstein 4. Fondue 5. Rhein 6. Dufourspitze 7. Franken
8. Kantone 9. Helvetica 10. Gallen

ZADANIE 6. WSPÓŁZAWODNICTWO PRZY TABLICY.

Klasa zostaje podzielona na dwie równe grupy, które ustawiają się gęsiego przed tablicą. Na środku tablicy (po lewej stronie dwóch tablic lub na dwóch flipchartach) nauczyciel pisze lub mocuje magnesami hasła: 1. Land, 2. Hauptstadt, 3. Städte, 4. Nachbarländer, 5. Sprachen, 6. Berge, 7. Flüsse, 8. Gerichte. Uczniowie wpisują obok haseł odpowiednie informacje. Wygrywa grupa, która pierwsza uzupełni wszystkie dane. Niepoprawna pisownia powoduje odjęcie pół punktu.

ZADANIE 7. DIALOG Z WYKORZYSTANIEM SŁÓW KLUCZOWYCH.

Wariant A. Uczniowie otrzymują role dialogowe w postaci słów kluczowych, z których należy utworzyć pełne zdania. Odgrywając dialog w parach, jedna osoba zadaje pytania, a druga odpowiada. Uczniowie mogą się zamienić rolami w połowie dialogu lub po odegraniu całości.

Wariant B. Po wylosowaniu karteczek ze słowami kluczowymi dialog odgrywa cała klasa. Role ponumerowane to kolejne pytania, a role bez numeracji to odpowiedzi, których trzeba udzielić, reagując na zadane pytanie.

PYTANIA	ODPOWIEDZI
1. heißen / du	Petra
2. kommen / du	Schweiz
3. wohnen / du	Genf
4. leben / Menschen	9
5. Aus wie vielen / bestehen	26
6. Hauptstadt	Bern

PYTANIA	ODPOWIEDZI
7. heißen, die Abkürzung	stammen, lateinisch
8. Nachbarländer	Frankreich
9. Welche Sprache	Amtssprachen
10. Muttersprache	Deutsch
11. Kann / mit Euro	Währung
12. der höchste	die Dufourspitze mit 4634 m, aber der meistfotografierte
13. am längsten	mit 375 m
14. traditionelle	Raclette

Przykładowe rozwiązanie:

- Wie heißt du? Ich heiße Petra.
- Woher kommst du, Petra? Ich komme aus der Schweiz.
- Und wo wohnst du? Ich wohne in Genf.
- Wie viele Menschen leben in der Schweiz? In der Schweiz leben über 9 Millionen Menschen.
- Aus wie vielen Kantonen besteht euer Staat? Unser Staat besteht aus 26 Kantonen.
- Wie heißt die Hauptstadt der Schweiz? Die Hauptstadt ist Bern.
- Was heißt die Abkürzung ‚CH‘? Die Abkürzung ‚CH‘ stammt aus dem lateinischen Namen der Schweiz Confoederatio Helvetica.
- Wie viele Nachbarländer hat die Schweiz? Die Schweiz hat fünf Nachbarländer: Deutschland,

- Frankreich, Italien, Österreich und Liechtenstein.
- Welche Sprache spricht man in deinem Land? In meinem Land gibt es vier Amtssprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.
 - Was ist deine Muttersprache? Meine Muttersprache ist Deutsch.
 - Kann ich in der Schweiz mit Euro bezahlen? Das geht, aber nicht überall, denn unsere Währung ist der Schweizer Franken.
 - Wie heißt der höchste Berg? Der höchste Berg ist die Dufourspitze mit 4634 m.
 - Welcher Fluss ist am längsten? Der längste Fluss ist der Rhein mit 375 km.
 - Was sind traditionelle Schweizer Gerichte? Traditionelle Schweizer Gerichte sind Fondue, Raclette sowie Schweizer Käse und Schokolade.

ZADANIE 8. O JAKIM KRAJU MOWA?

Uczniowie otrzymują karteczki z literami A = Austria i CH = Szwajcaria. Nauczyciel czyta na głos informacje podane w tabeli poniżej. Uczący się trzymają w rękach obydwie karteczki i słysząc informacje odnoszące się do Szwajcarii, unoszą wysoko literę CH, natomiast gdy nauczyciel czyta informacje niezwiązane ze Szwajcarią, unoszą literę A, gdyż odnoszą się one do Austrii. W ten sposób można nie tylko sprawdzić opanowanie podstawowej wiedzy o Szwajcarii, lecz także, niejako mimochodem, wprowadzić podstawowe dane o Austrii. Czytając dane o Szwajcarii i Austrii, należy podawać np. jedną informację o Szwajcarii, potem dwie pod rząd o Austrii, następnie dwie o Szwajcarii, jedną o Austrii itd., aby uniknąć czytania danych, zaczynając zawsze od Szwajcarii, gdyż uczący się mogliby szybko rozpoznać ten schemat, unosząc naprzemiennie kartki CH i A. W zadaniu została pominięta liczba ludności, gdyż w przypadku obydwu krajów jest ona taka sama (ok. 9 milionów).

	SCHWEIZ = CH	ÖSTERREICH = A
1.	Das Land hat 5 Nachbarländer.	Das Land hat 8 Nachbarländer.
2.	Das Land grenzt an Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich, Liechtenstein.	Das Land grenzt an Deutschland, Italien, Liechtenstein, die Schweiz, die Slowakei, Slowenien, die Tschechische Republik und Ungarn.
3.	Die Hauptstadt ist Bern.	Die Hauptstadt ist Wien.
4.	Die größte Stadt ist Zürich.	Die größte Stadt ist Wien.
5.	Der längste Fluss ist der Rhein mit 375 km.	Der längste Fluss ist die Donau mit 2888 km.
6.	Der höchste Berg ist die Dufourspitze mit 4634 m.	Der höchste Berg ist der Großglockner mit 3798 m.
7.	Die Flagge ist quadratisch.	Die Flagge ist rechteckig.
8.	In dem Land gibt es vier Amtssprachen.	In dem Land gibt es eine Amtssprache.
9.	Das Autokennzeichen ist CH.	Das Autokennzeichen ist A.
10.	Traditionelle Gerichte sind Fondue und Raclette.	Traditionelle Gerichte sind Wiener Schnitzel, Apfelstrudel und Sacher Torte.

Po wprowadzeniu podstawowych informacji o czterech krajach niemieckojęzycznych DACHL można przeprowadzić w podobny sposób konkurs wiedzy o nich, dzieląc klasę na cztery grupy o nazwach A, CH, D i L albo bez podziału na grupy, wyłaniając mistrza/mistrzynię (i ewentualnie wicemistrza/wicemistrzynię) wiedzy o krajach niemieckojęzycznych.

ZADANIE 9. PISZEMY O POLSCE.

Jako zwieńczenie tematu uczący się redagują tekst i dialog o sobie i o Polsce. Podobnie jak było to w przypadku krajów niemieckojęzycznych, wskazują dane miejsca na mapie, opisują polską flagę i przedstawiają tradycyjne polskie potrawy na obrazkach.

Przykład tekstu i zadań dotyczących Szwajcarii może posłużyć do utworzenia podobnych tekstów i zadań dotyczących pozostałych krajów niemieckiego obszaru językowego. Tekst o Szwajcarii zamieszczony w tym artykule został zredagowany samodzielnie, ale można skorzystać z pomocy AI. Tekst wyjściowy może mieć również formę dialogu. Pierwszym zadaniem będzie wówczas wypełnienie luk w dialogu podczas słuchania nagrania, a wśród zadań utrwalających, zamiast utworzenia dialogu, pojawi się zredagowanie tekstu w pierwszej i trzeciej osobie na podstawie podanego dialogu.

Zaproponowane w artykule typy zadań wprowadzających, utrwalających i sprawdzających nie tylko wiedzę krajoznawczą, lecz także słownictwo, rozumienie tekstu czytanego i słuchanego oraz ćwiczące (re)produkcję językową, nadają się do wykorzystania również w przypadku innej tematyki.

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

IRENA SZLEZINGER [Lektorka języka niemieckiego w Studium Języków Obcych na Politechnice Śląskiej. Współautorka podręcznika *Das ABC der Chemie. Texte mit Aufgaben für Deutschlerner*.](#)

Para – buch, STEAM w ruch

Lekcje angielskiego w działaniu

DOI: 10.47050/jows.2025.4.83-91

Jak zainteresować i zmotywować współczesne dzieci do nauki języka obcego, jak nakłonić je do wykonywania zadań? My, nauczyciele (teoretycy i praktycy), bezustannie szukamy odpowiedzi na te pytania. A jeszcze nie tak dawno, 20–25 lat temu, nauka języka angielskiego wzbudzała powszechny entuzjazm. Z łatwością można było zaangażować dzieci na lekcjach do pracy i wykonywania wielu ćwiczeń. Niestety, z czasem sytuacja diametralnie się zmieniła. Na szczęście pojawiają się nowatorskie rozwiązania i jednym z nich jest koncepcja STEAM.

ALEKSANDRA RAŻNIAK

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

„WOM” w Częstochowie,

Szkoła Podstawowa Nr 1 im. Zdobywców

Przestworzy w Częstochowie

STEAM GOES PUFF - STEAM IN ACTION. LEARNING ENGLISH BY DOING

The aim of this paper is to present STEAM as the interdisciplinary concept in contemporary education. The article defines STEAM as an innovative approach that integrates five disciplines in the global process of learning as well as activates the students' learning by doing. The author focuses on the STEM-STEAM-STREAM differences, the stages of the process along with describing the teacher-student roles. Among advantages of the concept, the author mentions the involvement of the method in developing lifelong learning competences and using L2 as a communication tool. The presented three lesson plans for young learners are examples of using STEAM approach in practice.

KEY WORDS: STEAM, LEARNING BY DOING, INTERDISCIPLINARITY, EDUCATION FOR FUTURE, ELT, YOUNG LEARNERS

Czym charakteryzują się współczesne dzieci i nastolatki? Zanim przejdę do omówienia modelu STEAM na lekcjach języka angielskiego, proponuję, abyśmy przez chwilę się zastanowili, jakich obecnie mamy uczniów. Oto kilka faktów opracowanych na podstawie najnowszych badań.

Fakt 1. Nasi uczniowie to pokolenie Alfa

Dzieci urodzone po 2010 roku nazywamy pokoleniem Alfa, jak też pokoleniem szkła lub pokoleniem przewodowym (Dacka 2023: 110). Otoczeni technologią, zanurzeni w świecie cyfrowym, od pierwszych lat życia bombardowani są ogromną ilością danych i bodźców. Zazwyczaj wykonują kilka czynności naraz, szybko, zawsze w towarzystwie urządzeń mobilnych, często w sieci. Są pokoleniem wielozadaniowym (ang. *multitasking generation*), choć liczba wykonanych zadań nie idzie w parze z ich jakością.

Fakt 2. Nasi uczniowie to pokolenie płatków śniegu (ang. *snowflake generation*)

Współczesne dzieci szybko się męczą, niedosypiają, są nerwowe i przewrażliwione. Co więcej, źle znoszą krytykę, łatwo się poddają, wycofują, rezygnują i załamują. Mają problemy z nawiązaniem i utrzymaniem relacji *face to face* z rówieśnikami, z empatią, z okazywaniem i odwzajemnianiem uczuć, z byciem częścią grupy lub zespołu, z integracją. Trudności we współpracy bardzo często mają przyczyny w nieodpowiedniej komunikacji – w braku umiejętności aktywnego słuchania, egocentryzmie czy nadmiernym skupieniu na sobie uwagi.

Fakt 3. Nasi uczniowie to pokolenie chwili

Dzieci szybko i chętnie dostosowują się do zmian, ale równie szybko odczuwają znużenie i zniechęcenie. Potrzebują ciągłych wrażeń, nowych *challenges*, różnych bodźców. Chcą działać, ale szybko i krótko, najlepiej w sieci. Nie myślą o konsekwencjach, liczy się chwila, ważny jest moment. To przekłada się na styl działania, w którym wszystko dzieje się natychmiastowo. Również relacje są intensywne: szybko nawiązywane, mniej trwałe i powierzchowne. Dzieci te z łatwością nawiązują kontakty z rówieśnikami *interface to interface*, czyli wirtualnie i anonimowo, niewiele o sobie wiedząc. Szukają przyjaciela na teraz, na chwilę, po czym równie szybko i bezpowrotnie te kontakty tracą (Andrzejewska 2021: 77–79). Takie są fakty i pewnych procesów nie jesteśmy w stanie zatrzymać. Nie oznacza to jednak, że nie powinniśmy szukać w przestrzeni edukacyjnej rozwiązań na miarę współczesnych czasów, uwzględniających zmieniające się potrzeby naszych uczniów.

Jednym z nowatorskich rozwiązań jest STEAM, czyli interdyscyplinarne podejście do uczenia się, które wykorzystuje wiedzę z zakresu takich dziedzin jak: nauki przyrodnicze (ang. *Science* – S), technologia (ang. *Technology* – T), inżynieria (ang. *Engineering* – E), sztuka (ang. *Art* – A) i matematyka (ang. *Maths* – M) – do aktywnego poszukiwania, doświadczania, generowania i testowania rozwiązań oraz szukania odpowiedzi poprzez działanie. STEAM to koncepcja edukacyjna, dzięki której kompetencje twarde, czyli wiedzę z danej dziedziny, nabywamy poprzez kompetencje miękkie – wykorzystujące strategie i techniki kładące nacisk na komunikację, kooperację, krytyczne myślenie i kreatywność.

STEM–STEAM–STREAM

Pierwotny model STEM został wprowadzony do edukacji w Stanach Zjednoczonych w latach 90. XX wieku przez National Science Foundation – jego celem było dostosowanie nauczania do globalnej gospodarki XXI wieku (Plebańska i Szyller 2021). STEM w odniesieniu do edukacji został również wymieniony w zaleceniach Rady Europy z 22 maja 2018 roku w kontekście kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Łączenie technologii, inżynierii i matematyki z naukami przyrodniczymi miało zachęcić młodych ludzi do wybierania zawodów związanych z naukami technicznymi.

Idea włączenia sztuki do koncepcji STEM została zapoczątkowana również w Stanach Zjednoczonych – w szkole Rhode Island School of Design. Sztuka poprzez swoją innowacyjność i kreatywność miała nadać przedmiotom ścisłym szerszy wymiar użyteczności, zastosowania i atrakcyjności (Plebańska 2018). Dodanie sztuki zmieniło STEM w STEAM, dzięki czemu model ten doskonale wpisał się w edukację globalną oraz rozwój kompetencji przyszłości.

Wszechobecne cyfryzacja i automatyzacja przyczyniły się do włączenia „robotyki” do interdyscyplinarnego modelu edukacyjnego, zmieniając STEAM w STREAM poprzez dodanie elementu „R”. W tym akronimie „R” jest również interpretowane jako *Reading*, czyli czytanie, które jest kluczową umiejętnością rozwijającą wyobraźnię, kreatywność, język, zdolności analityczne oraz krytyczne myślenie, umożliwiającą zdobywanie wiedzy z różnych źródeł (Plebańska, Szyller 2024).

STEAM a kompetencje kluczowe

STEAM wspiera rozwój kompetencji kluczowych oraz *lifelong learning* (uczenie się przez całe życie), a także edukację przyszłości, na której potrzeby został stworzony. W STEAM-ie ważne jest działanie, proces tworzenia, pomysłowość, innowacyjność i kreatywność, otwartość na zmiany oraz akceptacja różnych rozwiązań. W centrum zawsze jednak pozostaje dziecko (uczeń), które zaktywizowane i zdeterminowane do działania z chęcią podejmuje się nowych wyzwań.

Uczeń samodzielnie poznaje, konstruuje, rozwiązuje problemy, wysuwa hipotezy, stosuje różnorodne strategie działania oraz różne sposoby weryfikacji i udoskonalania swoich pomysłów. Mimo że jest samodzielne i autonomiczne, to jednak w procesie tworzenia nie działa w izolacji. W grupie lub w zespole podejmuje działania we współpracy, której nieustannie towarzyszy komunikacja. Niezwykle istotny jest fakt, że dziecko może się mylić, ma prawo do popełniania błędów, ale nie może rezygnować z działania – przeciwnie musi szukać nowych rozwiązań i testować kolejne pomysły. Rozwijanie kompetencji miękkich, takich jak: kooperacja, komunikacja, kreatywność czy krytyczne myślenie, często nazywanych kompetencjami przyszłości, jest niezbędne w kształceniu i przygotowywaniu młodych ludzi do życia i pracy w dobie ciągłych zmian cywilizacyjnych.

STEAM a proces nauczania–uczenia się

Zgodnie z koncepcją STEAM uczymy się poprzez działanie. Co ważne, uczymy się, a nie nauczamy. Ukierunkowana i kontrolowana aktywność uczy efektywnie, trwale, a przede wszystkim nieświadomie i spontanicznie. Według Edgara Dale’a skuteczność zapamiętywania i uczenia się poprzez działanie sięga nawet 90% (1969). Do tego zdecydowanie efektywniej uczymy się holistycznie, czyli całościowo, najlepiej w kontekście (poprzez zagłębienie się w temacie czy zagadnieniu), zwłaszcza jeśli poznaniu towarzyszą emocje. Zaktywizowany uczeń poprzez doświadczanie i eksplorowanie jest w stanie z łatwością przyswajać nowe treści i umiejętności, w tym językowe. Podczas aktywnego uczenia się potrafi połączyć nowo poznane fakty z nabytą wiedzą oraz weryfikować i modyfikować zdobyte wiadomości i umiejętności.

W pragmatycznym modelu STEAM uczymy się holistycznie poprzez rozwiązywanie rzeczywistych problemów w realnym świecie (Bybee 2010). Skupiając się na zadaniu czy problemie, łączymy wiedzę z umiejętnościami z różnych dziedzin i zdobywamy wiedzę całościowo (Morrison 2006). Jednocześnie korzystamy z nowoczesnych technologii, uatrakcyjniających zajęcia, oraz ze sztuki, która ubogaca i uwarściwia dziecko (ucznia) w procesie tworzenia. Integracyjne podejście daje możliwość łączenia wiedzy i umiejętności ucznia z aktualną wiedzą i realnymi umiejętnościami niezbędnymi do funkcjonowania w zmieniającej się z zatrważającą szybkością rzeczywistości.

STEAM a język

Język w koncepcji STEAM jest nośnikiem informacji, narzędziem służącym do przekazu i wymiany treści, jest środkiem komunikacji. Nie jesteśmy w stanie wspólnie działać i tworzyć w grupie lub zespole, jeśli nie ma współpracy i komunikacji. Możemy się posługiwać językiem ojczystym, pierwszym, ale możemy też komunikować się w języku obcym. W placówkach realizujących programy dwujęzyczne czy wielojęzyczne użycie języka obcego w trakcie pracy projektowej jest zjawiskiem naturalnym.

STEAM-owy schemat działania

W koncepcji STEAM istnieje konkretny schemat działania. Nie chodzi w nim o ograniczanie swobody tworzenia, ale o systematykę i porządek, aby uniknąć chaosu w kreatywnych poszukiwaniach.

Analiza określonego problemu/zadania – to najistotniejszy punkt w pracy STEAM-owej zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. To nauczyciel musi tak przygotować i zaplanować zadanie, aby od początku zaciekać i zaangażować ucznia, który powinien rozumieć, na czym polega jego praca – często od właściwego zrozumienia problemu zależy powodzenie całego procesu twórczego.

Wybór sposobu realizacji zadania – na tym etapie uczniowie planują, szukają rozwiązań i generują pomysły, a następnie po analizie i dyskusji wybierają najlepszy ich zdaniem sposób realizacji zadania. Nauczyciel wspiera ich, służy radą, zachęca, a także pomaga w razie trudności.

Eksperymentowanie i prototypowanie – to prawdopodobnie najbardziej angażujący etap. Wtedy materializują się pomysły. Uczniowie eksperymentują, tworzą, wprowadzają w czyn plany lub zamiary, budują model/prototyp lub prowadzą doświadczenia. Mimo iż działanie absorbuje uczniów, to sam proces tworzenia generuje wiele emocji. Nauczyciel, podobnie jak na wcześniejszym etapie, naprowadza, udziela wskazówek, podpowiada, chwali i zachęca, czasem również tonuje emocje.

Testowanie i konstruktywna krytyka – testowane modele lub prototypy podlegają ocenie efektywności i funkcjonalności, a uzyskane dane i wyniki oraz zaobserwowane zmiany są analizowane i omawiane. Na tym etapie uczniowie sprawdzają, czy to, co stworzyli, działa poprawnie, zgodnie z planem lub poleceniem. I tutaj pojawiają się emocje zarówno pozytywne, jeśli osiągnięte zostały wytyczone cele, jak i negatywne, jeśli testowanie nie powiodło się i założenia nie zostały zrealizowane. Nauczyciel chwali, ale także wspiera, wyjaśnia i zachęca do podjęcia kolejnych prób, do działań naprawczych, jeśli jest taka potrzeba, a także tonuje emocje.

