

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

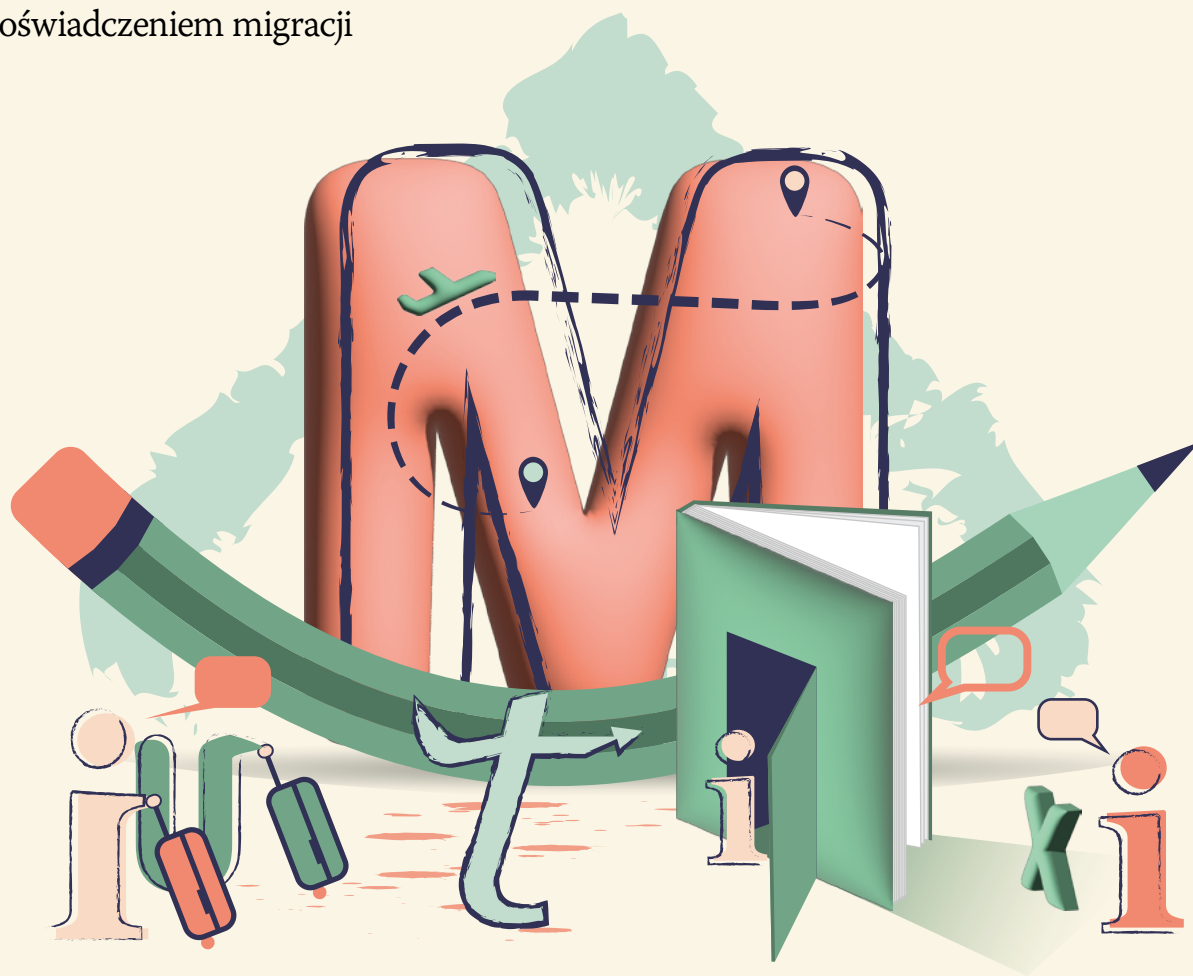
[języki:OBce]

NR 3/2025

w szkole

W NUMERZE

Nauczanie uczniów
z doświadczeniem migracji



Jak uczyć języka zadań
szkolnych

Kursy polskiego jako lek na
traumę uchodźczą Białorusinów

Konsorcjum Erasmus+
– co to takiego?

Wspólny mianownik

C różne miny nieznanymi nauczycieli, drwiące uśmieszki i swobodne zachowanie innych uczniów, nieprzyjazne ściany nieznanego budynku, podręczniki z niepojętą treścią... Na szkolnym korytarzu dość łatwo wskazać tych, którzy mierzą się z tym wszystkim naraz – stoją pod ścianą bezgłośnie lustrując otoczenie. Uczniowie z doświadczeniem migracji? Nie. To pierwszoklasiści, którzy rozpoczynają nowy etap edukacji – szkołę podstawową czy średnią. Pozornie są u siebie: są polskimi uczniami, którzy tylko przyszli do nowej placówki. Skąd więc to czoło złane potem, drżące ręce i ciągłe opracowywanie w głowie strategii, czy i jaką maskę przywdziać: być „niewyróżniającym się” sobą czy nonszalanckim zachowaniem zagłuszać niepewność. A teraz dołożmy do tego nieznaną języka, którym porozumiewają się wszyscy wokół. Uczniowie z doświadczeniem migracji? Tak.

Język, język i jeszcze raz język – takie wnioski można wyciągnąć z przemyśleń autorów niniejszego numeru JOWS na temat kluczowych barier w skutecznej edukacji. Chodzi nie tylko o język komunikacji, ale też o język edukacji szkolnej (JES), czyli ten, który ma być narzędziem do przekazywania specjalistycznych treści nauczania – mówią nim na lekcji nauczyciele, uczniowie spotykają się z nim w podręcznikach i na egzaminach. Swoje badanie poświęciła mu dr Beata Jędryka, sprawdzając, na ile uczniowie pochodzący z różnych krajów rozumieją używane w klasie czasowniki operacyjne („określ”, „uzasadnij” itp.) i jakie napotykają trudności z ich przyswajaniem. Aby młodym pomóc je przezwyciężyć, a nauczycielom podsunąć rozwiązania, badaczka opracowała ćwiczenia wizualne i ruchowe, scenki i gry na zajęcia języka polskiego jako obcego wprowadzające uczniów w JES. Tymi propozycjami dzieli się w swoim artykule.

To ważne, bo umiejętność sprawnego odkodowywania edukacyjnego przekazu dzięki szybkiemu przyswajaniu języka nie tylko pozwala obcokrajowcom w polskich szkołach i na polskich uczelniach poczuć się pewniej, ale też gospodarzom ułatwia traktowanie ich jak „swoich”. Tym bardziej że wcale nie są „obcy”. Przekonuje do tego prof. Radosław Kaleta, za punkt wyjścia wzięwszy kursy języka polskiego prowadzone po 2020 roku dla uciekających przed reżimem Białorusinów. Nie tylko jednak o naukę języka chodziło podczas tych zajęć – założeniem „interwencyjnej glottodydaktyki pomocowej” jest wspieranie emocjonalne i empatia, umożliwiające koncentrację na nauce po wyregulowaniu emocji. Tym sposobem grupy zajęciowe na UW stały się terapią zbiorową, a prowadzący „lekarzami pierwszego kontaktu”, którzy na zakończenie kursu mogli usłyszeć od swoich (dorosłych przecież) słuchaczy, że uczenie się języka polskiego to „światło” w ich życiu, a „studenci to nie pojemniki do napełnienia, ale lampy do zapalania”.