Modernizacja i wdrożenie – umożliwia dokonanie poprawek i ponowne testowanie lub zastosowanie w praktyce. Jest opcjonalną fazą, głównie ze względu na brak czasu lekcyjnego oraz brak możliwości wykorzystania wypracowanych rozwiązań na szeroką skalę.

Ewaluacja i podsumowanie – na tym etapie uczniowie prezentują rezultaty i efekty swojej pracy, dzielą się nowym doświadczeniem, wyciągają wnioski. Z perspektywy nauczyciela to ważny moment oceny całego projektu, podsumowania pracy uczniów i wyciągnięcia wniosków oraz ewentualnego zaplanowania kolejnych działań.

STEAM-owy uczeń i nauczyciel

Na każdym etapie tworzenia ważny jest uczeń. To on konstruuje, tworzy, zdobywa wiedzę oraz rozwija swoje umiejętności. Uczeń jest w centrum procesu poznania, jest autorem i twórcą. Co istotne, w tym działaniu nie jest sam. Pracuje w zespole, w grupie lub w parze, a w ramach współpracy może odgrywać różne role (np. być testerem, grafikiem, analitykiem) bądź wykonywać różnorodne zadania. Niezwykle ważne jest to, że zawsze może liczyć na wsparcie nauczyciela, na jego pomoc lub wskazówki. Oprócz roli mentora, doradcy, obserwatora i towarzysza nauczyciel pełni funkcję facylitatora i inspiratora. Planuje też aktywności

uczniów i organizuje przestrzeń do pracy, eksperymentowania i tworzenia. Pełni funkcję recenzenta, ucząc krytycznego myślenia i konstruktywnej krytyki. Ponadto nauczyciel motywuje, zachęca i pociesza, a w sytuacjach kryzysowych interweniuje – pomaga i wspiera.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska, A. (2019), *Świat wirtualny miejscem nawiązywania i utrzymywania relacji przez młodzież*, [w:] A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska (red.), *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Bybee, R.W. (2010), *Advancing STEAM Education: A 2020 vision*, „Technology and Engineering Teacher” 70(1), 30.
- Dale, E. (1969), *Audio-Visual Methods in Teaching*, Holt, Rinehart & Winston, New York: Dryden Press.
- Dacka, M. (2023), *Funkcjonowanie pokolenia Alpha – wyzwania i zagrożenia. Rola edukacji medialnej w kształtowaniu nowej generacji*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia” Vol. XXXVI, 2.
- Morrison, J. (2006), *TIES STEM Education Monograph Series, Attributes of STEM Education*, Suffolk, VA: Teaching Institute for Essential Science.
- Plebańska, M. (2018), *STEAM – edukacja przyszłości*, „Meritum”, nr 4, s. 2–7.
- Plebańska, M., Szyller, A. (2021), *STEAM-owe przedszkole*, Warszawa: Diffin.
- Plebańska, M., Szyller, A. (2024), *STEAM-owa szkoła*, Warszawa: Diffin.
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 2018/C 189/01, <[eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))>, [dostęp: 31.08.2025].

MATERIAŁY PROJEKTOWE

- Projekt STEAM, <www.gov.pl/attachment/e1c0b2a0-28d7-4be2-97e0-3a3d2140a0ee>, [dostęp: 14.09.2025].
- Zabawa Wieże Online, <kodowanienadywanie.pl/wieze-online>, [dostęp: 13.09.2025].
- Opowiadanie The Three Billy Goats Gruff, <www.youtube.com/watch?v=1vOqQl0vJ4k>, [dostęp: 10.11.2025].

ALEKSANDRA RAŻNIAK Doradczyni metodyczna języka angielskiego w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie oraz nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej Nr 1 im. Zdobywców Przestworzy w Częstochowie. Egzaminatorka, trenerka kompetencji kluczowych, uczestniczka wielu konferencji metodycznych oraz autorka licznych publikacji, programów i projektów edukacyjnych, a także podręczników szkolnych oraz materiałów dydaktycznych dla nauczycieli wydawnictwa Nowa Era.

Trzy scenariusze lekcji języka angielskiego wykorzystujące model STEAM

Temat lekcji: Budujemy most dla koziółków na podstawie opowiadania „The Three Billy Goats Gruff”

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Poziom nauczania: A1

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

Poziom Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego: A1

CELE LEKCJI

a. komunikacyjne

Uczeń:

- ➔ udziela odpowiedzi na pytania,
- ➔ współpracuje w grupie

b. językowe

Uczeń:

- ➔ podaje właściwe przymiotniki, kończąc zdania,
- ➔ odpowiada na pytania dotyczące ilustracji

c. socjokulturowe

Uczeń:

- ➔ poznaje angielskie tradycyjne opowiadanie „The Three Billy Goats Gruff”

Metody i techniki pracy: metoda problemowa – aktywizująca: burza mózgów; metoda eksponująca – film; metoda praktyczna – projektowa: budowanie mostu z klocków w grupach

Formy oceniania: samoocena uczniów

PRZEBIEG LEKCJI (45 minut)

Przygotowanie do zajęć (2–3 minuty)

Powitanie i sprawdzenie obecności.

Prezentacja materiału lekcyjnego (10 minut)

1. Wprowadzenie do zadania

Pokaż ilustracje koziółków i zapytaj: *What’s this/the animal? How many goats can you see?*

Wskaż ilustrację małego koziółka i poproś o dokończenie zdania: *This goat is... small/little*, podobnie ze średniej wielkości koziółkiem: *This goat is... middle/medium-sized* i dużym koziółkiem *This goat is... big/large*.

Zapytaj, jak koziółki przedostały się na drugą stronę rzeki: *How did the goats cross over the river?* i odtwórz film „The Three Billy Goats Gruff”, np. www.youtube.com/watch?v=lvOqQl0vJ4k.

2. Analiza problemu

Powiedz dzieciom, że po ostatniej burzy/ulewie most uległ zniszczeniu i koziółki potrzebują nowego mostu, żeby przedostać się na drugą stronę rzeki: *The bridge was destroyed after the last rainstorm. The goats need a new bridge to cross over the river.*

Zapytaj uczniów: *Can you help by making a bridge for the goats?*

Pokaż ilustracje różnych mostów i zapytaj: *Are the bridges the same or different? Which is the smallest? Which is the biggest?*

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (20–25 minut)

3. Wybór sposobu realizacji zadania

Podziel uczniów na 4 grupy i rozdaj po jednym zestawie klocków. Zadaniem uczniów jest wybór odpowiedniego rodzaju mostu i zbudowanie go w ciągu 10–15 minut.

4. Eksperymentowanie – prototypowanie

Poproś o połączenie mostów: dwie dowolne grupy łączą swoje konstrukcje w jeden most w ciągu 10 minut.

5. Testowanie – konstruktywna krytyka

Rozdaj samochodziki i figurki do testowania mostu: (fot. 1, fot. 2).

Ewaluacja (7–8 minut)

6. Ewaluacja – podsumowanie

Prezentacja mostów, dyskusja dotycząca napotkanych trudności i sposobów ich rozwiązywania.

Porządkowanie sali, pożegnanie.

Fot. 1. Etap: testowanie – konstruktywna krytyka



Źródło: materiały własne

Fot. 2. Etap: testowanie – konstruktywna krytyka



Źródło: materiały własne

Temat lekcji: Budujemy labirynt według instrukcji

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Poziom nauczania: A1/A1+

Poziomy podstawy programowej: I etap edukacyjny (klasy I–III) albo II etap edukacyjny (klasy IV–VIII; język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy)

Poziomy Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego: A1/A1+

CELE LEKCJI

a. komunikacyjne

Uczeń:

- ➔ udziela odpowiedzi na pytania,
- ➔ współpracuje w grupie

b. językowe

Uczeń:

- ➔ odpowiada na pytania dotyczące ilustracji,
- ➔ konstruuje labirynt na podstawie podanej instrukcji

Metody i techniki pracy: metoda problemowa – aktywizująca: burza mózgów; metoda eksponująca – ilustracje; metoda praktyczna – projektowa: tworzenie w grupach

Formy oceniania: samoocena uczniów

PRZEBIEG LEKCJI (45 minut)

Przygotowanie do zajęć (2–3 minuty)

Powitanie i sprawdzenie obecności.

Prezentacja materiału lekcyjnego (5 minut)

1. Wprowadzenie do zadania

Pokaż ilustrację labiryntu i zapytaj: *What's this? What's a maze?*

Pokaż ilustracje różnych labiryntów i zapytaj: *What mazes have you seen? Where have you seen the mazes? What materials can be used to build mazes?*

2. Analiza zadania

Zapytaj o charakterystyczne cechy labiryntów, co je wyróżnia: *What specific is in the mazes? What makes the mazes different from other buildings?*

Powiedz dzieciom, że ich zadaniem będzie zbudowanie labiryntu zgodnie z podanymi wytycznymi, poproś o sprawdzenie ich znaczenia:

- a. include START and FINISH,
- b. build 3 tunnels,
- c. 2 turn-rights,
- d. 3 turn-lefts,
- e. 1 closed road,
- f. 2 roads with holes,
- g. name the maze.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (20–30 minut)

3. Wybór sposobu realizacji zadania

Podziel uczniów na 4–5-osobowe grupy i daj im czas na zaplanowanie budowy labiryntu.

4. Eksperymentowanie – prototypowanie

Zadaniem uczniów jest zbudowanie labiryntu zgodnie z instrukcją w ciągu 20–25 minut (fot. 3, fot. 4).

5. Testowanie – konstruktywna krytyka

Rozdaj małe piłki do testowania labiryntów: piłka powinna pokonać trasę od START do FINISH zgodnie z wytycznymi bez pomocy rąk (labiryntem można poruszać).

Ewaluacja (7–8 minut)

6. Ewaluacja – podsumowanie

Prezentacja labiryntów, dyskusja dotycząca napotkanych trudności i sposobów ich rozwiązywania.

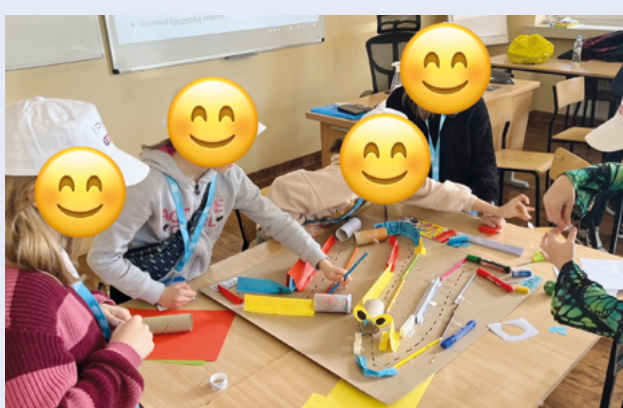
Porządkowanie sali, pożegnanie.

Fot. 3. Etap: Eksperymentowanie – prototypowanie



Źródło: materiały własne

Fot. 4. Etap: Eksperymentowanie – prototypowanie



Źródło: materiały własne

Temat lekcji: Budujemy piramidy według wzoru

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Poziom nauczania: A1/A1+

Poziomy podstawy programowej: I etap edukacyjny (klasy I–III) albo II etap edukacyjny (klasy IV–VIII; język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy)

Poziomy Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego: A1/A1+

CELE LEKCJI

- a. komunikacyjne

Uczeń:

- ➔ udziela odpowiedzi na pytania,
- ➔ współpracuje w grupie

b. językowe

→ odpowiada na pytania dotyczące ilustracji

c. socjokulturowe

→ dowiaduje się, gdzie i dlaczego budowano piramidy w przeszłości

Metody i techniki pracy: metoda problemowa – aktywizująca: burza mózgów; metoda eksponująca – ilustracje; metoda problemowa – praca w grupach

Formy oceniania: samoocena uczniów

PRZEBIEG LEKCJI (45 minut)

Przygotowanie do zajęć (2–3 minuty)

Powitanie i sprawdzenie obecności.

Prezentacja materiału lekcyjnego (5 minut)

1. Wprowadzenie do zadania

Pokaż ilustrację piramidy i zapytaj: *What's this? What's a pyramid?*

Pokaż ilustrację różnych piramid i zapytaj: *Where have you seen pyramids? Why did people build pyramids in the past?*

2. Analiza zadania

Zapytaj o charakterystyczne cechy piramidy, co je wyróżnia: *What specific is in the pyramids? What shapes are they? What shapes are they similar to?*

Powiedz dzieciom, że ich zadaniem będzie zbudowanie 4-poziomowej piramidy zgodnie z podanym wzorem i wytycznymi:

- wykorzystaj sznurki (1 sznurek dla 1 dziecka) i gumkę recepturkę,
- nie dotykaj kubków i gumki recepturki,
- jednocześnie wszyscy uczniowie budują piramidę według wzoru.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (20–30 minut)

3. Wybór sposobu realizacji zadania

Podziel uczniów na 4–5-osobowe grupy i daj im czas na zaplanowanie sposobu budowy piramidy.

4. Eksperymentowanie – prototypowanie

Zadaniem uczniów jest zbudowanie piramidy zgodnie z wybranym sposobem w ciągu 10–15 minut (fot. 5, fot. 6).

5. Testowanie – konstruktywna krytyka

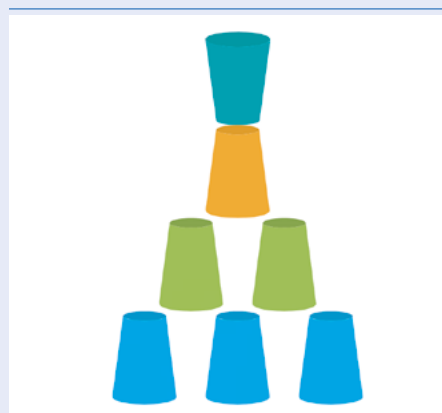
Udoskonal sposób budowy i przetestuj go.

Ewaluacja (7–8 minut)

6. Ewaluacja – podsumowanie

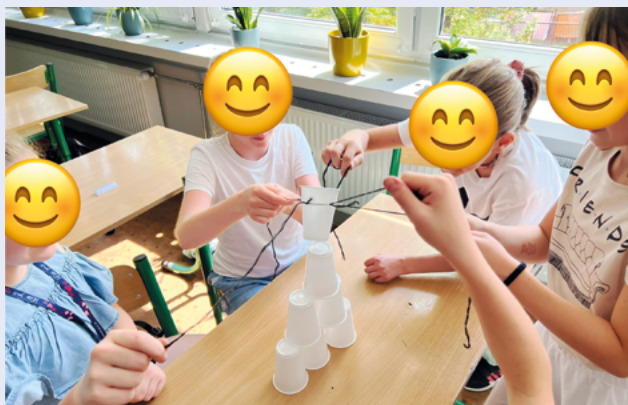
Prezentacja piramid, dyskusja dotycząca napotkanych trudności i sposobów ich rozwiązywania.

Porządkowanie sali, pożegnanie



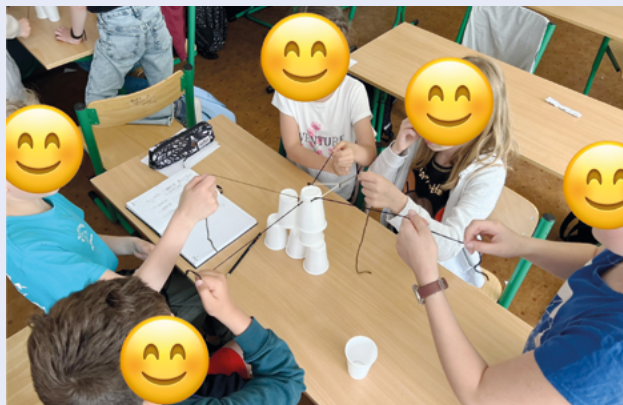
Źródło: kodowanienadywanie.pl/wieze-online.

Fot. 5. Etap: Eksperymentowanie – prototypowanie



Źródło: materiały własne

Fot. 6. Etap: Eksperymentowanie – prototypowanie



Źródło: materiały własne



Doskonalenie kompetencji fonologicznej poprzez utwory Édith Piaf na lekcjach języka francuskiego

DOI: 10.47050/jows.2025.4.93-104

Nauka poprawnej wymowy, akcentowania i intonacji oraz rozwój percepcji słuchowej mogą być doświadczeniem kulturowym, a także odwoływać się do emocji. Nauczanie fonetyki korektywnej nie musi być nudne i mechaniczne. Teksty piosenek łączą lingwistykę z poezją, muzyką i emocjami. Wystarczy odpowiedni wybór utworów i ćwiczeń, które w procesie glottodydaktycznym zwiększą efektywność kształtowania kompetencji fonologicznej w języku obcym.

MIECZYŚLAW GAJOS

Uniwersytet Łódzki,
Uniwersytet Warszawski

ENHANCING PHONOLOGICAL COMPETENCE THROUGH THE USE OF ÉDITH PIAF'S SONGS IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

This article proposes the integration of songs from Édith Piaf's repertoire into corrective phonetics classes in the context of teaching French as a foreign language. The use of songs enriches the development of phonological competence by introducing both cultural and emotional dimensions. The phonetic exercise models presented in the article demonstrate that Édith Piaf's songs can be effectively and engagingly employed to develop phonemic awareness, practice the accurate articulation of sounds, and improve the ability to distinguish and apply stress patterns, rhythm, and various intonation contours.

KEY WORDS: ÉDITH PIAF, AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING, SONG, CORRECTIVE PHONETICS, PHONEMIC AWARENESS, PRONUNCIATION, PROSODY

19 grudnia 2025 roku przypada 110. rocznica urodzin Édith Piaf – jednej z najbardziej rozpoznawalnych i charyzmatycznych postaci francuskiej sceny muzycznej XX wieku. Ta rocznica stanowi okazję nie tylko do przypomnienia sylwetki artystki, lecz także do refleksji na temat jej twórczości w kontekście nauczania języka francuskiego jako obcego. Niniejszy artykuł podejmuje próbę analizy wybranych piosenek z repertuaru Piaf jako materiału wspomagającego rozwijanie kompetencji fonologicznej osób uczących się języka francuskiego, szczególnie w zakresie kształcenia słuchu fonematycznego oraz poprawnej artykulacji.

Prezentowane w artykule autorskie propozycje ćwiczeń mogą być wykorzystywane podczas zajęć z języka francuskiego zarówno na poziomie szkoły średniej, jak i w szkolnictwie wyższym. Były stosowane m.in. na zajęciach z fonetyki korektywnej prowadzonych dla studentów pierwszego roku w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego oraz dla studentów rozpoczynających naukę języka francuskiego w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Łódzkiego.

Wszystkie przedstawione aktywności bazują na tekstach piosenek wykonywanych przez Édith Piaf, a ich głównym celem jest uzupełnienie standardowych ćwiczeń fonetycznych znajdujących się w podręcznikach *C'est parti 1* (Piotrowska-Skrzypek i in. 2019) oraz *Les 500 exercices de phonétique* (Abry i Chalaron 2010), które są wykorzystywane na zajęciach z fonetyki korektywnej. Opracowane zadania mają nie tylko wspierać rozwój percepcji słuchowej czy kształtować poprawną wymowę, lecz także wzbogacać zajęcia z fonetyki elementami kulturowymi i poruszać delikatne struny emocji – tego zazwyczaj pozbawione są tradycyjne, schematyczne ćwiczenia fonetyczne. Wykorzystanie nagrań piosenek zwiększa zaangażowania uczniów i skuteczność procesu nauki języka obcego.

Rola materiałów autentycznych i muzyki w dydaktyce języków obcych

We współczesnej glottodydaktyce utrzymuje się trend (zapoczątkowany w drugiej połowie lat 70. XX wieku wraz z pojawieniem się podejścia komunikacyjnego) dotyczący wykorzystywania materiałów autentycznych w procesie nauczania–uczenia się języka obcego. Zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego, a także zadaniowego, materiały autentyczne używane przez rodzimych użytkowników języka, takie jak: audycje radiowe, serwisy informacyjne, prognozy pogody, fragmenty filmów, skecze, prasa, ogłoszenia, reklamy czy piosenki, pozwalają uczącym się na kontakt z żywym językiem. Szczegółową analizę stosowania graficznych, mówionych i audiowizualnych dokumentów autentycznych w dydaktyce języka francuskiego jako obcego na przełomie lat 70. i 80. zaprezentowali Jean-Pierre Cuq i Isabelle Gruca (2002: 373–402). Jednym z najbardziej cennych i motywujących do nauki materiałów autentycznych wykorzystywanych w nauczaniu FLE są teksty piosenek – łączą lingwistykę z poezją, muzyką i emocjami. Na aspekt psychologiczny wykorzystywania piosenek w dydaktyce językowej zwracała uwagę Dorota Kondrat: „Dla młodych ludzi muzyka jest wyjątkowo ważna, ponieważ wspiera ich w budowaniu tożsamości oraz więzi w grupie, a także pomaga zrozumieć i wyrazić trudne emocje. Często poruszające ich utwory pozwalają im rozmawiać o istotnych sprawach. Dobrze dobrana muzyka na lekcjach buduje wspaniałą atmosferę w grupie oraz dobre relacje uczeń–nauczyciel” (Kondrat 2022: 63).