Skuteczne integrowanie to jednak nie tylko skupianie się na wspieraniu adaptacji uczniów i studentów z doświadczeniem migracji w polskim społeczeństwie. To rozglądanie się wokół, szukanie wspólnych mianowników i budowanie wspólnoty wokół siebie. – Znacze historie zatrudnionych w szkole asystentek kulturowych, niemających prawa wejścia do pokoju nauczycielskiego, bo formalnie nie są... nauczycielkami? Rozmawiamy wciąż o uczniach, a proces integracji trzeba zacząć od nas samych – wymownie podkreśliła jedna z panelistek biorących udział w organizowanej przez Centrum Edukacji Obywatelskiej konferencji pt. „Integracja edukacyjna w polskich szkołach. Sukcesy i wyzwania”. Jakkolwiek ważne są starania o wprowadzenie usprawnień systemowych, które ułatwią (i pracownikom placówek, i uczniom, i rodzicom) szkolną i uczelnianą codzienność, to podstawową potrzebą wydaje się być mrówcza praca nad kształtowaniem postaw. Im bardziej wszyscy będziemy otwarci wobec siebie – nawet przy rzeczywistych lub pozornych różnicach światopoglądowych – tym łatwiej będzie nam współdzielić przestrzeń, realizować zamierzenia zawodowe i edukacyjne, a może nawet (pozwólmy sobie na tę fantazję) – odczuwać satysfakcję z pracy i nauki.

W numerze

NAUCZANIE UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

Monika Rosmanowska

Szkoła bez granic

Rozmowa z dr. Jędrzejem Witkowskim

5

Beata Papuda-Dolińska

Język jako przestrzeń uczestnictwa

Wspieranie uczniów z doświadczeniem migracji w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

9

Beata K. Jędryka

Jak uczyć języka zadań szkolnych?

Rozumienie i dydaktyka czasowników operacyjnych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

17

Radosław Kaleta

Światło w ciemności: interwencyjna glottodydaktyka pomocowa wobec traumy uchodźczej

Uczelniane kursy dla Białorusinów

29

Marta Chyb-Winnicka

Mediacja tekstu w uczeniu się i nauczaniu języka polskiego jako drugiego

Poziom podstawowy

41

Agata Wolanin

Feels like home

Praca z książeczką obrazkową w integracji dzieci z doświadczeniem migracji

51

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelna
redaktorzy

Beata Maluchnik
Bartosz Brzoza, Beata Płatos-Zielińska,
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. Hanna Komorowska Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS.
Przewodnicząca Rady Programowej JOWS

prof. zw. dr hab. Zofia Berdychowska Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
i Akademia Nauk Stosowanych w Koninie

dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu
Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

dr hab. Radosław Kucharczyk, prof. UW Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

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.2025.3

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2025



Wydawnictwo
FRSE



Ministerstwo
Edukacji Narodowej



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

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.

Publikacja bezpłatna

Katarzyna Żák-Caplot

Od przestrzeni do działania

Miejsce i pamięć w ekologicznym podejściu do edukacji językowej 61

Magdalena Hierowska

Inspiracja a motywacja

Poezja Krzysztofa Kamila Baczyńskiego na lekcjach JPJO 73

Sandy Rémy Paskiewicz

Język i kultura polska we francuskim systemie szkolnym

Spojrzenie na sekcje polskie 85

JĘZYKI DO CELÓW SPECJALNYCH

Zuzanna Sarnowska

Ojczysty dla głuchych

89

Magdalena Sowa

O użyteczności inwentarzy kompetencjiJak operacyjnie wykorzystać podstawę programową kształcenia
w zawodach szkolnictwa branżowego w nauczaniu JOZ 95

EFEKTYWNOŚĆ NAUCZANIA

Beata Czerwińska, Maria Michalik

Konsorcjum Erasmus+: coś to takiego?

O współpracy szkół dwujęzycznych 105

Jacek Rysiewicz

Efektywność nauczania języka angielskiego w szkołach

W świetle analizy protokołów obserwacji lekcji 113

Małgorzata Dzieduszyńska

Błędy wynikające z transferu językowego w pracach pisemnych

Na przykładzie języka włoskiego 125

Składamy serdeczne podziękowania **prof. Hannie Komorowskiej**– ustępującej z roli Przewodniczej Rady Programowej JOWS –
za wieloletnią współpracę przy kształtowaniu tematyki naszego
kwartalnika i nadzór nad jego poziomem merytorycznym.
Życzymy Pani Profesor wszystkiego, co najlepsze!

Redakcja „Języków Obcych w Szkole”

Szkoła bez granic

Rozmowa z dr. Jędrzejem Witkowskim

Polska szkoła zmienia się na naszych oczach. Wielokulturowa rzeczywistość wpływa na proces nauczania oraz na życie codzienne. Przed nauczycielami i uczniami stawia też konkretne wyzwania. Rozmawiamy o nich z **dr. Jędrzejem Witkowskim**, prezesem Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), a pretekstem do naszej rozmowy jest raport *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025*, opracowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej we współpracy z Fundacją International Rescue Committee Polska.

Rozmawiała

MONIKA ROSMANOWSKA

Korespondentka FRSE

Jeszcze kilka lat temu obecność dzieci z innych krajów w polskich placówkach była rzadkością, dziś jest codziennością. Cudzoziemcy pochodzący z ponad 140 państw stanowią już ok. 4,5% uczniów. Jak wpływa to na system edukacji?

Polska szkoła na dobre stała się szkołą różnorodną i to jest fakt, który musimy zaakceptować. Co więcej, musimy tą różnorodnością mądrze zarządzać. Może być ona bowiem wzbogacająca, ale może też stać się źródłem napięć czy trudności. Jest to wyzwanie dla polskiego systemu edukacji i to wyzwanie o charakterze powszechnym. Uczniowie z innych krajów są już w co trzeciej klasie.

Jak więc dostosować nauczanie do nowej rzeczywistości?

W CEO stworzyliśmy koncepcję integracji edukacyjnej. Jest to proces, który wszystkim uczniom, zarówno polskim, jak i cudzoziemskim, pozwala odnieść sukces na miarę ich możliwości. O integracji edukacyjnej mówimy wtedy, kiedy szkoła odpowiada na różne potrzeby emocjonalne, społeczne oraz te w zakresie uczenia się. Mówimy tu m.in. o poczuciu bezpieczeństwa, stabilizacji, zarządzaniu emocjami, reintegracji zmienionych zespołów klasowych, budowaniu relacji, podtrzymywaniu tożsamości kulturowej czy potrzebach związanych z odnalezieniem się w klasie, w której poziom wiedzy i umiejętności jest zróżnicowany, i gdzie nie wszyscy mówią biegle po polsku. Potrzebujemy metod nauczania i oceniania, które będą adekwatne do tego zróżnicowania. Co więcej, pojawia się potrzeba zrozumienia tego, dlaczego migranci czy uchodźcy znajdują się w Polsce.

Mówi Pan o niedostatecznej znajomości języka polskiego. Tylko 36% cudzoziemców (wśród uczniów-uchodźców z Ukrainy – 48%) korzysta z dodatkowych lekcji języka polskiego. Jak więc wygląda komunikacja na linii uczeń-nauczyciel?

Sytuacja wygląda różnie. Są dzieci, zwłaszcza młodsze, które bardzo szybko nauczyły się języka polskiego, dla nich bariera językowa już *de facto* nie istnieje. Są też jednak nastolatki, uczniowie szkół średnich, dla których nauka języka polskiego wciąż jest problemem. Kwestia językowa jest wyzwaniem zarówno dla nauczycieli języka polskiego jako drugiego, jak i dla nauczycieli przedmiotowych. Szczególnie ci drudzy powinni być świadomi tego, jak ciężko przychodzi młodemu człowiekowi z Ukrainy uczenie się w języku polskim biologii, fizyki czy matematyki.

Fot. Archiwum prywatne

Dlatego ważne jest upraszczanie języka instrukcji i tworzenie słowniczków kluczowych pojęć, dzięki którym uczniom będzie łatwiej zrozumieć treści przekazywane na lekcjach.

Między językiem polskim a ukraińskim jest wiele podobieństw, a to sprawia, że często tkwimy w złudnym przeświadczeniu, że Ukraińcy szybko uczą się polskiego. I rzeczywiście, szybko się uczą, ale języka komunikacji, a nie edukacji. Z badań wynika, że nabywanie biegłości w języku polskim przez osoby ze słowiańskiego kręgu językowego może trwać nawet trzy lata. Mówimy przy tym o poziomie, który pozwala zaprezentować całą swoją wiedzę i umiejętności.