Analiza fonicznych elementów, takich jak: głoski, rytm, akcent, intonacja, pozwala stwierdzić, że język używany w komunikacji ustnej oraz język muzyki mają wiele cech wspólnych. Śmiało można wysunąć tezę, że obie formy ekspresji posługują się w znacznym stopniu tymi samymi środkami. Pozwalają na wyrażanie uczuć i mają wpływ na sferę emocjonalną człowieka. Warstwy językowa i muzyczna wzajemnie się dopełniają i przenikają, co najbardziej widoczne jest w utworach wokalnych. Muzyka podąża za słowem, a słowo staje się muzyką. Kiedyś przed jednym z koncertów w Filharmonii Łódzkiej usłyszałem zdanie nawiązujące do Księgi Rodzaju (Genesis, 11, 1–9), które utkwiło mi w pamięci. Oddaje ono ciekawą myśl,

że język ludzki też jest muzyką: „I choć pomieszał Pan języki całej Ziemi, to muzyka, która w nich jest, pozwala je łączyć ze sobą”.

Francuska pieśniarka wszech czasów Édith Piaf zapytana o to, co dla niej w piosence jest najważniejsze – tekst czy muzyka, odpowiedziała: „Udana piosenka stanowi całość, której nie można rozbijać bez szkody. [...] Nigdy nie oddzielam tekstu od muzyki, to razem we mnie musi wejść, to razem ze mnie musi wyjść” (Piaf 2004: 74).

Piosenka jako dokument autentyczny oraz element wspierający proces nauczania języków obcych ma szereg walorów dydaktycznych. Przede wszystkim sprzyja wprowadzaniu słownictwa i struktur językowych w bezpośredni, naturalny sposób, pozwala na obserwację „gramatyki” i „słów” w innym kontekście niż tylko w podręczniku czy zeszyte ćwiczeń. Piosenka dzięki powtarzalności, rytmowi i melodyjności ułatwia w znacznym stopniu zapamiętywanie słownictwa oraz struktur językowych, a także, ze względu na swój ludyczny charakter, wpływa na zwiększenie motywacji uczenia się języka obcego. Nie można zapominać, że utwory muzyczne wykorzystywane na zajęciach pozwalają także na rozwijanie kompetencji (inter)kulturowej, umożliwiając kontakt z wytworami kultury państw określonego obszaru językowego, na co zwracali uwagę m.in.: Louis-Jean Calvet (1980), Kazimiera Myczko (2005), Justyna Deczewska (2020), Magdalena Toporek (2023). Piosenka to również doskonałe narzędzie kształtujące kompetencję fonologiczną, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

Piosenki oferują bardzo wartościowy materiał autentyczny do ćwiczeń kształcących i rozwijających słuch fonematyczny oraz ćwiczeń poprawnej wymowy, uwzględniających zarówno elementy segmentalne, jak i elementy prozodyczne. Utwór muzyczny to zbiór cennych elementów – to właściwa artykulacja, regularny rytm oraz rymy ułatwiające rozróżnianie i utrwalanie trudnych dźwięków czy wybranych opozycji fonologicznych. „Piosenki mogą przyczynić się do wykształcenia słuchu fonematycznego w języku docelowym, czyli zdolności do odbierania i identyfikowania pojedynczych fonemów w wyrazach. Jest to ściśle związane z umiejętnością odróżniania od siebie i rozpoznawania głosek, które nie znajdują się w repertuarze fonetycznym języka ojczystego” (Szupica-Pyrzanowska 2023: 137).

Propozycja wykorzystania repertuaru Édith Piaf na zajęciach z fonetyki języka francuskiego nie jest przypadkowa. Cechą charakterystyczną wykonywanych przez artystkę utworów są nie tylko walory literackie, oryginalność i wysoki poziom muzyczny, lecz także wyrazistość przekazu. Jej warsztat wokalny, charakteryzujący się m.in. nienaganną dykcją i wspańniętą artykulacją, może stanowić wzorzec poprawnej wymowy standardowej. Wspaniały głos – nacechowany emocjonalnie, a jednocześnie łatwy w odbiorze i przyciągający uwagę słuchacza – nadaje się doskonale, aby służyć jako model wymowy w nauczaniu fonetyki korektywnej na zajęciach z języka francuskiego jako języka obcego.

Dlaczego Édith Piaf na lekcjach języka francuskiego?

Pomimo upływu lat, a przypomnijmy, że artystka odeszła w 1963 roku, Édith Piaf pozostaje nadal jedną z najbardziej rozpoznawalnych francuskich wokalistek XX wieku. Jej wyjątkowy repertuar tworzony przez znanych poetów, pośród których byli m.in. tacy twórcy tekstów, jak: Raymond Asso, Henri Contet, Michel Rivgauche, Michel Vaucaire, Jacques Prévert, nie traci nic na aktualności. Jeśli dodamy do tego nazwiska kompozytorów (Marguerite Monnot, Georges Moustaki, Charles Dumont, Francis Lai), którzy tworzyli ponadczasową muzykę i aranżacje, to łatwo będzie zrozumieć, dlaczego po piosenki Édith Piaf sięgają nie tylko muzyczne rozgłośnie radiowe, lecz także coraz to młodsze pokolenia wykonawców. Nie tak dawno, podczas finału otwarcia ostatnich Igrzysk Olimpijskich w Paryżu w 2024 roku, mogliśmy usłyszeć *L'hymne à l'amour* napisany przez samą Édith Piaf, a wykonywany na wieży Eiffla przez znakomitą Céline Dion. Z kolei inna piosenka z repertuaru Piaf *Sous le ciel de Paris* autorstwa Huberta Girauda i Jeana Dréjaca została wykonana przez Zaho de Sagazan na uroczystości rozpoczęcia paryskich Igrzysk Olimpijskich. Wybór repertuaru nie był przypadkowy, bowiem jak napisał o Piaf Charles Aznavour: „Tak samo jak Joanna

d'Arc, Napoleon czy Victor Hugo, ta drobna kobieta uosabia Francję, pozostając w naszych gorących sercach, z dala od lodowatych grobowców Panteonu” (Aznavour 2003: 5). Piaf symbolizuje także Paryż, z którym była związana przez całe swoje życie. O związkach Édith Piaf z Paryżem i o miejscu Paryża w jej piosenkach można przeczytać w artykule *P jak Piaf, P jak Paryż* (Gajos 2022).

Rys. 1. Obraz *Metamorfoza / Métamorphose*



Źródło: Anna Bożena Dończyk-Gajos 2010, pastel.

Piosenki Édith Piaf znajdziemy także w repertuarze innych francuskich i światowych wykonawców, śpiewali je m.in.: Patricia Kaas, Zaz, Chimène Badi, Anne Carrere, Olivia Ruiz, Aya Nakamura czy Lady Gaga. Ich nagrania, podobnie jak wersje oryginalne, są dostępne w zasobach internetowych, na platformie YouTube lub na muzycznych platformach streamingowych. Wykorzystanie piosenek z repertuaru Édith Piaf jako dokumentów autentycznych na lekcjach języka francuskiego nie powinno zatem sprawiać żadnych trudności – tylko od nauczyciela i jego uczniów będzie zależeć, która wersja zostanie odtworzona na zajęciach.

Do nauczania fonetyki korektywnej zalecałbym korzystanie z utworów w wykonaniu Édith Piaf ze względu na jej sposób interpretacji, wyrazistość i poprawność artykulacyjną. Oczywiście dla porównania czy rozbudowania kontekstu kulturowego można zaprezentować inne wersje tego samego dzieła.

Przed rozpoczęciem ćwiczeń ze słuchu fonematycznego i poprawnej wymowy można zaproponować przybliżenie faktów dotyczących biografii pieśniarki, jej pracy artystycznej, a także jej repertuaru. W tym celu opracowałem quiz składający się z 10 pytań zamkniętych, do których są po cztery odpowiedzi. Tylko jedna z nich jest poprawna. Zadaniem uczniów jest wskazanie wszystkich prawidłowych odpowiedzi – mogą oni podczas zajęć korzystać z informacji dostępnych na stronach internetowych. Prawidłowe odpowiedzi zostały podkreślone.

QUIZ

1. Édith Piaf est un pseudonyme artistique d'/de :
 - a) Édith Giovanna Gassion
 - b) Edith Cavell
 - c) Anita Maillard
 - d) Line Marsa
2. Édith est née le 19 décembre 1915 dans un quartier pauvre de Paris, sur les marches d'un immeuble de la rue de Belleville. Son dernier appartement se trouvait dans un quartier très chic de Paris sur le boulevard Lannes. À proximité de quel monument parisien se trouvait l'appartement de Piaf :
 - a) la Basilique du Sacré-Cœur
 - b) l'Arc de Triomphe
 - c) la Cathédrale Notre-Dame
 - d) le Musée du Louvre
3. À quelle sainte Édith Piaf adressait-elle ses prières et ses supplications ? On raconte que grâce à son intercession, la petite Édith aurait retrouvé la vue.
 - a) Sainte Jeanne d'Arc, patronne de la France
 - b) Sainte Geneviève, patronne de Paris
 - c) Sainte Thérèse de l'Enfant-Jésus
 - d) Sainte Anne

4. Dans quel cabaret parisien Édith Piaf a-t-elle fait ses débuts en 1935 ?
 - a) Le Moulin Rouge
 - b) Le Casino de Paris
 - c) Le Gerny's
 - d) Le Chat Noir
5. Marguerite Monnot était la compositrice préférée d'Édith Piaf. Elle a écrit pour elle de nombreuses chansons magnifiques, notamment *Mon légionnaire*, *Enfin le printemps*, *La goulante du pauvre Jean*, *Milord* et *Hymne à l'amour*. Monnot a également composé la musique d'une opérette de Marcel Achard, dans laquelle Édith Piaf tenait le rôle principal. Un enregistrement numérique de cette œuvre musicale a été publié en 2015 sur un CD. Quel était le titre de cette opérette ?
 - a) La p'tite Lili
 - b) *Sous le ciel de Paris*
 - c) *Ma vie*
 - d) *A quoi ça sert l'amour ?*
6. À partir de 1960, les chansons de Marguerite Monnot sont progressivement écartées du répertoire d'Édith Piaf au profit des œuvres d'un autre jeune compositeur, qui apporte à Édith sa chanson testament « *Non, je ne regrette rien* ». Comment s'appelait ce compositeur ?
 - a) Louis Leplée
 - b) Michel Vaucaire
 - c) Michel Rivgauche
 - d) Charles Dumont
7. Lequel des dramaturges français a écrit un monodrame pour Édith Piaf et lui a permis de se produire pour la première fois sur scène en tant qu'actrice dramatique ?
 - a) Jean-Paul Sartre
 - b) Sacha Guitry
 - c) Jean Cocteau
 - d) Jean Anhouil
8. Édith Piaf a joué le rôle d'une révolutionnaire française dans le film *Si Versailles m'était conté* réalisé par Sacha Guitry en 1954. Accrochée à la grille du palais de Versailles, Piaf interprète un chant révolutionnaire. Lequel ?
 - a) Le « Ça ira »
 - b) *La Marseillaise*
 - c) *Le fanion de la Légion*
 - d) *Le temps des cerises*
9. Qui a interprété le rôle d'Édith Piaf dans le film d'Olivier Dahan *La Môme* (diffusé en Pologne sous le titre *Niczego nie żałuję / Non, je ne regrette rien*), dont la première a eu lieu en février 2007 ? Pour ce rôle, l'actrice a reçu plusieurs prix : César, Golden Globe, ainsi que l'Oscar 2008 de la meilleure actrice :
 - a) Sophie Marceau
 - b) Marion Cotillard
 - c) Audrey Tautou
 - d) Zaz
10. Édith Piaf est l'auteure de deux autobiographies. La première, publiée en 1958 avec une préface de Jean Cocteau, porte le titre :
 - a) *Comme un moineau*
 - b) *Moi, Édith Piaf*
 - c) *L'hymne à l'amour*
 - d) *Au bal de la chance*

Typy i modele ćwiczeń fonetycznych podczas pracy z utworem muzycznym na zajęciach z języka obcego

Na zajęciach z fonetyki korektywnej bazujących na nagraniu piosenek wykorzystuję przede wszystkim modele ćwiczeń kształtujących słuch fonematyczny oraz ćwiczenia artykulacyjne, które opracowałem i opisałem szczegółowo w dwóch publikacjach książkowych: *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej – fonetyka* (Gajos 2010) oraz *Fonetyka i ortografia dźwięku języka francuskiego. Od teorii językoznawczych do praktyki glottodydaktycznej* (Gajos 2020).

Poniżej zamieszczam wybrane przykłady ćwiczeń percepcyjnych i artykulacyjnych, które zostały przygotowane na podstawie utworów z repertuaru Édith Piaf. Wykaz proponowanych piosenek do wykorzystania na zajęciach z fonetyki korektywnej wraz z listą zagadnień fonetycznych znajduje się w tabeli nr 1.

Uwzględniając poziom zaawansowania językowego studentów, zadania można przygotować na podstawie wybranych fragmentów utworów bądź całych piosenek. Przedstawione poniżej propozycje ćwiczeń nie obejmują wszystkich zagadnień fonetycznych, nie są też gotowym zbiorem materiałów do wykorzystania podczas zajęć. Stanowią raczej przykłady modeli ćwiczeń ze wskazówkami metodycznymi – dotyczącymi ich opracowania i wykorzystania do kształtowania kompetencji fonologicznej.

Tab. 1. Wykaz piosenek Édith Piaf przydatnych w kształceniu i rozwijaniu kompetencji fonologicznej na zajęciach z języka francuskiego

ZAGADNIENIE FONETYCZNE (CEL)	TYTUŁ PIOSENKI	AUTORZY
samogłoski jednobrzmiowe [i] : [y] : [u]	<i>Bravo pour le clown</i>	H. Contet Louiguy
	<i>La foule</i>	M. Rivgauche A. Cabral
samogłoski [e] : [ɛ]	<i>Les trois cloches</i>	J. Villard
	<i>L'hymne à l'amour</i>	E. Piaf M. Monnot
	<i>Les amants d'un jour</i>	C. Délecluse / M. Senlis M. Monnot
samogłoska e cacuc [ə] w środku i na końcu wyrazu	<i>Non, je ne regrette rien</i>	M. Vaucaire Ch. Dumont
rytm zdania	<i>L'accordéoniste</i>	M. Emer
samogłoski [œ] : [ø]	<i>Plus bleu que tes yeux</i>	Ch. Aznavour
	<i>Mon Dieu</i>	M. Vaucaire Ch. Dumont
	<i>Adieu mon cœur</i>	H. Contet M. Monnot
	<i>Heureuse</i>	R. Rouzaud M. Monnot
rozróżnianie schematów intonacyjnych	<i>Milord</i>	G. Moustaki M. Monnot
samogłoski [ɔ] : [o]	<i>T'es l'homme qu'il me faut</i>	E. Piaf Ch. Dumont
	<i>Ça fait drôle</i>	J. Plante Ch. Dumont
samogłoski nosowe	<i>Les amants de Paris</i>	L. Ferré E. Marnay
	<i>Paris</i>	A. Bernheim
	<i>Mon manège à moi</i>	J. Constantin N. Glanzberg

półsamogłoski [[j] : [ɥ] : [w]	<i>Padam, padam</i>	H. Contet N. Glanzberg
	<i>La vie en rose</i>	E. Piaf Louiguy
dźwięczność spółgłosek na końcu wyrazu	<i>Johnny tu n'es pas un ange</i>	F. Lemarque Les Paul
łączenia międzywyrazowe	<i>La goulante du pauvre Jean</i>	R. Rouzaud M. Monnot
	<i>Les amants</i>	E. Piaf Ch. Dumont
	<i>A quoi ça sert l'amour ?</i>	M. Emer

1. ĆWICZENIA KSZTAŁTUJĄCE PERCEPCJĘ SŁUCHOWĄ I SŁUCH FONEMATYCZNY

- ➔ Pierwszy typ ćwiczeń rozwijających percepcję słuchową i pozwalających na progresywne kształtowanie słuchu fonematycznego polega na odpowiedzi studentów na pytania zaczynające się od zaimków pytających: **jaki, jaka, jakie**.

Jaki dźwięk / Jakie dźwięki słyszysz? Takie same czy inne?

Jaki rytm zdania słyszysz?

Jaka jest intonacja?

Jak akcentowane są słowa?

Ćwiczenie 1.

Cel fonetyczny: Rozróżnianie spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych na końcu wyrazu.

Polecenie: Wysłuchaj fragmentu utworu *Johnny, tu n'es pas un ange*, zwracając uwagę na sposób artykulacji spółgłosek, które znajdują się na końcu wyrazów. Jakiego jest ich brzmienie? Dźwięczne czy bezdźwięczne?

Fragment tekstu:

*Johnny, tu n'es pas un ange
Ne crois pas que ça m'dérange
Jour et nuit, je pense à toi, toi, te souviens-tu de moi
Qu'au moment où ça t'arrange ?
Et quand revient le matin, tu t'endors sur mon chagrin
Johnny, tu n'es pas un ange!*

Autorzy: F. Lemarque, Les Paul

Jaką samogłoskę było słychać na końcu każdej frazy?

Jakie wyrazy zawierały tę spółgłoskę?

Porównaj wymowę wyrazów polskich z wymową wyrazów francuskich i odpowiedz na pytanie: Czy wymowa dźwięcznych spółgłosek na końcu polskich wyrazów jest taka sama, czy inna niż w języku francuskim?

*aranż – arrange
bagaż – bagage
beż – beige
garaż – garage
róż – rouge*

Ćwiczenie 2.

Cel fonetyczny: Percepcja i rozróżnianie rytmu zdania. Wyodrębnianie grup rytmicznych.

Polecenie: Wysłuchaj fragmentu utworu *Non, je ne regrette rien*. Jaki jest rytm poszczególnych fraz utworu? Dopasuj do każdej frazy odpowiedni schemat rytmiczny.

Fragment tekstu:

Non, rien de rien, non, je ne regrette rien
a) da dadadadadadadadada

- b) da dadada da dadadadadada
 c) dada dada da dadada dadada
Ni le bien qu'on m'a fait
 a) da dada da dada
 b) da da da da da da
 c) dadada dadada
Ni le mal, tout ça m'est bien égal
 a) dadada dadadadadada
 b) da dada dada dada dada
 c) da da da dada dadadada

Autorzy: M. Vaucaire, Ch. Dumont

Ćwiczenie 3.

Cel fonetyczny: Rozróżnianie schematów intonacyjnych.

Polecenie: Wysłuchaj fragmentu utworu *Milord*. Jaka jest intonacja każdego ze zdań? Zaznacz strzałkami właściwą melodię zdania.

Fragment tekstu:

Allez, venez Milord!
Vous avez l'air d'un môme!
Laissez-vous faire, Milord.
Venez dans mon royaume!
Je soigne les remords.
Je chante la romance.
Je chante les Milords
Qui n'ont pas eu de chance!
Regardez-moi, Milord!
Vous ne m'avez jamais vue....
Mais... vous pleurez, Milord ?
Ça... je l'aurais jamais cru!

Autorzy: G. Moustaki, M. Monnot

- ➡ Drugi typ ćwiczeń kształtujących słuch fonematyczny polega na precyzyjnym określeniu i wskazaniu liczby występowania dźwięku lub dźwięków w wyrazie, w zdaniu lub w tekście. Zadaniem studenta jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: **Ile razy...?**

Ćwiczenie 1.

Cel fonetyczny: Rozróżnianie samogłosek jednobrzmiennych [i] : [y] : [u].

Polecenie: Wysłuchaj fragmentu utworu *Bravo pour le clown* i policz, ile razy słychać było samogłoski [i], [y], [u].

Fragment utworu:

Un clown est mon ami
Un clown bien ridicule
Et dont le nom s'écrit
En gifles majuscules
Pas beau pour un empire
Plus triste qu'un chapeau
Il boit d'énormes rires
Et mange des bravos

Autorzy: H. Contet, Louiguy

Ile razy słychać [y] w wyrazach *ridicule*, *majuscule*, *plus*?

Ćwiczenie 2

Cel fonetyczny: Wyodrębnianie w ciągu fonicznym samogłoski [ø].

Polecenie: Wysłuchaj uważnie fragmentu nagrania utworu *Plus bleu que tes yeux*. W ilu wyrazach pojawiła się samogłoska [ø]? Zanotuj wyrazy, w których słychać samogłoskę [ø], i podkreśl grupę liter pozwalających na zapis tej samogłoski.

Fragment utworu:

*Plus bleu que le bleu de tes yeux,
Je ne vois rien de mieux,
Même le bleu des cieux.
Plus blond que tes cheveux dorés
Ne peut s'imaginer,
Même le blond des blés.
Plus pur que ton souffle si doux,
Le vent, même au mois d'août,
Ne peut être plus doux.
Plus fort que mon amour pour toi,
La mer, même en furie,
Ne s'en approche pas.
Plus bleu que le bleu de tes yeux,
Je ne vois rien de mieux,
Même le bleu des cieux.*

Autor: Ch. Aznavour

Ćwiczenie 3.

Cel fonetyczny: Rozpoznawanie francuskich samogłosek nosowych i doskonalenie percepcji fonematycznej.

Polecenie: Wysłuchaj fragmentu utworu *Mon manège à moi*. Ile francuskich samogłosek nosowych słychać w tym fragmencie? Ile wyrazów zawiera samogłoskę [ɑ̃], ile – samogłoskę [ɔ̃], a ile – samogłoskę [ɛ̃]?

Fragment utworu:

*Tu me fais tourner la tête
Mon manège à moi c'est toi
Je suis toujours la fête
Quand tu m'prends dans tes bras
Je ferais le tour du monde
ça ne tourn'rait pas plus qu'ça
La terre n'est pas assez ronde
Pour m'étourdir autant qu'toi
Ah ce qu'on est bien tous les deux
Quand on est ensemble nous deux
Quelle vie on a tous les deux
Quand on s'aime comme nous deux
On pourrait changer d'planète
Tant qu'j'ai mon cœur près du tien
J'entends les flonflons de la fête
Et la terre n'y est pour rien*

Autorzy: J. Constantin, N. Glanzberg

ĆWICZENIA DOSKONALĄCE WYMOWĘ NA POZIOMIE SEGMENTALNYM I SUPRASEGMENTALNYM

Ćwiczenia artykulacyjne to przede wszystkim takie, które skupiają się na poprawnej wymowie głosek oraz takie, które umożliwiają kształtowanie i doskonalenie elementów prozodii, czyli

odpowiedniego rytmu, akcentu i intonacji. Ćwiczenia te wymagają od studentów uruchomienia właściwych artykulatorów. Praca aparatu artykulacyjnego ma wpływ na kształt i wielkość poszczególnych rezonatorów, co z kolei przekłada się na brzmienie głosek. Podczas zajęć z tekstami piosenek najczęściej proponowanymi zadaniami są ćwiczenia powtórzeniowe (imitacyjne): globalne bądź częściowe. W ćwiczeniach nakierowanych na prozodię warto uwzględnić ekspresję (wyrażanie stanów emocjonalnych) oraz intencję komunikacyjną.

W ćwiczeniach artykulacyjnych z wykorzystaniem nagrań utworów muzycznych studenci powtarzają wybrany fragment piosenki, zwrotkę, refren lub wyklaskują rytmicznie poszczególne frazy i zaznaczają sylaby akcentowane. W ćwiczeniach powtórzeniowych opracowanych na podstawie nagrań piosenek można wykorzystywać wariant „echo” (studenci powtarzają fragment nagrania po jego zatrzymaniu) lub wariant „karaoke” (powtórzenia tekstu odbywają się razem z wykonawcą utworu).

Podczas ćwiczeń artykulacyjnych wskazana jest samoobserwacja pracy aparatu artykulacyjnego, np. przy użyciu lustra lub kamery w smartfonie, która umożliwia rejestrację obrazu i dźwięku oraz ich późniejsze odtworzenie.

Ćwiczenie 1.

Cel fonetyczny: Kształtowanie umiejętności poprawnej wymowy samogłosek [e] : [ɛ].

Polecenie: Powtarzaj razem z nagraniem każdy wers utworu *Les trois cloches*, pamiętając o odpowiednim otwieraniu ust podczas wymawiania poszczególnych samogłosek. Kontroluj ułożenie ust, patrząc na ekran swojego smartfona.

Fragment utworu:

*Village au fond de la vallée
Comme égaré presque ignoré
Voici qu'en la nuit étoilée
Un nouveau-né nous est donné
Jean-François Nicot il se nomme
Il est joufflu, tendre et rosé
A l'église beau petit homme,
Demain tu seras baptisé*

Autor: J. Villard

Zapisz wyrazy, w których wymawia się [e] i [ɛ]. Pokreśl litery lub grupy liter, za pomocą których zapisywane są te głoski w języku francuskim.

[e] fermé	[ɛ] ouvert

Ćwiczenie 2.

Cel fonetyczny: Kształtowanie umiejętności akcentowania pojedynczych wyrazów i grup wyrazowych.

Polecenie: Powtarzaj frazy utworu muzycznego *La foule* i kłaśnięciem oznacz miejsce akcentu wyrazowego.

Fragment utworu:

*Emportés par la foule qui nous traîne
Nous entraîne
Écrasés l'un contre l'autre
Nous ne formons qu'un seul corps
Et le flot sans effort
Nous pousse, enchaînés l'un et l'autre
Et nous laisse tous deux
Épanouis, enivrés et heureux.*

*Entraînés par la foule qui s'élançe
Et qui danse
Une folle farandole
Nos deux mains restent soudées
Et parfois soulevés
Nos deux corps enlacés s'envolent
Et retombent tous deux
Épanouis, enivrés et heureux...*

Autorzy: M. Rivgauche, A. Cabral

Podsumowanie

Wykorzystanie piosenek z repertuaru Édith Piaf w dydaktyce fonetyki języka francuskiego jako obcego wspiera rozwój kompetencji fonologicznej zarówno podczas kształcenia słuchu fonematycznego, jak i poprawnej wymowy, akcentowania, rytmu i intonacji. Wszystkie zaproponowane teksty piosenek zawierają przykłady współczesnej francuszczyzny mówionej. Ułatwiają naukę wymowy samogłosek i opozycji wokalicznych, które nie występują w polskim systemie fonetycznym, samogłosek nosowych, półsamogłosek, spółgłosek w wygłosie oraz typowych dla języka francuskiego łążeń międzywyrazowych. Wyselekcjonowany materiał audio umożliwia uczącym się języka francuskiego w warunkach szkolnych osłuchanie się z francuszczyzną w jej melodyjnej emocjonalnej formie w wykonaniu najznakomitszej francuskiej wokalistki XX wieku, której utwory zachwycają kolejne pokolenia.

Zaprezentowane ćwiczenia fonetyczne zwiększają motywację do nauki poprawnej wymowy dzięki kontekstom kulturowym i emocjonalnemu zaangażowaniu. Doświadczenie w pracy ze studentami pokazuje, że włączenie piosenek Édith Piaf do programu nauczania fonetyki korektywnej przynosi wymierne efekty oraz zwiększa świadomość fonetyczną uczących się osób.

BIBLIOGRAFIA

- Abry, D., Chalaron, M.L. (2010), *Les 500 exercices de phonétique*, Paris: Hachette.
- Aznavour, Ch. (2003), *Préface*, [w:] F. Lévy, *Passion Édith Piaf. La même de Paris*, Paris: Les Editions Textuel.
- Calvet, L.-J. (1980), *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris: CLE international.
- CECRL (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Les Editions Didier.
- CECRL (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Paris: Les Editions Didier, <rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-nouveaux-descripteurs/16807875d5/>, [dostęp: 8.11.2025].
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: PUG.
- Deczewska, J. (2020), *Piosenki na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 39–45.
- Gajos, M. (2010), *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej – fonetyka*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos, M. (2020), *Fonetyka i ortografia dźwięku języka francuskiego. Od teorii językoznawczych do praktyki glottodydaktycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos, M. (2022), *P jak Piaf, P jak Paryż*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 79–88.
- Kondrat, D. (2022), *Kreatywne wykorzystanie piosenki w klasie języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 63–69.

- Myczko, K. (2005), *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań: Wyższa Szkoła Bankowa, s. 27–35.
- Piaf, E. (2004), *Na balu szczęścia*, Warszawa: Wydawnictwo Jeden Świat.
- Piotrowska-Skrzypek, M., Gajos, M., Deckert, M., Biele, D. (2019), *C'est partie 1*, Kraków: DRACO.
- Szupica-Pyrzanowska, M. (2023), *Dlaczego warto używać muzyki jako narzędzia w nauce języków obcych. Badania w zakresie neuronauki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 133–140.
- 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.

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

Rozwój kompetencji akademickich studentów filologii obcych

Metody doskonalenia umiejętności czytania i analizy tekstów naukowych

DOI: 10.47050/jows.2025.4.105-110

Czym są kompetencje akademickie i jak można je udoskonalić? Dlaczego w polskiej literaturze naukowej jest tak mało publikacji na ten temat? Co zrobić, by studiowanie było efektywniejsze? W artykule skupiono się na sposobach doskonalenia umiejętności czytania i analizowania tekstów naukowych przez studentów filologii obcych – na przykładzie studentów filologii hiszpańskiej – którzy często napotykają trudności podczas wykonywania zadań sprawdzających owe kompetencje.

ANNA JAWORSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

KAROLINA WESOŁOWSKA

Uniwersytet Szczeciński

DEVELOPING THE ACADEMIC SKILLS OF FOREIGN PHILOLOGY STUDENTS: READING AND ANALYSIS OF ACADEMIC TEXTS

A lesson plan for students of Spanish philology. The text focuses on developing academic skills, particularly the ability to read and analyze academic texts among foreign philology students. It presents a lesson plan for Spanish philology students, designed to enhance these skills through critical reading and analysis of an academic text. The proposed activities include discussion, critical reflection, and linguistic and non-linguistic exercises, aiming to prepare students for independent academic work. The lesson plan addresses the specific challenges faced by foreign philology students, such as the additional cognitive load associated with reading academic texts in a foreign language.

KEY WORDS: ACADEMIC SKILLS, LESSON PLAN, ACADEMIC TEXTS, SPANISH PHILOLOGY

Zanim szczegółowo omówimy **kompetencje akademickie**, chciałobyśmy poświęcić nieco uwagi szeroko rozumianym **kompetencjom uczenia się**. We współczesnej dydaktyce, w której dominuje podejście zadaniowe, kompetencja jest zdolnością do podejmowania działania i pokonywania różnego rodzaju wyzwań (*Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* 2003). To zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji, postaw i wartości niezbędnych do skutecznej realizacji złożonych zadań (Piotrowska-Skrzypek 2016: 80). **Uczenie się** możemy natomiast zdefiniować jako proces aktywny i samosterowny, który polega na konstruowaniu wiedzy, to znaczy włączaniu nowych wiadomości w już istniejące struktury, z wykorzystaniem wcześniejszych doświadczeń i zdobytych informacji (Jaworska 2020: 199). Pojęcie kompetencji uczenia się określa poziom „zdolności do skutecznych działań w zakresie uczenia się” (Rzońca i Mętrak 2022: 111). Jedną z często cytowanych definicji jest także ta zawarta w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego z 2006 roku:

Umiejętność uczenia się to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. (Dz.U. UE L 394 z 30.12.2006: 16)

Kompetencje uczenia się to zatem ogólne umiejętności i strategie, umożliwiające efektywne przyswajanie wiedzy i radzenie sobie z wyzwaniami edukacyjnymi na różnych etapach kształcenia. Są one uniwersalne i mogą być rozwijane zarówno na poziomie szkolnictwa podstawowego, średniego, jak i wyższego. **Kompetencje akademickie** są pojęciem węższym, odnoszącym się bezpośrednio do specyficznych umiejętności wymaganych na studiach. Związane są one z wyzwaniami, z którymi muszą się mierzyć wyłącznie studenci.

Kompetencje akademickie bywają często omawiane w literaturze anglojęzycznej. Niestety, w polskich opracowaniach naukowych pojawiają się stosunkowo rzadko, co podkreśla Małgorzata Rosalska w artykule *Kompetencje akademickie w profilaktyce niepowodzeń edukacyjnych studentów* (2019: 241). W publikacji tej autorka odwołuje się do różnych zestawień i klasyfikacji opisanych w literaturze anglojęzycznej. Przywołuje przy tym jedno z najciekawszych, które opracowali autorzy podręcznika *Academic Skills for Interdisciplinary Studies* (Buis i in. 2015). W niniejszym artykule również nawiązujemy do zaprezentowanych tam treści (niezwykle wartościowych pod względem merytorycznym).

Autorzy *Academic Skills for Interdisciplinary Studies* (Buis i in. 2015) wyróżniają **13 kluczowych kompetencji akademickich** podzielonych na cztery główne kategorie.

1. **Efektywność studiowania** – odnosi się do kompetencji związanych z przyswajaniem wiedzy oraz pracy z literaturą naukową. Przyswajanie wiedzy rozumiane jest nie tylko jako zdobywanie informacji, lecz także jako umiejętność ich krytycznego analizowania i praktycznego zastosowania. Istotnym elementem jest tu umiejętność organizacji pracy własnej oraz utrzymania motywacji, co warunkuje efektywność procesu uczenia się i wpływa na wyniki osiągane podczas egzaminów. Kluczową kwestią jest rozwój umiejętności pracy z tekstami naukowymi, wymagającymi zdolności rozróżniania ich typów, stosowania odpowiednich strategii czytania oraz sporządzania ich streszczeń.
2. **Realizacja badań** – obejmuje pięć kompetencji, z których pierwsza dotyczy umiejętności formułowania pytań badawczych oraz wyboru przedmiotu badań. Kolejna kompetencja to umiejętność przeprowadzania wywiadów, nie tylko podczas pracy badawczej, lecz także w relacjach interpersonalnych, takich jak rozmowy z ekspertami czy wykładowcami. Trzecia kompetencja obejmuje umiejętność znajdowania odpowiednich źródeł, w tym znajomość dostępnych baz danych oraz zdolność do wyszukiwania w nich potrzebnych materiałów. Listę zamykają kompetencje związane z prowadzeniem badań empirycznych oraz zbieraniem i analizowaniem danych.

3. **Prezentowanie wyników badań** – obejmuje kompetencje związane z argumentacją, pisanem tekstów akademickich, cytowaniem źródeł oraz przedstawianiem wyników badań. Proces argumentowania wymaga formułowania swojego stanowiska i prezentowania go w sposób logiczny oraz ustrukturyzowany. Pisanie tekstów akademickich wiąże się ze znajomością zasad redakcyjnych i standardów obowiązujących w środowiskach naukowych. Prawidłowe cytowanie źródeł jest nieodłącznym elementem tego procesu – gwarantuje zachowanie rzetelności naukowej. Skuteczna prezentacja wyników badań wymaga natomiast znajomości zasad przekazywania treści naukowych.
4. **Krytyczna postawa** – kategoria obejmująca umiejętność uczestniczenia w dyskusjach akademickich oraz zdolność do (auto)refleksji. Kluczowym elementem działalności naukowej jest wymiana myśli i argumentów w środowisku akademickim – wymaga to zdolności analizy oraz umiejętności odnoszenia się do różnych poglądów, opinii i uwag, także tych dotyczących własnej pracy badawczej. Z kolei skłonność do (auto)refleksji bazuje na umiejętności oceny zarówno własnych działań, jak i pracy innych badaczy. Funkcjonowanie w akademii często się wiąże z koniecznością konfrontacji z krytycznymi opiniami, zwłaszcza w przypadku pracy zespołowej lub otrzymywanych recenzji naukowych.

Układ wyżej opisanych kategorii sugeruje ich hierarchiczne powiązanie, co pozwala traktować je jako kolejne etapy rozwoju naukowego – od adaptacji do środowiska akademickiego, poprzez naukę korzystania ze źródeł naukowych, przeprowadzanie własnych badań, aż po ich prezentację i konfrontację ze środowiskiem naukowym.

Według nas kluczowym zbiorem kompetencji są te **związane z efektywnością studiowania**, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności pracy z tekstami naukowymi. Obecny system kształcenia w Polsce sprawia, że większość studentów dopiero na zajęciach dydaktycznych po raz pierwszy ma styczność z tekstami naukowymi poddawany krytycznej analizie (Rosalska 2019: 245). Tym samym umiejętność efektywnego czytania, selekcjonowania informacji oraz analizy źródeł naukowych stanowi podstawę dalszego funkcjonowania w środowisku akademickim i przygotowania do napisania pracy dyplomowej – etapu wierzącego proces edukacji na danym poziomie studiów.

Lektura tekstów naukowych

W klasycznym podziale sprawności językowych według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (2003) czytanie zaliczane jest do sprawności receptywnych (odbierania i przyswajania czegoś). W związku z tym często postrzega się je jedynie jako proces odbioru i dekodowania określonych treści. Takie ujęcie okazuje się jednak niewystarczające, gdy mówimy o tekstach naukowych. Proces ten wykracza daleko poza bierne przyswajanie informacji – jest to aktywna, wielopoziomowa operacja myślowa wymagająca intensywnego zaangażowania poznawczego. Czytanie tekstów naukowych obejmuje zarówno globalną analizę struktury i organizacji tekstu, jak i szczegółowe opracowanie jego kluczowych fragmentów. Ważnym elementem tego procesu jest umiejętność selekcji informacji, ich krytycznej oceny oraz interpretacji w odniesieniu do aktualnego stanu badań na gruncie danej dziedziny naukowej.

Lekturę tekstów naukowych dodatkowo utrudnia ich specyficzny język będący funkcjonalną odmianą języka literackiego. Charakteryzuje się on wysokim stopniem sformalizowania, precyzją terminologiczną oraz specyficzną strukturą składniową (Świąchowski 2016: 81). Teksty naukowe wymagają więc od czytelnika nie tylko znajomości terminologii z zakresu danej dyscypliny, ale także umiejętności dekodowania specjalistycznego języka oraz rozpoznawania konwencji dyskursu akademickiego.

Wysiłek związany z czytaniem tekstów naukowych często zniechęca studentów. Sięgają oni po tego typu publikacje tylko w sytuacjach koniecznych, na przykład w ramach przygotowań do seminariów lub podczas pisania pracy dyplomowej. Tymczasem **czytanie** stanowi fundament kształcenia akademickiego, a większość zadań pisemnych na uniwersytetach opiera się

na analizie i przetwarzaniu informacji pochodzących z materiałów tekstowych, w tym publikacji naukowych. Co więcej, rozwój umiejętności czytania i pisania powinien przebiegać równolegle, ponieważ kompetencje te są ze sobą ściśle powiązane (Grabe i Zhang 2016). Analiza struktury i organizacji tekstów naukowych sprzyja nie tylko lepszemu ich rozumieniu, lecz także ułatwia formułowanie własnych wypowiedzi akademickich oraz przygotowuje do pisania prac dyplomowych – tworzenie ich stanowi kluczowy element kształcenia na poziomie wyższym.

Czytanie tekstów naukowych to spore wyzwanie dla wszystkich studentów, jednak w przypadku osób studiujących filologię obce stanowi dodatkową trudność. Powoduje konieczność czytania naukowych publikacji w języku obcym, co znacząco zwiększa obciążenie poznawcze. Jednocześnie intensywny program studiów filologicznych, skoncentrowany na rozwijaniu praktycznych kompetencji językowych, sprawia, że niewiele zajęć poświęcanych jest systematycznej pracy z tekstami naukowymi. W praktyce najczęściej odbywają się one w ramach seminariów specjalistycznych lub zajęć przygotowujących do napisania pracy dyplomowej. W związku z tym wielu studentów styka się z tego rodzaju literaturą dopiero na końcowym etapie studiów. Należałoby zatem poświęcić więcej czasu krytycznej analizie tekstów naukowych w trakcie studiów filologicznych, aby szybko wdrożyć studentów do samodzielnej pracy naukowej.

W artykule przedstawiamy scenariusz zajęć dla studentów filologii hiszpańskiej, który stanowi przykład realizacji powyższego postulat.

BIBLIOGRAFIA

- Buis, J.J.W., Post, G., Visser, V.R. (2015), *Academic Skills for Interdisciplinary Studies*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Grabe, W., Zhang, C. (2016), *Reading-Writing Relationships in First and Second Language Academic Literacy Development*, „Language Teaching”, nr 49, s. 339–355.
- Jaworska, M. (2020), *Umiejętność uczenia się jako jedna z kompetencji kluczowych – perspektywa nauczycieli języków obcych*, „Socjolingwistyka”, nr 34, s. 197–213.
- Muñoz-Fernández, H. (2016), *¿Son arte las series de televisión?*, „Index.comunicación. Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada”, nr 2, s. 69–82.
- Piotrowska-Skrzypek, M. (2016), *Łączenie rozwoju kompetencji kluczowych i produktywnych w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 78–84.
- Rosalska, M. (2019), *Kompetencje akademickie w profilaktyce niepowodzeń edukacyjnych studentów*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 20, s. 241–249.
- Rzońca, E., Mętrak, D. (2022), *Znaczenie umiejętności uczenia się przez całe życie w opinii studentów pedagogiki*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, nr 3, s. 109–121.
- Święchowicz, J. (2016), *Pracownia ogólna: Przewodnik rozwoju kluczowych kompetencji uczenia się i prowadzenia badań podczas studiów*, Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dz.U. UE L 394 z 30.12.2006.