Jak zatem zwiększyć frekwencję na zajęciach z języka polskiego dla uczniów z zagranicy?

Tu rzeczywiście mamy sporo do zrobienia. Jest to przedmiot, którego powinno się uczyć 200 tysięcy dzieci, a na zajęcia uczęszcza maksymalnie 100 tysięcy. Co więcej, nie mamy danych na temat tego, jakiej jakości jest to uczenie się. To przedmiot, który nie ma podstawy programowej ani podręczników. Tymczasem znajomość języka polskiego jest warunkiem *si-ne qua non* sukcesu edukacyjnego w polskiej szkole, a także ważnym czynnikiem wspierającym integrację społeczną, dlatego te zajęcia powinny być obowiązkowe i kończyć się egzaminem. W okresie największej fali migracji placówki wykazały się dużą elastycznością i to podziłało. Teraz potrzebujemy instytucjonalizacji tego obszaru, pewności, że usługa, którą świadczymy w tym zakresie, jest wysokiej jakości. To ważne zarówno z punktu widzenia korzystających z niej uczniów, jak i polskiego społeczeństwa, bo jest jednym z warunków integracji.

No właśnie, integracja. Co się udaje, a co jest wyzwaniem?

Najważniejsze, że dzieci są w szkole, bo jest to dla nich najlepsze miejsce. W niej mogą bezpiecznie się uczyć, otrzymują też wsparcie psychologiczne i edukacyjno-rozwojowe. To ważne, ponieważ w naszym przekonaniu dzieci ukraińskie to kolejna grupa ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wynikają one z różnorodności językowej, ale też z aspektów psychologicznych, związanych z traumą wymuszonej migracji. Problem w tym, że zakres dostosowań, który oferują szkoły, często jest niewystarczający. Widać to chociażby na przykładzie egzaminów. Ich wyniki, mimo dostosowań, są w tej grupie znacząco niższe. Często zaniedbuje się kwestię integrowania uczniów cudzoziemskich i polskich na poziomie klasy. Tymczasem brak starań o zespolenie grupy może prowadzić do konfliktów na tle narodowościowym i dyskryminacji.

Poza dziećmi z krajów podobnych kulturowo, jak Ukraina, Białoruś i Rosja, w szkołach są też osoby pochodzące z Indii czy Wietnamu. Jak w tej wielokulturowej rzeczywistości odnajdują się polscy uczniowie?

Polskie dzieci również potrzebują wsparcia. Słyszają język, którego nie rozumieją. Mogą nie wiedzieć, co zmusiło uczniów cudzoziemskich do emigracji i do wyboru Polski. Świat zmienia się dynamicznie i tę zmianę trzeba dzieciom wyjaśnić. Tym bardziej że w domach mogą słyszeć różne, nie zawsze pozytywne komentarze. Zadaniem nauczycieli jest stworzyć w szkole atmosferę bezpieczeństwa, otwartości i wzajemnej życzliwości.

Liczba uczniów-uchodźców z Ukrainy w szkołach ponadpodstawowych wzrasta rok do roku, ale dane pokazują, że wielu z nich – nawet 35% rocznika – znika z systemu między III a IV klasą liceum. Dlaczego tak się dzieje?

To jest niepokojąca sytuacja i nie wiemy, skąd ten trend, mamy jednak pewne hipotezy. Rezygnacja ze szkoły może być związana z ukończeniem 18 roku życia i wygaśnięciem obowiązku szkolnego, wyjazdem albo rozpoczęciem pracy zarobkowej. Co jednak z osobami, których nie ma ani w szkole, ani w pracy? Sytuacja ta powinna być przedmiotem pogłębionego badania.

Jakie znaczenie dla systemu mają szkolne oddziały ukraińskie?