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

ANNA JAWORSKA Absolwentka filologii romańskiej na Uniwersytecie Szczecińskim oraz filologii hiszpańskiej na UAM w Poznaniu. Obecnie doktorantka w Instytucie Języków i Literatur Romańskich w ramach Szkoły Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze UAM w dyscyplinie językoznawstwo.

KAROLINA WESOŁOWSKA Absolwentka filologii romańskiej oraz komunikacji i psychologii w biznesie na Uniwersytecie Szczecińskim, a także psychologii zdrowia Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie. Obecnie doktorantka w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Szczecińskiego.

Scenariusz zajęć

Niniejszy projekt zajęć został opracowany z myślą o studentach filologii hiszpańskiej, a konkretnie studentach I oraz II roku studiów magisterskich, którzy z racji wybranego przez siebie tematu pracy dyplomowej zobligowani są do uczęszczania na seminarium magisterskie literaturoznawcze.

Temat zajęć: *Czy seriale telewizyjne są sztuką? Refleksje na temat współczesnych seriali w kontekście kultury masowej i wysokiej na podstawie artykułu Horacio Muñoz Fernández.*¹

Typ szkoły: studia językowe II stopnia (filologia hiszpańska)

Poziom nauczania: C1

CELE ZAJĘĆ

→ cele komunikacyjne

Student:

- formułuje, wyraża oraz uzasadnia swoją opinię na temat omawianego artykułu;
- porównuje stanowisko autora tekstu z pozostałymi przywoływanymi przez niego opiniami innych badaczy;
- formułuje wnioski na podstawie przeczytanego tekstu naukowego;
- przytacza argumenty przeciwne opiniom na temat artykułu bądź autora artykułu, które są niezgodne z jego przekonaniami.

→ cele językowe

- gramatyczne

Student:

- » poprawnie odmienia czasowniki w formie trybu oznajmującego (*indicativo*) oraz łączącego (*subjuntivo*) w trakcie omawiania treści artykułu oraz wyrażania swojej opinii na jego temat;
- » stosuje poprawnie zwroty wyrażające opinię w trybie *indicativo* oraz *subjuntivo*.

- leksykalne

Student:

- » używa słownictwa związanego z zagadnieniami dotyczącymi krytyki literackiej oraz filmowej;
- » poprawnie używa słownictwa związanego z analizą tekstu naukowego.

- pozajęzykowe

Student:

- » poprawnie nazywa i wskazuje poszczególne części artykułu naukowego.

Metody i techniki pracy: praca z tekstem, dyskusja kierowana, praca indywidualna, praca w parach i grupach, wypowiedź ustna

Formy oceniania: ocena bezpośrednia oraz samoocena studenta

PRZEBIEG ZAJĘĆ

Wstęp (3 min)

Wykładowca wita studentów i przekazuje im listę obecności do podpisu. W tym czasie wykładowca zapisuje temat na tablicy oraz przybliża studentom cele zajęć i sposób pracy podczas tego spotkania.

¹ Temat seriali telewizyjnych na seminarium literaturoznawczym może się wydać kontrowersyjnym wyborem, jednak z uwagi na obowiązujący na polskich uczelniach system boloński większość studentów w naszym kraju ma możliwość ukończenia studiów I stopnia na jednym kierunku, by potem starać się o tytuł magistra, kończąc studia II stopnia czasem z zupełnie innej dziedziny nauki. Jest to szczególnie częsty wypadek na kierunkach filologicznych. Nieraz spotkać się można z sytuacją, gdy studenci rozpoczynają swoją przygodę ze studiami filologicznymi dopiero na studiach II stopnia, bo wcześniej ukończyli zupełnie inny kierunek, albo też studiowali wcześniej konkretną filologię, ale na innej uczelni. Taki stan rzeczy ma oczywiście wiele konsekwencji. Jedną z nich, szczególnie ważną w kontekście zaprojektowanych zajęć, jest fakt, że wielu studentów kierunków filologicznych II stopnia nie ma ugruntowanej wiedzy z zakresu literaturoznawstwa (nie zna dziejów literatury obcojęzycznej w kolejnych epokach i nigdy nie zapoznało się z wieloma dziełami literackimi, które omawiane były na wcześniejszym etapie studiów itp.). Tymczasem na kierunkach filologicznych studenci bronią prace magisterskie albo z zakresu literaturoznawstwa albo językoznawstwa. W tej sytuacji studenci odrzucający językoznawstwo, a nieposiadający ugruntowanej wiedzy literaturoznawczej, poszukują dla siebie innego rozwiązania. Coraz częściej staje się nim pisanie prac na temat produkcji kinowych bądź serialowych danego obszaru językowego. Takiemu rozwiązaniu sprzyjają również uczelnie, świadome opisywanego tu problemu, organizując swoim studentom coraz więcej seminariów specjalistycznych poświęconych właśnie filmom czy serialom obcojęzycznym. Biorąc pod uwagę wymienione wyżej czynniki, uważamy za zasadne opracowanie projektu zajęć poświęconych tematyce współczesnych seriali.

Rozgrzewka językowa (7 min)

Wykładowca zapisuje na tablicy tytułowe pytanie z artykułu Muñoza Fernández. Jest to punkt wyjścia do dyskusji wprowadzającej, podczas której studenci będą musieli odpowiedzieć na pytanie: Jakie stanowisko względem tytułowego pytania artykułu zajmuje jego autor?²

Praca z tekstem (25 min)

Studenci otrzymują od wykładowcy karty pracy i w parach muszą opracować odpowiedzi na następujące pytania dotyczące artykułu Muñoza Fernández (zał. 1). Po odpowiedzi na pytania i omówieniu ich na forum z osobą prowadzącą zajęcia uczestnicy zajęć analizują, jak zbudowany jest omawiany artykuł, jaką ma strukturę. Studenci mają za zadanie się zastanowić, czy struktura tego artykułu jest podobna do struktur dotychczas czytanych przez nich tekstów naukowych – jakie widzą między nimi podobieństwa, a jakie różnice.

Dyskusja i krytyczna analiza tekstu (25 min)

Studenci dzielą się na grupy. Wspólnie mają za zadanie zastanowić się nad mocnymi i słabszymi stronami argumentacji autora omawianego artykułu. Poszczególne grupy dzielą się kolejno swoimi refleksjami na forum. Ćwiczenie jest przyczynkiem do dyskusji na temat tez postawionych przez autora artykułu. Studenci muszą się zastanowić, czy argumentacja autora jest przekonująca, czy oni sami czują się przekonani przez autora tekstu do jego stanowiska na temat seriali i ich miejsca we współczesnej kulturze.

Podsumowanie (20 min)

Studenci pracują indywidualnie. Tym razem mają za zadanie spojrzeć na analizowany tekst pod nieco innym kątem i stworzyć tezę przeciwną do tej postawionej przez Muñoza Fernández w jego artykule. Następnie teza ta musi zostać poparta konkretnymi argumentami, a zadaniem studentów jest stworzyć listę takich argumentów. Wyniki swojej pracy studenci prezentują ustnie reszcie grupy i osobie prowadzącej zajęcia.

Ewaluacja (5 min)

Osoba prowadząca zajęcia pyta studentów, co było dla nich największą trudnością w trakcie zajęć. Cała grupa wspólnie omawia poszczególne elementy zajęć, zastanawiając się nad największymi wyzwaniami, jakie pojawiły się w trakcie analizy artykułu Muñoza Fernández.

Zadanie i omówienie pracy domowej (5 min)

Zajęcia kończą się omówieniem pracy domowej, którą będzie krótka wypowiedź pisemna (około 200 słów). Studenci mają zająć stanowisko i przedstawić je, odpowiadając w ten sposób pośrednio na pytanie: Czy uważają serie telewizyjne za formę sztuki?

ZAŁĄCZNIK 1.

1. Responde a las siguientes preguntas

- » Indica un fragmento del texto en el que su autor haya respondido explícitamente a la pregunta que da título a su artículo.
- » ¿Qué representantes de la cultura española cita Horacio Muñoz Fernández? ¿Están estas personas a favor o en contra de la designación de los seriales como arte?
- » A partir de tus conocimientos, reflexiones y experiencias, reflexiona sobre tu propia respuesta a la pregunta del título del artículo.
- » Presta especial atención a los siguientes términos del artículo: falacia, blockbuster, cajón de sastre, storytelling, novela por entregas. ¿Qué significan? ¿En qué contextos aparecen en el artículo?
- » Propón tu propia traducción al polaco de las palabras que aparecen en el artículo: disociar, retrógrado, pertinente, manido, nítido, adocenado.

² Pytanie to może wydawać się banalne, ale faktem jest, że tylko osoba, która uważnie przeczytała omawiany artykuł, będzie mogła udzielić na nie poprawnej odpowiedzi. Sposób, w jaki Muñoz Fernández snuje swoje rozważania, jest dość zawiły, a własne opinie często przemycza, posiłkując się poglądami innych, cytowanych przez siebie twórców. Z tego też względu z pozoru trywialne pytanie może się okazać ważną wskazówką przydatną do zrozumienia tekstu obcojęzycznego przez studentów.

Filmy krótkometrażowe na lekcjach języka rosyjskiego

Recenzja podręcznika *Learn Russian through Contemporary Short Film*

DOI: 10.47050/jows.2025.4.111-117

Wykorzystanie materiałów audiowizualnych, w tym filmów krótkometrażowych, to jeden z kluczowych postulatów w glottodydaktyce. W dobie zmieniających się teorii edukacyjnych priorytetem staje się nie tylko efektywne nauczania języka, lecz także zapoznanie ucznia z kontekstem kulturowym. Prezentowany podręcznik dr Natallii Kabiak w nowatorski sposób łączy proces dydaktyczny ze współczesnym kinem krótkometrażowym. Sprawdźmy, jak można w sali kinowej rozwijać kompetencje językowe i interkulturowe.

MICHAŁ KOZDRA
[Uniwersytet Warszawski](#)

THE USE OF CONTEMPORARY SHORT FILMS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Incorporating films into Russian language teaching enhances authenticity, engagement, and intercultural awareness. Natallia Kabiak's *Learn Russian through Contemporary Short Film* uses Russian and Kazakh short films across 12 modules to develop language skills and cultural understanding for B1–C1 learners. Pre-, while-, and post-viewing tasks foster vocabulary acquisition, note-taking, analysis, and discussion. Inclusion of colloquial speech, slang, and task-based activities promotes creativity and critical thinking, offering an immersive, culturally rich learning experience.

KEY WORDS: TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, SHORT FILMS, AUTHENTICITY, INTERCULTURAL COMPETENCE, TASK-BASED LEARNING

Współczesna glottodydaktyka nieustannie poszukuje efektywnych metod i narzędzi zapewniających skuteczną naukę języka obcego. Jednym z jej postulatów jest łączenie procesu dydaktycznego z poznawaniem kontekstów kulturowych. Filmy, jako środki multimedialne, doskonale łączą **autentyczność języka** z jego naturalnym środowiskiem kulturowym, stając się tym samym nieocenionym wsparciem w procesie kształcenia. Badania naukowe (Sánchez-Auñón i in. 2023; Herrero i Vanderschelden 2019) jednoznacznie wskazują, że wykorzystanie filmów w procesie dydaktycznym nie tylko rozwija **kompetencję językową** (ang. *linguistic competence*), lecz także pogłębia **świadomość interkulturową** (ang. *intercultural benefits*) oraz znacząco podnosi **motywację do nauki języka** (ang. *motivational benefits*).

Filmy krótkometrażowe, dzięki swej dynamice i zwięzłości, stały się bardzo popularnym i efektywnym narzędziem edukacyjnym. Wykorzystanie ich w procesie dydaktycznym przybliża uczniom kontekst kulturowy, wzbogaca ich słownictwo, rozwija umiejętność rozumienia nieadaptowanej mowy potocznej, aktywizuje, a także doskonali zdolności spontanicznej wypowiedzi, argumentacji oraz aktywnego słuchania (Chramczenko 2021). Poprzez kontakt z obrazami i socjokulturowym kontekstem uczniowie zyskują możliwość głębszego poznania języka i kultury oraz rozwijają zdolność krytycznego myślenia i umiejętności analityczne.

Innowacyjność podręcznika *Learn Russian through Contemporary Short Film*

Podręcznik *Learn Russian through Contemporary Short Film* autorstwa dr Natallii Kabiak (Uniwersytet w Melbourne) wnosi ogromny wkład w rozwój współczesnej metodyki nauczania języka rosyjskiego jako obcego. Autorka proponuje innowacyjne podejście polegające na wykorzystaniu współczesnych rosyjskojęzycznych filmów krótkometrażowych (produkcji rosyjskiej i kazachskiej) na lekcjach języka rosyjskiego.

Jednym z najciekawszych pomysłów jest wykorzystanie filmów kazachskich, w których język rosyjski pełni ważną funkcję w komunikacji międzykulturowej. To strategiczne posunięcie uświadamia uczniom, że język rosyjski jest dynamicznie zmieniającym się narzędziem komunikacji używanym również poza granicami Rosji – zwłaszcza w środowiskach wielojęzycznych takich jak Kazachstan. Dzięki temu uczniowie mogą poznać różnorodność kulturową języka rosyjskiego, a zwłaszcza jego lokalne, środowiskowe odmiany. Użycie filmów kazachskich wzbogaca proces nauczania nie tylko o materiał językowy, lecz także o kontekst kulturoznawczy dotyczący życia codziennego, systemu wartości, relacji międzyludzkich, komunikacji niewerbalnej oraz specyficznych zachowań osób, dla których rosyjski jest językiem codziennego użytku. Przykładem tego są jednostki leksykalne związane z kazachską rzeczywistością kulturową, takie jak pozdrowienie „Салам алейкум!” czy nazwy tradycyjnych potraw, np. „баурсаков” (*boursaki*, czyli kazachskie pączki), które pojawiają się w module 5 poświęconym filmowi *Соседи* (pol. *Sąsiedzi*) (Kabiak 2025: 42–51). Z perspektywy kulturoznawczej takie elementy można zaliczyć do **lingwokulturomów** – są to minimalne jednostki kultury (markery tożsamości kulturowej) charakteryzujące się ekspresją językową i mające ważne znaczenia kulturowe (Wierieszczagin i Kostomarow 1990, 2014; Stiepanow 1997). Pozwalają one uczniom lepiej zrozumieć wielowymiarowość komunikacji rosyjskojęzycznej i jej specyficzny charakter w Kazachstanie. Podkreślić należy, że w podręczniku uwzględniono również wyrazy mające znaczenie dla kultury rosyjskiej, takie jak „салат оливье” (*sałatka jarzynowa*), „крепостные” (*chłopi pańszczyźniani*), „мужик” (*chłop, facet*), „Тфу!” (*Tfu!*, *Do diabła!*), „барин” (*pan, dziedzic*).

Ponadto filmy prezentują bogactwo **realiów**, a zatem także leksemy dotyczące przedmiotów lub zjawisk kultury materialnej (w tym nazwy popularnych produktów i marek), oraz **wiedzę uprzednią** (ang. *background knowledge*) i **fenomeny precedensowe**, np. „Дядя Ваня” (rosyjska marka produktów konserwowych i sosów, będąca lingwokulturowym

odpowiednikiem amerykańskiego „Uncle Ben’s / Ben’s Original”, a jednocześnie tytułem sztuki teatralnej Antoniego Czechowa pod tym samym tytułem, czyli *Wujaszek Wania*).

Struktura i zadania dydaktyczne

Podręcznik składa się z 12 modułów, z których każdy poświęcony jest innemu filmowi krótkometrażowemu wyprodukowanemu w latach 2014–2022. Filmy te są dostępne na platformie YouTube, a odnośniki do nich zostały zamieszczone w każdym module podręcznika, co umożliwia bezpośredni i bezpłatny dostęp do materiałów audiowizualnych. Dobór filmów został starannie przemyślany i jest metodycznie uzasadniony. Filmy poruszają wiele aktualnych tematów, m.in. relacje rodzinne i międzyludzkie, znajomości, zdrada, wybór zawodu, kariera, święta oraz współczesne wyzwania społeczne (problem bezdomnych zwierząt, ekologia, samotność). Materiał przeznaczony jest dla uczniów na poziomach B1–C1 według skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) i może być wykorzystywany w pracy zarówno z nauczycielem, jak i do samodzielnej nauki.

Struktura każdego modułu jest logiczna i powtarzalna, co zwiększa efektywność procesu uczenia się. Etap poprzedzający projekcję (ang. *pre-viewing*) obejmuje zadania mające na celu aktywizację uczniów. Polega na formułowaniu hipotez na temat treści filmu (na podstawie tytułu i krótkiego streszczenia fabuły), a także na zapoznaniu się z kluczowym słownictwem. Ćwiczenia te rozwijają domysł językowy oraz tworzą solidną podstawę do dalszego przyswajania materiału. Zadania wykonywane podczas oglądania (ang. *while-viewing*) dotyczą notowania i usprawniają umiejętność mediacji pisemnej (ang. *mediating a text*). Po obejrzeniu filmu (ang. *post-viewing*) uczniowie wykonują ćwiczenia doskonalące wszystkie sprawności językowe i komunikacyjne (receptywne i produktywne): **słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie i interakcję**. Oglądaniu towarzyszą zadania mające na celu ułatwienie zrozumienia fabuły, analizy dialogów i odczytywania kontekstów. Samo obcowanie z filmem ćwiczy rozumienie ze słuchu oraz umiejętność rozróżniania stylów językowych – od oficjalnego do potocznego i żargonowego.

Każdy moduł podręcznika wzbogacony jest o starannie opracowany test wielokrotnego wyboru, który pozwala ocenić stopień przyswojenia materiału i zrozumienia fabuły filmu. Dodatkowo podręcznik zawiera krótkie teksty i komentarze uzupełniające wątek fabularny – ułatwiają one zrozumienie kontekstów oraz doskonalą umiejętność czytania. W każdym rozdziale znajdują się zadania zachęcające do prowadzenia dialogów i polilogów, dyskusji na temat filmu oraz pracy w grupach. To powoduje, że uczniowie chętniej angażują się w prowadzenie konwersacji, wykorzystują nowo poznane słownictwo oraz analizują i oceniają działania bohaterów filmu, dzieląc się swoimi wrażeniami.

Wśród zaproponowanych ćwiczeń wyróżniają się te oparte na **podejściu zadaniowym** (ang. *task-based learning*), np. zadanie 21 na s. 78, w którym uczniowie przeprowadzają minisondę wśród rówieśników, krewnych lub znajomych. Pytają o rolę rodziców w wyborze zawodu przez młodych ludzi. Następnie na podstawie zebranych informacji przygotowują grupową prezentację. Sporo uwagi poświęcono też zadaniom leksykalno-gramatycznym (np. uzupełnianie luk), zadaniom z zakresu słowotwórstwa (obejmującym wyszukiwanie słów pokrewnych i analizę morfemów słowotwórczych), a także zadaniom z frazeologizmami. Znalazły się tam także ćwiczenia rozwijające umiejętność pisania różnych tekstów – od listów, e-maili, esejów po recenzje i referaty. Interaktywne zadania, takie jak wyszukiwanie informacji w internecie (np. na temat bezdomnych zwierząt, jak w zadaniu 23 na s. 69), oraz ćwiczenia zachęcające do ustnych wypowiedzi pomagają uczniom zastosować w praktyce przyswojony materiał. Bardzo ważną rolę odgrywają też teksty poruszające tematy trudne i moralnie złożone, np. problem zdrady. Tematy te wprowadzają do nauczania języka obcego zagadnienia wykraczające poza standardowe konteksty, co jest zgodne z rekomendacjami Władimira Szlachowa (2005). Z kolei zadania stymulujące wyobraźnię, takie jak przewidywanie toku wydarzeń (zadanie 16 na s. 17), rozwijają kreatywne myślenie.

Taksonomia Blooma i innowacje metodyczne

Recenzowany podręcznik jest cenną pomocą dydaktyczną – skutecznie wspiera aktywność poznawczą uczniów na wielu poziomach. Oparty na zaktualizowanej taksonomii Benjamina Blooma (1956; Anderson i Krathwohl 2001) wspomaga procesy kognitywne: począwszy od zapamiętywania i rozumienia, aż po etapy zastosowania, analizy, oceny i twórczości. Filmy krótkometrażowe, dzięki swojej dynamice i zróżnicowanej narracji, są idealnym materiałem do realizacji strategii mających na celu przechodzenie od prostych operacji poznawczych do tych bardziej złożonych.

Autorka podręcznika pokazuje, jak wykorzystać materiały wideo do doskonalenia umiejętności analizy, oceny i twórczych działań. Proponowane zadania nie ograniczają się jedynie do streszczania fabuły obejrzanego filmu, ale obejmują ćwiczenia dotyczące interpretacji kontekstu, podtekstu oraz tła kulturowego (np. zadanie 23, s. 91 – analiza piosenki Wiktora Coja; zadanie 24, s. 123 – analiza cytatu z powieści Fiodora Dostojewskiego *Idiota*), analizy porównawczej (np. zadanie 18, s. 89), a także tworzenia własnych scenariuszy (np. zadanie 22, s. 91).

Na szczególną uwagę zasługują propozycje wykonywania przez uczniów prac twórczych (najwyższa kategoria taksonomii Blooma). Zadania dotyczące tworzenia własnych prac, takich jak miniscenariusze (zadanie 19, s. 100) czy pisemne recenzje filmów (zadanie 21, s. 8 i kolejne w każdym rozdziale podręcznika), rozwijają wyobraźnię i myślenie krytyczne, a także kształtują umiejętność argumentacji i kreatywnego wyrażania myśli. Co warto podkreślić, podręcznik ma wymiar uniwersalny – można go stosować zarówno według zasad tradycyjnej taksonomii Blooma, jak i **odwróconej taksonomii celów nauczania** (Niemierko 2016). Ta druga, bazując na założeniach psychologii poznawczej, proponuje odwróconą kolejność kształtowania procesów: zamiast *de partibus ad totum* (od elementów do całości) zaleca *de toto ad partes* (od całości do elementów). Kładzie też nacisk na prace twórcze uczniów i ich samodzielną interpretację już na początkowych etapach procesu nauczania–uczenia się. Takie podejście pomaga w systematyzowaniu wiedzy i doskonaleniu umiejętności analitycznych. Nauczyciel korzystający z tego podręcznika według odwróconej taksonomii powinien odpowiednio zamienić kolejność przedstawionych w nim zadań. Na początkowym etapie warto zaproponować wykonanie prostszych zadań twórczych, sprawdzających wiedzę ucznia z wybranej dziedziny i jego gotowość do rozwiązywania określonego typu problemów (np. przeprowadzenie minisondy wśród kolegów i koleżanek, przyjaciół lub członków rodziny na temat: Jak radzić sobie z samotnością? – zadanie 14, s. 67). Zadania tego typu wzmacniają aktywność poznawczą, wewnętrzną motywację i sprzyjają emocjonalnemu zaangażowaniu. Dzięki temu łatwiejsze stanie się (na późniejszym etapie) przyswojenie treści teoretycznych i ich wykorzystanie w procesach analizy, uogólniania i utrwalenia. Podręcznik ten może być zatem skutecznym narzędziem do realizacji zadań zgodnie z tradycyjnym podejściem, ale może także stanowić inspirację dla nauczycieli poszukujących innych metod edukacyjnych. Możliwość zastosowania odwróconej taksonomii Blooma czyni go uniwersalnym środkiem w praktyce pedagogicznej.

Autentyczność języka i materiały uzupełniające

Autorka podręcznika stara się zaznajomić uczniów z **językiem autentycznym**, prezentując krótsze warianty fonetyczne (kontrakcje fonetyczne), np. „чѐ” (co¹) zamiast „что” (co), „щас” (zaraz²) zamiast „сейчас” (zaraz), „Здрасьте!” (Dzień dobry!³) zamiast „Здравствуйте!” (Dzień dobry!). Dzięki nim uczniowie mogą poznać rzeczywistą codzienną mowę. W podręczniku znalazły się również przykłady leksyki potocznej, kolokwialnej i slangowej, wśród której znaleźć można takie słowa i wyrażenia, jak: „фотка” (fotka), „болтать” (gadać), „крутой” (fajny, super), „задрот” (nerd), „типа” (tak jakby, niby), „фигня” (bzdura), „качалка” (siłownia, siłka), „дурдом” (wariatkowo), „запилить селфи” (pstryknąć selfie), „охренеть” (Szok! O rany!), „Блин! (Kurczę! Cholera!)”. Ponadto przedstawione są w nim współczesne neologizmy,

1 Nieprzetłumaczalne na język polski.

2 Nieprzetłumaczalne na język polski.

3 Nieprzetłumaczalne na język polski.

w tym zapożyczenia, np.: „пауэрбанк” (*powerbank*), „зум” (*Zoom*), „продакт-плейсмент” (*product placement*). Taki dobór materiału leksykalnego pozwoli uczniom lepiej poruszać się we współczesnym środowisku językowym. Warto zauważyć, że w wielu podręcznikach do nauki języka rosyjskiego często brakuje przykładów dotyczących takich aspektów jak *речевые рефлексy* (refleksy językowe, czyli frazy funkcjonujące jako reakcje na wypowiedzi rozmówcy, kontekst omawianej sytuacji lub intencje mówiącego), wykrzyknienia i potoczne konstrukcje składniowe, które stanowią integralną część codziennej komunikacji (Gak 1998: 685–690; Szkapenko 2009: 25–30). Elementy te (jako część kulturowo nacechowanej komunikacji) wymagają szczególnej uwagi, ponieważ nie zawsze są oczywiste dla osób uczących się języka, pomimo ich powszechności. W omawianym podręczniku znajdziemy też charakterystyczne zwroty typu „Ну ты даёшь!” (*No nieźle!*), „Да ладно!” (*No co ty! / Daj spokój!*) (s. 105). Należy podkreślić, że filmy prezentujące materiał językowy są bogate w tego rodzaju struktury. Jako przykłady można podać stereotypowe zwroty z filmu **Соседи** (*Sąsiedzi*):

– „А?” (*Co? Jak?*); „Всё-всё-всё!” (*Dobrze, dobrze! / już dobrze!*); „Аааа, всё-всё, понял!” (*Aaa, już, już, zrozumiałem!*); „Договорились!” (*Umowa stoi! Zgodzi!*); „Как интересно!” (*Nieźle! Wow!*); „Ну что ж!” (*No cóż!*); „Да нет!” (*Ależ nie! No skąd!*); „Нормально вроде!” (*Chyba w porządku!*); „Пойдёт!” (*Może być! Ujdzie!*); „Да не проблема!” (*Nie ma problemu!*); „Обязательно!” (*Oczywiście! / Na pewno!*); „Как вам?” (*Jak się wam/Panu/Pani podoba? Co Pan(i) sądzi*),

– wykrzyknienia: „Опа!” (*O proszę!*); „Ага!” (*Aha! No tak!*); „Ну-ка!” (*No pokaz/No dalej!*); „Ой!” (*Oj! Ojej!*),

– potoczne konstrukcje składniowe:

- ➔ „КОМУ бы сейчас ЧЕГО” (*komu by co dobrze zrobiło* – *Ей бы сейчас чая с мёдом!* – *Jej by dobrze teraz herbata z miodem zrobiła* – wyrażenie stanu modalno-emotywnego, reprezentującego pragnienie lub aktualną potrzebę podmiotu w formie hipotetycznej perspektywy),
- ➔ „ИМЯ + можно” (imię + można), np. „Лёша, можно!” (*Liosza, można!* – propozycja przejścia na „ty”),
- ➔ „Можно + ЧТО” (można + co), np. „Можно минуту?” (*Czy mogę chwilę zająć?* – uprzejma prośba o poświęcenie komuś czasu).

Na szczególne uznanie zasługują klucze do ćwiczeń i indeksy, które znacznie ułatwiają pracę z tym podręcznikiem zarówno nauczycielom, jak i uczniom. Trzeba też dodać, że wykorzystanie filmów krótkometrażowych w *Learn Russian through Contemporary Short Film* otwiera dodatkowe możliwości dydaktyczne. Na przykład opis materiałów ikonicznych (multimodalnych) w postaci plakatów czy kadrów z filmów może stanowić przyczynek do dyskusji, argumentacji, porównań, wyrażania własnego zdania (zadanie 20, s. 28; zadanie 19, s. 68), a także do rozmów o recenzjach i komentarzach widzów, zamieszczonych na platformie YouTube, a dotyczących obejrzanego filmu (zadanie 20, s. 7–8 i kolejne w każdym rozdziale podręcznika).

Warto podkreślić, że plakaty i kadry z filmów pojawiające się w zadaniach, a także inne materiały graficzne, powinny być prezentowane w wersji kolorowej. Zwiększyłyby to ich atrakcyjność i ułatwiło dostrzeżenie ważnych szczegółów – zwłaszcza podczas omawiania kontekstów kulturowych. Rozwiązaniem tego problemu może być wyszukanie w internecie kolorowych wersji plakatów i innych materiałów graficznych oraz wyświetlanie ich na ekranie podczas zajęć.

Podsumowanie

Struktura i zawartość podręcznika sprzyjają efektywnej nauce języka rosyjskiego jako obcego, motywują do twórczej pracy i otwierają przed uczniami możliwości zdobycia cennych kompetencji – językowych i kulturowych. Książkę można uznać za metodycznie dopracowaną, skutecznie bowiem realizuje powszechnie uznany model etapowego kształtowania

kompetencji: językowej (lingwistycznej), sprawnościowej i komunikacyjnej. Niniejszy podręcznik ma szereg zalet. Przede wszystkim wykorzystuje ciekawie dobrane materiały, w tym filmy krótkometrażowe, aby przybliżyć uczniom konteksty społeczny i kulturowy. Jednocześnie prezentuje aktualną leksykę i struktury gramatyczne. Ważnym atutem jest jego modułowa struktura ułatwiająca nauczycielowi dopasowanie treści do celów nauczania. Co więcej, jego uniwersalność metodyczna pozwala na stosowanie go zarówno w szkołach, na uczelniach, w prywatnych szkołach językowych, jak i w trakcie samodzielnej nauki. Wszystko to sprawia, że podręcznik jest cennym narzędziem, z którego mogą korzystać uczniowie w różnym wieku i różnej narodowości.

Podręcznik *Learn Russian through Contemporary Short Film* to wszechstronne opracowanie, które umiejętnie wykorzystuje rosyjskojęzyczne filmy krótkometrażowe w procesie dydaktycznym, łącząc naukę języka z immersją kulturową. Publikacja ta będzie przydatna zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów pragnących samodzielnie doskonalić swoje umiejętności językowe oraz poznać konteksty kulturowe.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (red.) (2001), *A Taxonomy for Learning. Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman.
- Bloom, B.S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, New York: David McKay Company.
- Chramczenko, T.A. (2021), *Autentyczne krótkometrażowe filmy w metodologii nauczania języka rosyjskiego*, na podstawie filmu „Każdy 88”, <elibrary.ru/item.asp?id=48725038>, [dostęp: 10.06.2025].
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Gak, W.G. (1998), *Językowy obraz świata*, Moskwa: Szkoła „Języki rosyjskiej kultury”, s. 685–690.
- Kabiak, N. (2025), *Learn Russian through Contemporary Short Film*, London, New York: Routledge.
- Herrero, C., Vanderschelden, I. (red.) (2019), *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching*, Bristol: Multilingual Matters.
- Niemierko, B. (2016), *Twórczy słabeusz. O poszerzenie kręgu zdolnych uczniów*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Diagnostowanie twórczości uczniów i nauczycieli*. Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, <www.ptde.org/pluginfile.php/1087/mod_page/content/6/Archiwum/XXII_KDE/pdf/Niemierko.pdf>, [dostęp: 10.06.2025].
- Sánchez-Auñón, E., Férez-Mora, P.A., Monroy-Hernández, F. (2023), *The Use of Films in the Teaching of English as a Foreign Language: a Systematic Literature Review*, „Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education”, nr 8(10), <[s40862-022-00183-0](https://www.scribbr.com/journal/article/10.1186/s40862-022-00183-0)>, [dostęp: 10.06.2025].
- Stiepanow, J.S. (1997), *Konstanty. Słownik rosyjskiej kultury. Opyt issledowanija*, Moskwa: Szkoła „Języki rosyjskiej kultury”.
- Szkapenko, T. M. (2009), *Rieczewyje riefleksy so znaczenijem rawnoduszija w sowriemennom russkom jazykie*, „Wiesticnik Rossijskogo gosudarstwiennogo uniwersiteta im. I. Kanta”, nr 8, s. 25–30.
- Szlachow, W.I. (2005), *Kak prowesti diskussiju i kak obuczit' diskussionnym umenijam?*, [w:] E.W. Arkadjewa, N.B. Bitechtina, J.W. Wajsznorene i in. (red.), *Żywaja metodika dla nauczycieli rosyjskiego języka jak inostrannogo*, Moskwa: Russkij jazyk „Kursy”, s. 97–138.
- Wierieszczagin, J.M., Kostomarow, W.G. (1990), *Język i kultura. Lingwostranowiedzenie w nauczaniu rosyjskiego języka jak inostrannogo*, Moskwa: Russkij jazyk.

→ Wierieszczagin, J.M., Kostomarow, W.G. (2014), *Jazyk i kultura. Tri lingwostranowiedczeskije koncepcji: leksycznego fona, riece-powedenczeskich taktik i sapientemy*, Moskwa: Diriekt-Media.

DR MICHAŁ KOZDRA [Adiunkt, wykładowca akademicki i pracownik badawczo-dydaktyczny Instytutu Filologii Rosyjskiej Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół komunikacji multimodalnej, rosyjsko-polskiej leksykografii, fonodydaktyki oraz zastosowania nowych technologii w dydaktyce języków obcych \(CALL i MALL\). Prowadzi zajęcia dla studentów filologii rosyjskiej oraz kursy doskonalące dla nauczycieli języka rosyjskiego, realizowane we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji oraz Polskim Stowarzyszeniem Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego. Ekspert Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji Narodowej.](#)

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



Szwedzka szkoła otwarta na uczniów z doświadczeniem migracji

DOI: 10.47050/jows.2025.4.119-127

Migracja ludności stała się obecnie jednym ze zjawisk, które ma ogromny wpływ na strukturę społeczną i kulturową wielu krajów. Wzrost zróżnicowania społeczeństw pod względem narodowościowym, etnicznym i językowym stawia przed systemami edukacji wiele wyzwań – dotyczą one zwłaszcza osób z doświadczeniem migracji. Szwedzka szkoła, znana ze swojego podejścia do integracji uczniów wywodzących się z różnych kultur, stanowi przykład systemu edukacyjnego, który traktuje wielojęzyczność jako atut, a nie przeszkodę w nauce.

ADAM WOJTCZAK
[Uniwersytet Śląski w Katowicach](#)

THE SWEDISH SCHOOL OPEN TO STUDENTS WITH A MIGRATION BACKGROUND

This article presents the Swedish education system as a model that supports students with a migration background by promoting multilingualism. It describes measures enabling the learning of Swedish as a second language, the development of students' native languages, and the use of the translanguaging approach. It emphasizes that linguistic and cultural diversity is regarded in Sweden as a value rather than an obstacle. Sweden's experience may serve as an inspiration for countries like Poland, facing increasing social diversity.

KEY WORDS: SWEDISH LANGUAGE, MULTILINGUALISM, MIGRATION, TRANSLANGUAGING, NATIVE LANGUAGE

Szwecja i Polska to kraje bliskie geograficznie, jednak bardzo odległe na wielu płaszczyznach, zwłaszcza kulturowych. Różnicowanie obu państw dobrze obrazuje mapa wartości Ingleharta–Welzela, opracowana na podstawie ankiet World Values Survey (WVS 2023), na której Szwecja zajmuje odległe od Polski miejsce na obu osiach. Nasz kraj plasuje się bliżej krajów geograficznie jej odległych, takich jak Wietnam, Argentyna, Urugwaj czy Portugalia. Pod względem struktury narodowościowej Polska i Szwecja znacznie się różnią, mimo że w ostatnich latach (w wyniku globalizacji i wzmożonej mobilności) ich ścieżki nieco się do siebie zbliżyły. Niegdyś w dużej mierze homogeniczna Szwecja, za sprawą m.in. napływu siły roboczej w czasach industrializacji, późniejszych ruchów migracyjnych oraz kryzysu uchodźczego, stała się jednym z najbardziej wielokulturowych krajów w Europie, w którym ponad 20% mieszkańców urodziło się poza jej terytorium (por. Cwejman 2015; SCB 2025).

Sytuacja Polski wygląda zgoła odmiennie. Jak zauważa prof. Norman Davies, dominująca na tle Europy jednorodność etniczna dzisiejszej Polski jest stanem wymuszonym przez powojenną historię, ponieważ do II wojny światowej Polska pod wieloma względami była krajem heterogenicznym (por. Kozłowski 2024). W 2024 roku liczba cudzoziemców przebywających w Polsce wynosiła około 6,6% (Polski Instytut Ekonomiczny 2024). W porównaniu ze Szwecją odsetek ten jest nadal niewielki. Doświadczenia naszych północnych sąsiadów dotyczące wielokulturowości i wielojęzyczności są zatem zdecydowanie większe, dzięki czemu możemy czerpać z ich rozwiązań, także edukacyjnych.

Współczesna Szwecja to jeden z krajów, w którym liczba uczniów z doświadczeniem migracyjnym stale rośnie. Z danych *Statistiska centralbyrån* (Centralnego Biura Statystycznego) wynika, że dzieci urodzone za granicą lub mające rodziców imigrantów stanowią znaczną część populacji uczniów tego kraju. W latach 2000–2018 w grupie tej odnotowano wzrost z 12% do 24% (por. Statistiska centralbyrån 2020). W związku z tym szwedzki system nauki od lat stara się zapewnić wszystkim uczniom (niezależnie od ich pochodzenia kulturowego) równe szanse w osiąganiu sukcesów edukacyjnych. W ostatnich dekadach w Szwecji obserwujemy zwiększone zainteresowanie badaczy zjawiskiem wielojęzyczności. W 2013 roku na Uniwersytecie Sztokholmskim wprowadzono ważną zmianę dotyczącą istniejącej jednostki strukturalnej: *Institutionen för nordiska språk* (Instytut Języków Nordyckich) przekształcono w *Institutionen för svenska och flerspråkighet* (Instytut Języka Szwedzkiego i Wielojęzyczności), w skrócie *Svefler*¹. Kierunek zmian w polityce językowej Szwedów obrazują też liczne reformy systemu edukacji przeprowadzane przez dziesięciolecia.

Reformy językowe w Szwecji

W heterogenicznej Szwecji, oprócz języka szwedzkiego mającego status języka głównego (szw. *huvudspråk*) oraz licznych języków imigrantów, funkcjonuje pięć oficjalnych języków mniejszości narodowych: fiński, meänkieli, języki saamskie (lapońskie), jidysz i romski (por. Parkvall 2009; Kowal 2020). Jako kraj wielokulturowy i wielojęzyczny Szwecja cały czas podejmuje wyzwania dotyczące integracji uczniów pochodzących z różnych grup etnicznych. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa możliwość wykorzystywania i rozwijania języka ojczystego uczniów – stanowi on bowiem fundament ich edukacji, tożsamości kulturowej oraz adaptacji do nowego środowiska. Osoby przybywające do Szwecji mogą od czasów wzmożonej imigracji w latach 50. i 60. XX wieku liczyć na wsparcie państwa w zakresie nauki języka szwedzkiego. Poniższe zestawienie przedstawia najważniejsze reformy dotyczące kwestii językowych, wprowadzone w Szwecji na przestrzeni minionych pięćdziesięciu lat.

¹ Działający od 2013 roku na Uniwersytecie Sztokholmskim *Institutionen för svenska och flerspråkighet* (Instytut Języka Szwedzkiego i Wielojęzyczności) powstał poprzez połączenie trzech jednostek: *Institutionen för nordiska språk* (Instytut Języków Nordyckich), *Centrum för tvåspråkighetsforskning* (Centrum Badań nad Dwujęzycznością) oraz *Tolk- och översättarinstitutet* (Instytut Tłumaczy Ustnych i Pisemnych). Instytut Języków Nordyckich działał w latach 1960–2012 (SU 2023).