Wyobraźmy sobie sytuację, w której na pewnym poziomie nauczania do szkoły trafia 20 uczniów z Ukrainy. Stworzenie dla nich oddzielnej klasy jest często jedyną opcją, jednak takie rozwiązanie to *de facto* praktyka separacyjna, nawet jeśli jest to działanie nieświadome. W takim przypadku nie ma szansy na integrację między społecznościami. Nie mając w klasie kolegów z Polski, Ukraińcy znacznie wolniej uczą się języka, a to sprawia, że trudniej jest im zdobywać wiedzę. Być może dobrym rozwiązaniem byłaby organizacja zajęć międzyklasowych, co ułatwiłoby komunikację i miało wymiar integrujący.

Co powinno być aktualnie priorytetem dla rządzących w kontekście obecności uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach?

W tej chwili kluczową sprawą jest kwestia nauczania języka polskiego jako drugiego. W ten sposób jesteśmy w stanie zadbać o dzieci, które są już w szkołach. Jeśli natomiast chodzi o uczniów, których w placówkach edukacyjnych nie ma, to tu ważne jest porównywanie różnych baz danych. To pozwoli nam rozpoznać, ilu uczniów pozostaje poza systemem i z jakiego powodu.

DR JĘDRZEJ WITKOWSKI Ekspert edukacyjny, socjolog i politolog. Zajmuje się m.in. rozwojem kompetencji przyszłości, strategiami wprowadzania oddolnych zmian w szkołach oraz edukacją obywatelską i edukacją o polityce. Autor publikacji naukowych i ekspertyz, a także publikacji metodycznych i przewodników dla nauczycieli oraz dyrekcji szkół. Inicjator i twórca programów edukacyjnych i programów doskonalenia dla placówek oświatowych.

Język jako przestrzeń uczestnictwa

Wspieranie uczniów z doświadczeniem migracji w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

DOI: 10.47050/jows.2025.3.9-15

W wyniku dużego napływu do polskiego systemu edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji, opracowano i rozpoczęto programy dla nauczycieli specjalistów. Projekty „Szkoła dostępna dla wszystkich” oraz „Przedszkole dla wszystkich” skupiają się na szczególnych potrzebach dzieci z takim doświadczeniem, a co za tym idzie – na konieczności rozszerzania kompetencji nauczycieli, tak aby mogli podołać nowym wyzwaniom.

BEATA PAPUDA-DOLIŃSKA
Instytut Badań Edukacyjnych

LANGUAGE AS A SPACE FOR PARTICIPATION. SUPPORTING STUDENTS WITH MIGRATION EXPERIENCE WITHIN "ACCESSIBLE SCHOOL FOR ALL" PROJECT

This paper discusses the role of language as a space of participation for migrant students in Polish schools within the project “Accessible School for All” (ASA), launched in 2023 by the Educational Research Institute in cooperation with UNICEF and the Ministry of Education. The initiative addressed the unprecedented rise in refugee students, focusing on strengthening specialist teachers’ competencies, implementing Universal Design for Learning, and developing bilingual support strategies. Findings emphasize that overcoming language barriers is key to equitable education, social integration, and student well-being.

KEY WORDS: PARTICIPATION, ACCESSIBLE EDUCATION, BILINGUAL SUPPORT, WELL-BEING.

W roku szkolnym 2022/2023 w polskim systemie edukacji uczyło się 350 704 uczniów cudzoziemskich, co oznacza pięciokrotny wzrost w porównaniu z rokiem 2019/2020 (SIO, Nowak 2024). Główną przyczyną nagłego zwiększenia liczby dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji w polskich szkołach i przedszkolach był wybuch wojny w Ukrainie w 2022 r. W odpowiedzi na tę sytuację, w ramach współpracy Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz UNICEF, potwierdzonej podpisaniem 4 kwietnia 2023 roku *Memorandum of Understanding*, w Instytucie Badań Edukacyjnych rozpoczęto realizację projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Jego celem było rozwijanie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania wsparcia dostosowanego do różnorodnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i uczniów. W projekcie szczególną uwagę poświęcono uczniom uchodźcom z Ukrainy. Założono, że w ramach działań projektowych wsparcie w postaci wysokiej jakości edukacji dostosowanej do potrzeb obejmie co najmniej 30 tysięcy dzieci i uczniów uczęszczających do polskich szkół. Cel został osiągnięty dzięki elastycznemu i szybkiemu reagowaniu projektu na dynamicznie zmieniające się warunki funkcjonowania polskiego systemu edukacji oraz procesy adaptacji do nowej rzeczywistości szkolnej przebiegające zarówno w społeczności polskiej, jak i wśród uczniów z Ukrainy.

Inicjatywa „Szkoła dostępna dla wszystkich” odpowiadała zarówno na wyzwania związane z aktualizacją prawa oświatowego, jak i reagowała na wyniki badań prowadzonych w obszarze potrzeb edukacyjnych uczniów z doświadczeniem migracji. Pierwszym i głównym celem projektu było wzmocnienie zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych – pracy diagnostycznej, edukacyjno-specjalistycznej oraz konsultacyjno-doradczej. Wzmacnianie tych kompetencji wynikało z aktualizacji ich zadań opisanych w standardach zatrudnienia nauczycieli specjalistów (Rozporządzenie... 2022). Tacy nauczyciele muszą być zatrudnieni w każdej polskiej szkole, a ich wsparcie stało się działaniem koniecznym i niezwykle potrzebnym nauczycielom przedmiotów, często po raz pierwszy postawionym przed wyzwaniem wynikającym z tak dużej różnorodności potrzeb w swoich klasach. Badania przeprowadzone wśród nauczycieli w 2022 roku – gdy po raz pierwszy mierzyli się oni z nauczaniem uczniów nowo przybyłych do polskiego systemu edukacji – wskazywały na znaczne trudności i poczucie przeciążenia (Herbst i Sitek 2023; Pyżalski i in. 2022). Dopiero z czasem notowano stopniowy rozwój strategii dydaktycznych sprzyjających efektywnemu nauczaniu uczniów z doświadczeniem migracji (Papuda-Dolińska i Wiejak 2024) oraz deklarowaną zmianę w sposobie pracy (Nazaruk i Waszczuk 2023; Ćwirynkało i in. 2024).

Zarówno z perspektywy nauczycieli, jak i samych uczniów, jednym z najpoważniejszych czynników utrudniających proces kształcenia są bariery językowe. OECD (2015) wskazuje, że stanowią one kluczowe źródło nierówności edukacyjnych uczniów migrantów, wpływając zarówno na ich osiągnięcia szkolne, jak i na dobrostan oraz integrację w kraju przyjmującym. Wyniki PISA (OECD 2023) potwierdzają, że uczniowie z doświadczeniem migracji częściej osiągają słabsze rezultaty, przy czym różnice te są szczególnie wyraźne w przypadku uczniów nowo przybyłych oraz tych, których język domowy różni się od języka nauczania. Badania Jima Cumminsa (2008) oraz krajowe analizy (Pamuła-Behrens i Szymańska 2017) dowodzą, że uczniowie potrzebują około dwóch lat, aby opanować język komunikacji codziennej, lecz aż pięciu do siedmiu, by osiągnąć biegłość w języku edukacyjnym – tym, który pozwala analizować tekst literacki, rozwiązać zadanie matematyczne czy napisać esej. Tymczasem polska szkoła rzadko uwzględnia tę różnicę.