Tab. 1. Reformy dotyczące kwestii językowych w Szwecji w latach 1965–2015²

Rok	
1965	Decyzją szwedzkiego parlamentu wprowadzono nauczania języka szwedzkiego dla imigrantów (szw. <i>Svenska för invandrare</i> – SFI) pod nadzorem tzw. stowarzyszeń oświatowych (szw. <i>studieförbund</i>).
1969	Język szwedzki jako obcy (szw. <i>svenska som främmande språk</i>) – wsparcie edukacji nowo przybyłych dzieci.
1977	Reforma „języka domowego” ³ (szw. <i>hemspråksreformen</i>) definiująca język ojczysty jako „inny niż szwedzki, stanowiący integralną część środowiska domowego”; wymagana grupa min. 4 uczniów; kształcenie nauczycieli „języka domowego”.
1985	Ograniczenie kryteriów pozwalających na uczestnictwo w lekcjach języka ojczystego definiowanego od tej pory jako „język codziennej komunikacji w kontaktach z min. jednym opiekunem prawnym”.
1986	Reforma języka szwedzkiego dla imigrantów, dzięki której powstały pierwsze programy kursów nauki szwedzkiego, a odpowiedzialność za ich organizację w dużej mierze spoczęła na gminach.
1988	Zawieszenie kształcenia nauczycieli „języka domowego”.
1989	Język szwedzki jako drugi (szw. <i>svenska som andraspråk</i> – SVA) zostaje oddzielnym przedmiotem w liceum; powstanie obecnej nazwy przedmiotu.
1991	Lekcje języka ojczystego jako zajęcia dodatkowe znalazły się poza planem lekcji; prawo do zajęć z języka ojczystego ograniczono do okresu 7 lat; wymagana grupa min. 5 uczniów.
1995	Wprowadzenie w szkole przedmiotu „język szwedzki jako drugi” (SVA) w jego obecnej formie i traktowanie go na równi z przedmiotem język szwedzki (SVE) dla rodzimych użytkowników.
1997	Zmiana nazwy przedmiotu z <i>hemspråk</i> (język domowy) na <i>modersmål</i> (język ojczysty).
2000	Pięć języków: fiński, meänkieli, jidysz, romski i języki saamskie otrzymuje status oficjalnych języków mniejszości narodowych.
2009	Wejście w życie ustawy o języku (szw. <i>språklagen</i>), zgodnie z którą określono status języka szwedzkiego, szwedzkiego języka migowego i języków mniejszości narodowych, zwiększając ich pozycję względem pozostałych języków ojczystych.
2010	Wejście w życie ustawy o mniejszościach narodowych i językach mniejszościowych (szw. <i>lagen om nationella minoriteter och minoritetsspråk</i>), która prowadzi do większego rozróżnienia między językami mniejszości a pozostałymi językami ojczystymi.
2015	Wprowadzenie możliwości nauczania zdalnego języka ojczystego na poziomie szkoły podstawowej i liceum; zmiana ustawy oświatowej dotyczącej nauczania narodowych języków mniejszościowych, tak aby uczniowie mogli brać udział w lekcjach nauki języka od podstaw.

Źródło: opracowanie na podstawie Román i Mattlar (2019); Ganuza i Hyltenstam (2020).

Szwedzki system edukacyjny wyróżnia się na tle innych krajów, oferuje bowiem uczniom z doświadczeniem migracyjnym szerokie i bezpłatne wsparcie w zakresie kształcenia językowego na różnych etapach nauki.

Szwedzki w szkole

Zgodnie z ustawą o języku z 2009 roku każda osoba zamieszkała w Szwecji musi mieć zapewnioną możliwość nauki i poszerzania znajomości języka szwedzkiego. Ponadto osoby posługujące się innym językiem ojczystym mają prawo do rozwijania swoich kompetencji językowych oraz do swobodnego posługiwania się nim (Sveriges Riksdag 2009). Nowo przybyłym⁴ do Szwecji, dla których szwedzki nie jest językiem ojczystym, oferowany jest przedmiot o nazwie „język szwedzki jako język drugi” (szw. *svenska som andraspråk*). Uczestnikami tych zajęć mogą być również uczniowie, dla których szwedzki jest językiem pierwszym, ale wcześniej kształcili się za granicą i nie uczęszczali do szwedzkiej szkoły. Uczeń przystępujący do zajęć z języka szwedzkiego jako drugiego powinien znać ten język na tyle dobrze, by móc uczestniczyć w pozostałych zajęciach szkolnych prowadzonych w tym języku. W przypadku wielu nowo przybyłych dzieci nie jest to możliwe, ponieważ nie miały one wcześniej kontaktu z językiem kraju goszczącego. Takich uczniów kieruje się do tzw. klasy przygotowawczej (szw. *förberedelseklass*), w której rozwijane są odpowiednie umiejętności, by docelowo dziecko mogło uczestniczyć w standardowych zajęciach. Czas nauki w klasie

² Po roku 2015 nie odnotowano w Szwecji nowych, istotnych reform dotyczących regulacji prawnych w zakresie polityki językowej czy edukacji językowej mniejszości narodowych i imigrantów. Działania podejmowane w ostatnich latach mają głównie charakter administracyjny i wdrożeniowy, zapewniając kontynuację przyjętej polityki językowej.

³ Dawna nazwa przedmiotu – „język domowy” (szw. *hemspråk*) – odnosiła się do zajęć z języka ojczystego używanego w domu, ale innego niż szwedzki. Dzisiaj przedmiot ten funkcjonuje jako język ojczysty (szw. *modersmål*). Co ciekawe, pojęcia „język ojczysty” w kontekście szkolnym do początku lat 60. XX wieku używano w odniesieniu do języka szwedzkiego jako języka ojczystego większości społeczeństwa (Ganuza i Hyltenstam 2020: 44).

⁴ Za „nowo przybyłego” (szw. *nyanländ*) w kontekście szkolnym uznaje się ucznia, który mieszkał za granicą, a obecnie jest rezydentem Szwecji i rozpoczął edukację po ukończeniu 7. roku życia. Po okresie 4 lat spędzonych w szwedzkiej szkole uczeń taki nie jest już uznawany za „nowo przybyłego” (Skolverket 2025a).

przygotowawczej nie może przekroczyć dwóch lat. Przedmiot „język szwedzki jako drugi” funkcjonuje zarówno w szkołach podstawowych, jak i średnich – jest równoważny z przedmiotem „język szwedzki” dla rodzimych użytkowników. Programy nauczania oraz kryteria oceniania obu przedmiotów są zbieżne. Ukończenie każdej ze ścieżek daje takie same uprawnienia podczas rekrutacji na kolejnych etapach nauki, np. do liceum czy szkoły wyższej (por. Skolverket 2016; Kowal 2020: 124).

TRANSLANGUAGING

W nauczaniu języka szwedzkiego jako drugiego, ale również innych przedmiotów, szwedzka szkoła coraz częściej kładzie nacisk na *translanguaging*, czyli transjęzykowość/transjęzyczność (szw. *transspråkande*) – wtedy cały repertuar językowy ucznia wykorzystywany jest w procesie uczenia się. W klasach wielojęzycznych nauczyciele nie muszą znać języków swoich uczniów, aby umożliwić im posługiwanie się ich językiem ojczystym, np. podczas pracy grupowej, pomimo że zajęcia prowadzone są w innym języku. Co więcej, podczas lekcji warto zachęcać uczniów do wykorzystywania swoich doświadczeń językowych i kulturowych. Każdy język powinien być traktowany w taki sam sposób i wykorzystywany w pracy dydaktycznej, co dodatkowo podkreślałoby szacunek wobec ucznia i zainteresowanie jego tożsamością (Sundgren 2017: 65–68). O skuteczności podejścia *translanguaging* w szwedzkiej szkole świadczą liczne badania naukowe. Skolverket (Szwedzka Narodowa Agencja ds. Edukacji) zamieszcza odpowiednie zapisy w programie nauczania (szw. *läroplan*) oraz publikuje artykuły adresowane do nauczycieli, zalecając stosowanie tego podejścia jako skutecznego sposobu przyswajania wiedzy i rozwoju językowego (Svensson 2018; Skolverket 2022a). Eva Sundgren (2017: 67–68) wśród licznych korzyści, jakie niesie ze sobą wielojęzyczność, wymienia m.in. brak blokad w wyrażaniu siebie i prezentowaniu zdobytej wiedzy, zwiększenie świadomości metajęzykowej i umiejętności komunikacyjnych, rozwój kreatywnego i krytycznego myślenia, wsparcie procesu uczenia się kolejnego języka, kształtowanie tożsamości, a także wzrost tolerancji wobec innych kultur. Z perspektywy nauczyciela stosującego metodę transjęzyczności problemem może być ograniczona kontrola nad treścią rozmów uczniów. Powinien on jednak zaakceptować bardziej partnerskie podejście i zaufać uczniom, ponieważ metoda ta w dużym stopniu opiera się na współpracy, a proces uczenia się ma charakter interakcji rówieśniczej (szw. *kamratlärande*). Naukowcy podkreślają, że w transjęzyczności to komunikacja, a nie kontrola czy poprawne słownictwo, ma kluczowe znaczenie (Svensson i in. 2018: 60).

Rola języka ojczystego na emigracji

Uczniowie z doświadczeniem migracji mogą także uczęszczać na zajęcia z języka ojczystego (szw. *modersmål*), które mają na celu nie tylko wspieranie nauki, ale także budowanie tożsamości i relacji rodzinnych. Szwedzki system edukacji oferuje takie zajęcia w duchu dwujęzyczności addytywnej (szw. *additiv tvåspråkighet*), która zakłada wzajemne wzmacnianie się języków (Sundgren 2017: 56). Aby jednak rozwój kognitywny mógł przynosić pożądane efekty i odbywać się równolegle w obu językach, konieczne jest zaakceptowanie założeń wielojęzyczności i uznanie jej atutów przez wszystkie zainteresowane strony. Niezwykle ważna jest wobec tego współpraca pomiędzy nauczycielami języka ojczystego, języka szwedzkiego jako drugiego, nauczycielami poszczególnych przedmiotów i rodzicami.

W porównaniu z większością krajów Europy Szwecja wykazuje się bardzo przyjazną polityką językową, gwarantując możliwość używania i rozwijania języka ojczystego zgodnie z państwowymi regulacjami. Szacuje się, że mieszkańcy dzisiejszej Szwecji posługują się ponad 150 różnymi językami. Trudne więc bądź nawet niemożliwe wydaje się zorganizowanie zajęć z języka ojczystego dla użytkownika każdego z nich. Dlatego wprowadzono zasady organizacji takich zajęć. W przypadku wszystkich innych języków (nienależących do wspomnianej wcześniej grupy języków mniejszościowych) zajęcia z języka ojczystego mogą się odbywać, jeśli uczeń ma przynajmniej jednego opiekuna prawnego posługującego

się innym językiem ojczystym niż szwedzki. Ponadto uczeń musi wykorzystywać dany język w codziennej komunikacji w domu oraz posiadać podstawowe umiejętności posługiwania się nim. Dyrektor szkoły z kolei jest zobowiązany zorganizować takie zajęcia, jeśli spełnione zostaną trzy warunki:

1. w szkole jest co najmniej pięciu uprawnionych uczniów,
2. wyrażą oni chęć uczestnictwa w zajęciach,
3. dostępny jest odpowiedni nauczyciel⁵.

Lekcje języka ojczystego powinny być zapewnione przez co najmniej siedem z dziewięciu lat nauki w szkole podstawowej (Skolverket 2025b).

Niestety model ten, pomimo dobrych założeń, stawia przed szwedzkim systemem szkolnictwa ogromne wyzwania. Jego najsłabsze punkty to przede wszystkim różnice w organizacji zajęć w poszczególnych gminach, brak odpowiednich warunków lokalowych, brak dostępnych materiałów dydaktycznych oraz niedobór wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej. Niski status przedmiotu „język ojczysty” (szw. *modersmål*) wynika również z negatywnego nastawienia uczniów, rodziców czy innych nauczycieli do tego typu zajęć. Ponadto lekcje języka ojczystego mają charakter fakultatywny i nie są zazwyczaj ujęte w planie zajęć. Ich liczba jest mocno okrojona – najczęściej to tylko godzina w tygodniu. Efektywne nauczanie ogranicza także duża heterogeniczność grup, będąca wynikiem łączenia uczniów z różnych klas, np. 1–9 szkoły podstawowej. To powoduje, że w lekcji biorą udział uczniowie w różnym wieku, o różnych potrzebach edukacyjnych i o różnym poziomie zaawansowania językowego. Pomimo że organizacja zajęć z języka ojczystego pozostawia wiele do życzenia, badania pokazują ich pozytywny wpływ na rozwój uczniów (por. Svensson i in. 2018: 108–109).

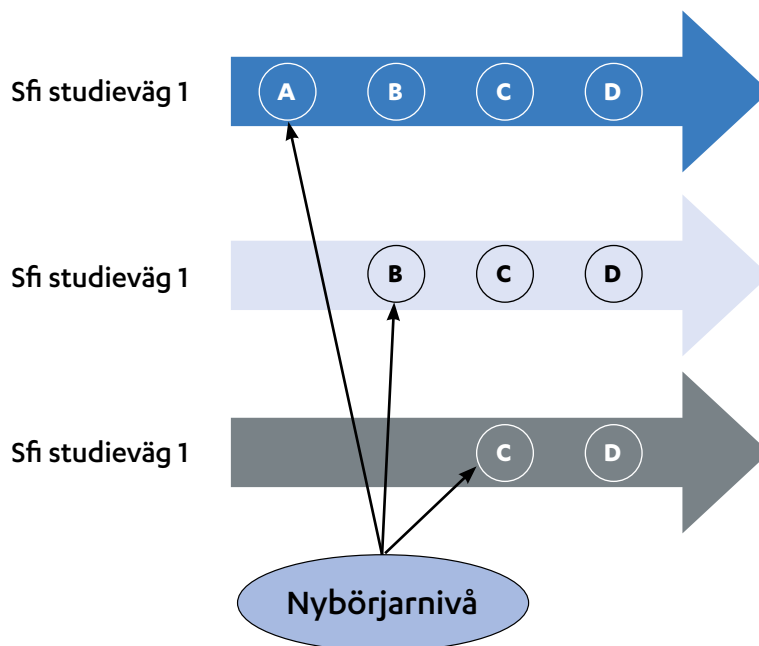
Kolejną formą wsparcia dla nowo przybyłych uczniów jest mentoring w języku ojczystym (szw. *studiehandledning på modersmålet*). Uczniowie, którzy mają trudności ze zrozumieniem i opanowaniem treści zajęć prowadzonych w języku szwedzkim, mogą liczyć na wsparcie nauczyciela języka ojczystego (przed lekcjami, w ich trakcie lub po ich zakończeniu), zwłaszcza jeśli istnieje ryzyko niezaliczenia przez nich jednego (lub więcej) przedmiotu (Skolverket 2022b). Rola nauczycieli języka ojczystego w szwedzkiej szkole wykracza często poza ramy dydaktyczne – bywają oni również kulturowymi mediatorami (szw. *kulturtolkar*) w kontaktach z personelem szkolnym (Lahdenperä 2017: 44).

Szwedzki dla dorosłych

Podobne wsparcie w nauce szwedzkiego oferowane jest dorosłym. W tym celu gminy organizują kursy SFI (szw. *svenska för invandrare*), czyli język szwedzki dla imigrantów. Aby wziąć udział w zajęciach, należy mieć ukończone 16 lat i być zameldowanym na terenie Szwecji – nie obowiązuje górna granica wieku. Za organizację kursów odpowiadają gminy oraz tzw. wyższe szkoły ludowe (szw. *folkhögskolor*). Kursy te są bezpłatne. Plan zajęć

⁵ Zawód nauczyciela w Szwecji jest od 2011 roku zawodem regulowanym, do którego wykonywania potrzebne jest zdobycie specjalnej legitymacji nauczycielskiej (szw. *lärarlegitimation*) wydawanej przez Skolverket. Legitymacja określa zakres przedmiotów, do nauczania których dany nauczyciel ma uprawnienia (szw. *behörighet*). Szansę na stałe zatrudnienie w szkole mają tylko nauczyciele legitymowani, poza kilkoma wyjątkami, jakimi są nauczyciele przedmiotów zawodowych i nauczyciele języka ojczystego właśnie, których to zwolniono z tego wymogu. Muszą oni jednak posiadać wystarczające kompetencje, aby móc nauczać swojego przedmiotu (por. Jarl i Rönnberg 2019: 154–170).

Rys. 1. Podział kursów SFI



Źródło: www.linkoping.se/forskola-och-utbildning/vuxenutbildninglinkoping/centrum-for-vuxenutbildning/sfi/det-har-ar-sfi.

dostosowywany jest do indywidualnych potrzeb kursanta, by umożliwić mu pogodzenie nauki z pracą, praktykami zawodowymi czy innymi obowiązkami. Każdy cykl trwa cztery tygodnie i obejmuje na ogół 15 godzin zajęć tygodniowo. Oferowane są trzy ścieżki kształcenia (szw. *studieväg*) na różnych poziomach, z których każda dzieli się na etapy A–D. W zależności od wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych dobierana jest odpowiednia ścieżka, w wyniku czego nauka na poziomie dla początkujących (szw. *nybörjarnivå*) może się rozpocząć od etapu A, B lub C (rys. 1).

Poziom pierwszy, obejmujący kursy A–D, przeznaczony jest głównie dla osób niepotrafiących czytać i pisać lub mających minimalne doświadczenie szkolne. Druga ścieżka (B–D) adresowana jest do osób, których wykształcenie nie odpowiada poziomowi szwedzkiej szkoły średniej. Trzeci poziom (C–D) skierowany jest z kolei do osób mających wykształcenie na poziomie szkoły średniej i tych, którzy wcześniej studiowali na uczelniach wyższych (Utbildningsguiden, bdw.). Po ukończeniu kursów SFI dorośli mogą kontynuować naukę języka szwedzkiego w ramach tzw. gminnych szkół dla dorosłych (szw. *Kommunal vuxenutbildning*, w skrócie *komvux*), gdzie oferowane są zajęcia z języka szwedzkiego jako drugiego, czyli SVA lub SAS⁶.

6 Skrócone formy stosowane wymiennie, odnoszące się do tego samego przedmiotu: SVA = *svenska som främmande språk*, SAS = *svenska som andraspråk*.

Tab. 2. Zestawienie poziomów i rodzajów nauczania języka szwedzkiego dla dorosłych

JĘZYK SZWEDZKI JAKO OBCY – SVENSKA SOM FRÄMMANDE SPRÅK (POZIOM W SKALI CEFR)	JĘZYK SZWEDZKI DLA IMIGRANTÓW – SVENSKA FÖR INVANDRARE (SFI)	JĘZYK SZWEDZKI JAKO DRUGI – SVENSKA SOM ANDRASPRÅK OFEROWANY PRZEZ SZKOŁY DLA DOROSŁYCH (KOMVUX)	ODPOWIADAJĄCY IM POZIOM EDUKACJI SZKOLNEJ
A1	A–B	-	klasy 1–6 szkoły podstawowej
A2	C	-	
B1	D	-	
B2-	-	SVA grund / SAS grund	klasy 7–9 szkoły podstawowej
B2	-	SVA 1 / SAS 1	klasa 1 liceum
C1-	-	SVA 2 / SAS 2	klasa 2 liceum
C1	-	SVA 3 / SAS 3	klasa 3 liceum

Źródło: opracowanie własne na podstawie medarbetare.ki.se/stod-och-verktyg/kommunikationsstod/sprakstod/lar-dig-svenska.

W celu podjęcia studiów w języku szwedzkim na szwedzkiej uczelni wymagana jest znajomość języka na odpowiednim poziomie poświadczona certyfikatem. Należy więc ukończyć kurs SVA 3 albo kurs organizowany przez uczelnie wyższe nadające takie uprawnienia (szw. *behörighetsgivande kurs i svenska*) lub zdać państwowy egzamin TISUS (*Test i svenska för universitets- och högskolestudier*)⁷, (Antagning.se 2025).

Teksty w uproszczonej wersji językowej wspierające naukę imigrantów

Osoby uczące się języka szwedzkiego w Szwecji mogą korzystać z wielu form wsparcia, w tym z licznych materiałów dydaktycznych przygotowanych specjalnie z myślą o nich. Warto sięgnąć nie tylko po tradycyjne podręczniki i inne pomoce naukowe, lecz także skorzystać z tekstów i audycji opracowanych w uproszczonej wersji językowej, określanych mianem *lättläst* (do łatwego czytania) lub *på lätt svenska* (w łatwym szwedzkim). Maria Österlund (2002) podkreśla, że pojęcie *lättläst* nie odnosi się do wszystkich tekstów łatwych w odbiorze, lecz wyłącznie do tych, które zostały celowo napisane w uproszczonej formie, innej niż standardowa. W tym zakresie Szwecja uchodzi za pioniera – działania mające upraszczać język w różnych publikacjach rozpoczęto już w latach 60. XX wieku, a pierwsza książka w wersji *lättläst* ukazała się w 1968 roku.

7 Egzamin państwowy uprawniający do podjęcia studiów w Szwecji. Za jego przygotowanie odpowiada *Institutionen för svenska och flerspråkighet* na Uniwersytecie Sztokholmskim. Przeprowadzany dwa razy w roku (w maju i październiku) przez 7 szwedzkich uniwersytetów oraz około 70 różnych ośrodków na całym świecie. Egzamin składa się z trzech części: czytania, pisanie i mówienia. Część ustna różni się w zależności od tego, czy zdający przystępuje do egzaminu w Szwecji, czy też poza jej granicami. TISUS nie jest powiązany ze skalą w ESOKJ, a ocena, jaką można uzyskać, to *godkänd* (zdany) lub *underkänd* (niezdany), (por. SU 2025).

Pierwotnie treści pisane w łatwym szwedzkim były kierowane głównie do osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Z czasem jednak grupa docelowa poszerzyła się o osoby z trudnościami w czytaniu i rozumieniu tekstu, wynikającymi z dysfunkcji, zaburzeń, demencji, a także o osoby niezainteresowane tradycyjnym czytelnictwem, słabo znające język szwedzki lub dopiero się go uczące (Nordenstam i Olin-Scheller 2022: 17). Obecnie tego typu materiały (zgodnie z zasadą powszechnego dostępu do informacji) stanowią dość szeroką ofertę. Cechują je prosta struktura językowa oraz przystępny styl. W *lättläst* ukazują się zarówno pozycje zaliczane do klasyki literatury, jak i książki młodzieżowe czy nowe publikacje z różnych gatunków literackich – zazwyczaj są to uproszczone wersje klasycznych dzieł lub zupełnie nowe tytuły. Wydawnictwo LL-förlaget należące do urzędu ds. dostępności mediów (szw. *Myndigheten för tillgängliga medier*) publikuje rocznie ok. 15 nowych pozycji w *lättläst*, których grupą docelową są młodzi dorośli i dorośli, powiększając tym samym imponujące zasoby LL-förlaget, oraz komercyjną ofertę tego typu książek.

Uproszczona wersja języka jest też często wykorzystywana w serwisach internetowych urzędów oraz broszurach (publikowanych przez różne organizacje i instytucje państwowe), które są kierowane do mieszkańców Szwecji. Osoby uczące się języka (ale nie tylko) mogą również czerpać informacje z codziennych uproszczonych wiadomości ukazujących się w formie gazety „8sidor.se”⁸ lub audycji telewizyjnej *Nyheter på lätt svenska*, emitowanej przez szwedzką telewizję publiczną SVT. Szwedzkie radio (szw. *Sveriges Radio*) oferuje podobny program pod nazwą *Radio Sweden på lätt svenska*. Jak zauważa Iwona Kowal (2023: 56), warto pamiętać, że publikacje w wersji *lättläst* nie są tożsame z coraz bardziej popularnymi na świecie tekstami pisanymi tzw. jasnym językiem (szw. *klarspråk*, ang. *plain language*). Ten drugi termin odnosi się przede wszystkim do uproszczonych tekstów urzędowych tak, by były one zrozumiałe przez szerokie grono odbiorców.

Materiały opracowane w wersji *lättläst* to w Szwecji ważny element wspierający integrację językową i edukacyjną imigrantów – są one spójne z zasadami szwedzkiej polityki edukacyjnej prowadzonej wobec uczniów wielojęzycznych.

⁸ Gazeta internetowa, dostępna także w wersji papierowej, której wydawcą jest urząd ds. dostępności mediów (szw. *Myndigheten för tillgängliga medier*).

Podsumowanie

Doświadczenia Szwecji pokazują, że wielojęzyczność nie musi być przeszkodą w edukacji – przeciwnie, może wspierać proces uczenia się, rozwój tożsamości ucznia oraz budowanie społeczeństwa opartego na integracji i wzajemnym szacunku. Dzięki licznym reformom językowym, wsparciu nauki języków mniejszości oraz szeroko zakrojonym działaniom edukacyjnym szwedzki system szkolny zdołał wypracować rozwiązania odpowiadające potrzebom wielojęzycznych uczniów z doświadczeniem migracji. Kluczowe miejsce w tym modelu zajmują: „język szwedzki jako drugi”, nauczanie języka ojczystego oraz podejście *translanguaging* uwzględniające pełen repertuar językowy ucznia i wspierające jego rozwój. Choć model ten nie jest wolny od wyzwań, jego założenia i dotychczasowe efekty mogą być cenną inspiracją dla innych państw, w tym Polski. W obliczu rosnącej różnorodności społeczeństw europejskich warto sięgać po dobre przykłady, które pokazują, że integracja i edukacja mogą iść w parze z poszanowaniem językowej oraz kulturowej odmienności.

BIBLIOGRAFIA

- Antagning.se (2025), *Behörighet i svenska*, <bit.ly/4ioLJJT>, [dostęp: 29.03.2025].
- Cwejman, A. (2015), *Myten om Sverige som invandringsland*, Göteborgs-Posten, 04.12.2015, <bit.ly/48tdjS2>, [dostęp: 29.03.2025].
- Ganuza, N., Hyltenstam, K. (2020), *Modersmålsundervisningens framväxt och utveckling*, [w:] B. Straszer, Å. Wedin (red.), *Modersmål, minoriteter och mångfald – i förskola och skola*, Lund: Studentlitteratur, s. 37–77.

- Jarl, M., Rönnerberg, L. (2019), *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*, Stockholm: Liber.
- Kowal, I. (2020), *Polityka językowa Szwecji*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, Tom 20, s. 117–131.
- Kowal, I. (2023), *Materiały cyfrowe w nauce języka rzadko nauczanego na przykładzie języka szwedzkiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 53–60.
- Kozłowski, P. (2024), *Norman Davies: Polska była wielonarodowa, teraz jest sztucznie homogeniczna*, Dziennik.pl, 30.09.2024, <bit.ly/48fDWcU>, [dostęp: 29.03.2025].
- Lahdenperä, P. (2017), *Nyanlända som utmaning för utveckling av skolan som interkulturell lärmiljö*, [w:] P. Lahdenperä, E. Sundgren (red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*, Stockholm: Liber, s. 29–48.
- LL-förlaget (bdw.), *Om oss*, <ll-förlaget.se/om-oss/>, [dostęp: 20.09.2025].
- Nordenstam, A., Olin-Scheller, C. (2022), *Lättläst. Bokmarknad, ungdomslitteratur, skola*, Möklinta: Gidlunds förlag.
- Österlund, M. (2002), *LL = lättläst*, <sprakbruk.fi/-/ll-lattlast/>, [dostęp: 29.03.2025].
- Parkvall, M. (2009), *Sveriges språk. Vem talar vad och var?* RAPPLING 1. Rapporter från institutionen för lingvistik. Stockholms universitet, <www.diva-portal.org/smash/get/diva2:225395/FULLTEXT03.pdf>, [dostęp: 29.03.2025].
- Polski Instytut Ekonomiczny (2024), *Co trzeci Polak zawyża liczbę cudzoziemców w Polsce*, 18.06.2024, <pie.net.pl/co-trzeci-polak-zawyza-liczbe-cudzoziemcow-w-polsce>, [dostęp: 29.03.2025].
- Román, H., Mattlar, J. (2019), *Svenska*, [w:] E. Larsson, J. Westberg (red.), *Utbildningshistoria – en introduktion*. (Tredje upplagan), Lund: Studentlitteratur, s. 277–294.
- Statistiska centralbyrån (2020), *Uppväxtvillkor för barn med utländsk bakgrund 2019*, <bit.ly/4prw3b6>, [dostęp: 29.03.2025].
- Statistiska centralbyrån (2025), *Utrikes födda i Sverige*, 21.02.2025, <www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda-i-sverige/>, [dostęp: 29.03.2025].
- Skolverket (2016), *Allmänna råd om utbildning för nyanlända elever*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022a), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*, <www.skolverket.se/getFile?file=13074>, [dostęp: 29.03.2025].
- Skolverket (2022b), *Stödmaterial – Studiehandledning på modersmålet. Att stödja kunskapsutveckling hos flerspråkiga elever*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2025a), *Organisera mottagande och utbildning av nyanlända elever i grundskolan*, 25.03.2025, <bit.ly/4rjziU1>, [dostęp: 29.03.2025].
- Skolverket (2025b), *Rätt till modersmålsundervisning*, <www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-modersmalsundervisning>, [dostęp: 29.03.2025].
- Stockholms universitet (2023), *Historik Institutionen för svenska och flerspråkighet*, 03.03.2023, <bit.ly/4p3oUxV>, [dostęp: 29.03.2025].
- Stockholms universitet (2025), *Om Tisus*, 05.09.2025, <www.su.se/tisus/om-tisus>, [dostęp: 06.10.2025].
- Sundgren, E. (2017), *Flerspråkighet – föreställningar och attityder*, [w:] P. Lahdenperä, E. Sundgren (red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*, Stockholm: Liber, s. 49–71.
- Svensson, G. (2018), *Transspråkande – bakgrund, teorier och praktisknära exempel: Artikel 1. Begreppet translanguaging och dess ursprung*, Stockholm: Skolverket.
- Svensson, G., Rosén, J., Straszer, B., Wedin, Å. (2018), *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*, Stockholm: Skolverket.
- Sveriges Riksdag (2009), *Språklag (2009:600)*, <www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600/>, [dostęp: 29.03.2025].

- Utbildningsguiden (bdw.), *Sfi – svenska för invandrare*, <utbildningsguiden.skolverket.se/languages/svenska/sfi>, [dostęp: 29.03.2025].
- WVS = World Values Survey (2023), *WVS Cultural Map: 2023 Version Released*, 17.02.2023, <www.worldvaluessurvey.org/WVSNewsShow.jsp?ID=467>, [dostęp: 29.03.2025].

ADAM WOJTCZAK Skandynawista i germanista. Nauczyciel akademicki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Lektor języka szwedzkiego. Zdobył szwedzką legitymację nauczycielską z uprawnieniami do nauczania m.in. języka szwedzkiego jako drugiego oraz polskiego jako języka ojczystego w szwedzkiej szkole. Ukończył studia podyplomowe w zakresie lingwistyki dla nauczycieli na Uniwersytecie w Umeå oraz nauczania języka polskiego na Uniwersytecie Uppsalskim. Studiował w Szwecji, na Wyspach Owczych i w Islandii. Do jego zainteresowań naukowych należą: języki nordyckie, kultura Skandynawii, dydaktyka języków obcych, gramatyka, językoznawstwo, kultura i język biznesu.

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



PILLOT: Od dziedzictwa do uczestnictwa

Projekt Erasmusa+ w ekologicznym podejściu do edukacji językowej dorosłych

Współczesna edukacja językowa coraz częściej poszukuje dróg wyjścia poza klasę, w stronę doświadczenia, miejsca i relacji. Projekt PILLOT pokazuje, w jaki sposób lokalne dziedzictwo kulturowe może się stać środowiskiem uczenia się języka, sprzyjającym zarówno rozwojowi kompetencji komunikacyjnych, jak i budowaniu poczucia przynależności u uczących się dorosłych z doświadczeniem migracji.

KATARZYNA ŻÁK-CAPLOT
[Muzeum Warszawy](#)

W e współczesnej dydaktyce językowej coraz wyraźniej się podkreśla, że język nie funkcjonuje w oderwaniu od świata, lecz rozwija się w działaniu, relacji i doświadczeniu. Język jest nie tylko narzędziem komunikacji, lecz także sposobem uczestnictwa w rzeczywistości społecznej i kulturowej. W ekologicznym podejściu do edukacji językowej uczenie się nie polega na stopniowym opanowywaniu struktur, lecz na wchodzeniu w praktyki językowe osadzone w konkretnych miejscach i sytuacjach, które oferują realne możliwości komunikacyjne (por. van Lier 2004). Miejsce przestaje być wówczas neutralnym tłem, a staje się aktywnym elementem procesu uczenia się – nośnikiem pamięci, znaczeń i narracji.

Projekt PILLOT – cele i założenia

Takie rozumienie języka i uczenia się stanowiło punkt wyjścia projektu PILLOT, czyli *Promoting inclusive language learning opportunities through local culture and cultural heritage for learners with refugee and migrant backgrounds*, realizowanego w ramach programu Erasmus+. Projekt koncentrował się na edukacji językowej dorosłych osób z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, zakładając, że lokalne dziedzictwo kulturowe (zarówno materialne, jak i niematerialne) może pełnić funkcję środowiska uczenia się języka, a nie jedynie tematu zajęć. W tym sensie PILLOT wpisuje się w szerszy nurt myślenia o języku jako elemencie środowiska, w którym znaczenie powstaje w interakcji i działaniu, a nie w izolacji w sali lekcyjnej (van Lier 2010).

W działaniach projektowych język nie był nauczany „w połączeniu z kulturą”, lecz przez kulturę i w kulturze. Przestrzenie muzealne, miejskie i przyrodnicze stawały się miejscami realnych interakcji, w których uczący się wykorzystywali język do opisywania obiektów, negocjowania znaczeń, porównywania doświadczeń i tworzenia narracji. Takie podejście jest bliskie koncepcjom *object-based learning*, w których obiekt kultury działa jako mediator refleksji, emocji i komunikacji, a nie jedynie ilustracja treści językowych (por. Żak-Caplot 2024a).

Faza testowania i metodologia badań

Kluczowym elementem projektu była rozbudowana faza testowania prowadzona równolegle we wszystkich krajach partnerskich w okresie od czerwca 2024 roku do stycznia 2025. Testowanie miało charakter międzynarodowy i obejmowało działania realizowane w muzeach, przestrzeni miejskiej oraz podczas warsztatów terenowych. Nie chodziło przy

tym o mechaniczne wdrażanie scenariuszy, lecz o ciągłe sprzężenie praktyki z refleksją, typowe dla badań wdrożeniowych.

Edukatorzy prowadzący zajęcia wypełniali arkusze refleksji po każdej sesji, uczestnicy brali udział w półustrukturyzowanych badaniach ankietowych, a w części warsztatów uczestniczyli zewnętrzni obserwatorzy wnoszący perspektywę „z zewnątrz”. Tak zaprojektowana procedura pozwalała na porównywalność wyników między krajami, przy jednoczesnym uwzględnieniu lokalnej specyfiki działań. W pięciu krajach partnerskich przeprowadzono łącznie 98 sesji pilotażowych, zaplanowanych pierwotnie jako spotkania 90-minutowe, z czego w 76 przypadkach prowadzona była pogłębiona obserwacja. W działaniach uczestniczyło 689 dorosłych uczących się, a aktywności wdrażało 18 edukatorów wspieranych przez 16 obserwatorów i ewaluatorów.

Warsztat na ekspozycji Muzeum Warszawy



Fot. Muzeum Warszawy

Rezultaty ilościowe i jakościowe

Zbiornicze wyniki ewaluacji ilościowej ze wszystkich krajów wskazują na bardzo wysoki poziom akceptacji przyjętego modelu pracy. Około 90–95% uczestników oceniało swoje doświadczenie na poziomie 4 lub 5 w pięciostopniowej skali satysfakcji, a ponad 85% deklarowało aktywne zaangażowanie w proponowane działania.

Równie wyraźne były efekty w obszarze językowym: około 80–90% uczestników deklarowało wzrost pewności w posługiwaniu się językiem, poszerzenie zasobu słownictwa oraz lepsze rozumienie komunikatów w sytuacjach realnych. Ponad 85% respondentów wskazywało także na wzrost wiedzy kulturowej i historycznej dotyczącej miasta lub kraju goszczącego, co potwierdza, że integracja języka z dziedzictwem kulturowym sprzyja równoczesnemu rozwojowi kompetencji językowych i międzykulturowych (Komisja Europejska 2019).

Analiza jakościowa odpowiedzi uczestników oraz obserwacje ewaluatorów pokazują, że warsztaty były postrzegane jako angażujące, dynamiczne i sprzyjające poczuciu bezpieczeństwa. Uczestnicy podkreślali znaczenie pracy zespołowej i interakcji społecznych, wskazując, że nauka języka poprzez wspólne działanie i eksplorację przestrzeni sprawiała, iż komunikacja stawała się naturalna i mniej obciążona lękiem przed błędem.

Wnioski dla edukatorów

Z perspektywy ewaluatorów szczególnie istotne okazało się świadome stosowanie języka inkluzywnego i prostego, dostosowanego do możliwości najsłabszych językowo uczestników grupy. Obserwacje pokazały, że skuteczna praca w przestrzeniach dziedzictwa wymaga od edukatorów nie tylko kompetencji merytorycznych, lecz także umiejętności upraszczania przekazu, parafrazowania i reagowania na potrzeby odbiorców, bez infantylizacji treści. Ewaluatorzy zwracali również uwagę na znaczenie wcześniejszego przygotowania do pracy w muzeum lub w terenie, obejmującego m.in. planowanie momentów ciszy, pozostawianie przestrzeni na wypowiedzi uczestników oraz świadome zarządzanie błędem językowym jako elementem procesu uczenia się.

Publikacje i zasoby projektu

Jednym z trwałych rezultatów projektu jest publikacja *Cities that Speak* (Żák-Caplot i Potasińska 2025) zaprojektowana jako wielojęzyczne narzędzie edukacyjne łączące naukę języka z lokalnym dziedzictwem kulturowym. Obejmuje ona rozdziały poświęcone miastom i językom partnerów projektu: Warszawie (język polski – odbudowa powojenna miasta, socrealizm i modernizm), Pradze (język czeski – secesja i kultura mieszczańska), Klużowi-Napoce (język rumuński – dziedzictwo średniowieczne), Florencji (język włoski – architektura i sztuka renesansu) oraz Luksemburgowi (język francuski i luksemburski – architektura współczesna XX wieku oraz średniowieczne struktury miejskie), a także moduł w języku angielskim.

Każdy rozdział wykorzystuje wybraną epokę architektoniczno-artystyczną jako punkt wyjścia do pracy językowej i refleksji nad relacją między językiem, miejscem i pamięcią. Szczególną rolę pełni ostatni rozdział, który wprowadza zagadnienia związane z Unią Europejską, wartościami europejskimi oraz programem Erasmus+, osadzając naukę języka w szerszym kontekście obywatelskim.

Uzupełnieniem publikacji są otwarte zasoby edukacyjne projektu, udostępnione w formule *open access*. Obejmują one gotowe aktywności dydaktyczne możliwe do

Warsztat o czeskiej kulturze stołu



Fot. Centrum demokratického vzdělávání

Warsztat w skansenie Muzeum Etnograficznego Transylwanii



Fot. Muzeum Etnograficzne Transylwanii

Konferencja w Muzeum Warszawy



Fot. T. Kaczor

wykorzystania w muzeach, przestrzeni miejskiej oraz w pracy z dorosłymi uczącymi się, w tym z osobami z doświadczeniem migracji. Istotną częścią materiałów jest moduł e-learningowy, który umożliwia dobór aktywności zgodnie z potrzebami użytkownika i profilem grupy, z wykorzystaniem filtrów tematycznych.

Podsumowanie i konferencja międzynarodowa

Projekt PILLOT został podsumowany podczas międzynarodowej konferencji *International Conference on Language Education of Adults through Cultural Heritage*, która odbyła się 30 października 2025 roku w Muzeum Warszawy. Wydarzenie to stało się przestrzenią spotkania i dialogu czołowych europejskich praktyków zajmujących się nauczaniem języków poprzez sztukę i dziedzictwo kulturowe. Konferencja zgromadziła 75 uczestników z 10 krajów i łączyła część referatową z warsztatami praktycznymi, podczas których prezentowano i testowano metody wykorzystywane w pracy

z dorosłymi uczącymi się w przestrzeniach kultury. Obok wystąpień eksperckich istotnym elementem programu były sesje warsztatowe umożliwiające uczestnikom bezpośrednie doświadczenie podejść opartych na translanguagingu, pracy z obiektami muzealnymi oraz ekologicznej koncepcji uczenia się języka rozwijanej w projekcie PILLOT.

Projekt PILLOT pokazuje, że edukacja językowa dorosłych może skutecznie łączyć rozwój kompetencji językowych z doświadczeniem kultury i dziedzictwa. Szczegółowe informacje o projekcie oraz udostępnione rezultaty można znaleźć na stronie projektu: www.pilotproject.eu. Podejmowane w projekcie zagadnienia są kontynuowane i pogłębiane w ramach inicjatywy *I Connect, Appreciate, Reinterpret, and Engage – Migrant Participatory Project Learning Through Reinterpretation of European Cultural Heritage* (I.C.A.R.E. 2025-2028), koncentrującej się na łączeniu mediacji językowej i muzealnej w pracy z migrantami.

BIBLIOGRAFIA

- Komisja Europejska (2019), *Key Competences for Lifelong Learning*.
- PILLOT Project Consortium (2025), Open-access educational resources, <www.pilotproject.eu/resources>, [dostęp: 3.12.2025].
- UNESCO (2015), *Recommendation concerning the Protection and Promotion of Museums*.
- van Lier, L. (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, Boston: Kluwer
- van Lier, L. (2010), *The Ecology of Language Learning*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 3, s. 2–6.
- Żák-Caplot, K. (2024), *Object-based learning w edukacji języków rzadziej nauczanych*. „Języki Obce w Szkole” nr 4, s. 93–103.
- Żák-Caplot, K., Potasińska, P. (red.) (2025), *Cities that Speak. Europe in Languages and Cultural Styles*, Warszawa, Muzeum Warszawy.

KATARZYNA ŻÁK-CAPLOT [Kierowniczka Biblioteki Muzeum Warszawy](#) i koordynatorka międzynarodowych projektów dotyczących nauczania języków obcych poprzez materialne i niematerialne dziedzictwo; doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych UW. Autorka publikacji dotyczących zintegrowanego nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury i historii Warszawy. Lektorka języka polskiego i czeskiego jako obcego na Uniwersytecie Warszawskim.



Home