Dodatkowe zajęcia z języka polskiego – choć formalnie dostępne – w praktyce bywają niedoceniane. Raport CEO (Tędziągolska i in. 2024) wskazuje na małą frekwencję uczniów oraz trudności nauczycieli w utrzymaniu ich zaangażowania. Dane te potwierdzają to, co podpowiada intuicja: samo stworzenie dodatkowych godzin nie rozwiązuje problemu, jeśli nauczanie języka nie jest powiązane z całością procesu edukacyjnego i nie jest oparte na odpowiedniej metodyce (co wzmacnia postulat wdrożenia podstawy programowej języka polskiego jako

drugiego). W tym sensie teza, że bariera językowa jest osią problemów edukacyjnych i społecznych uczniów z doświadczeniem migracji, wydaje się istotnym kierunkiem projektowania działań wspierających dla nich. W projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” uwzględniono ten problem na wielu płaszczyznach: organizacji procesu dydaktycznego i projektowania materiału, zwiększania dostępności treści edukacyjnych, wrażliwości na potencjalne trudności wynikające ze słabszej znajomości języka edukacji szkolnej, a także bezpośredniego nauczania języka polskiego jako jednego z celów glottodydaktyki.

W ofercie szkoleniowej projektu znalazły się moduły poświęcone *Universal Design for Learning* (UDL) – koncepcji projektowania uniwersalnego, której celem jest zapewnienie poznawczej dostępności materiału edukacyjnego zarówno na poziomie jego zaprezentowania przez nauczyciela, jak i ekspresji wiedzy oraz umiejętności przez ucznia (Meyer i in. 2014; CAST 2018). W kontekście potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym szczególnie istotne jest stosowanie różnorodnych form przekazu treści, takich jak łączenie komunikacji werbalnej z pisemną, formułowanie poleceń w uproszczonym języku (ang. *easy-to-read* – ETR) czy wspieranie rozumienia poprzez pokaz, materiały audiowizualne i bezpośrednie doświadczenie (Bełza-Gajdzica i in. 2023). Zgodnie z zasadami UDL kluczowe znaczenie ma przejrzystość komunikacyjna i stosowanie wspólnego kodu komunikacyjnego, co sprzyja wzajemnemu zrozumieniu w zróżnicowanych klasach. Dotyczy to nie tylko uczniów nieposługujących się biegle językiem nauczania (np. uczniów uchodźców czy dwujęzycznych), lecz wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. W sytuacji występowania barier językowych nauczyciele powinni dysponować technikami rozwijania komunikacji międzyjęzykowej, m.in. poprzez wykorzystanie narzędzi tłumaczeniowych, wielojęzycznych słowników internetowych oraz wizualnych form wsparcia – zdjęć, schematów, tabel, modeli czy nagrań wideo – umożliwiających symboliczną i alternatywną reprezentację kluczowych treści (CAST 2018; Chimicz i Prokopiak 2021).

Raporty nauczycieli składane po realizacji działania wskazywały na poprawę funkcjonowania uczniów z trudnościami językowymi. Teksty stały się dla nich bardziej dostępne nie tylko pod względem językowym, lecz również wizualnym, co umożliwiło im skuteczniejsze przetwarzanie informacji. Uczniowie zaczęli szybciej odczytywać tekst, identyfikować jego kluczowe elementy oraz rozumieć ich sens, co znacząco poprawiło ich poziom zrozumienia i skuteczność nauki. Uczestniczka kursu:

Teksty stawały się bardziej zrozumiałe dla uczniów z trudnościami językowymi oraz dla tych dzieci, które słabo znają język polski. Uczniowie szybciej przyswajali materiał, odczytywali kluczowe informacje i czuli się bardziej pewni siebie podczas omawiania treści, co miało bezpośredni wpływ na ich motywację do nauki i chęć uczestnictwa w lekcji.

Dokładny opis interwencji opartej na tej koncepcji wraz z weryfikacją jej skuteczności dokonaną przez specjalistów uczestniczących w projekcie wraz z opisami pozostałych interwencji będzie dostępny w publikacji finałowej projektu (Dolińska i in. 2025).

Na drodze do dwujęzyczności

W ramach projektu opracowano i zrealizowano kurs *W drodze do dwujęzyczności* (Pamuła-Behrens 2024) stanowiący innowacyjne połączenie refleksji naukowej z praktyką dydaktyczną. Jego autorzy celowo odeszli od tradycyjnego modelu „lekcji języka obcego”, w którym język funkcjonuje jako wyizolowany przedmiot nauczania. Przyjęto perspektywę języka polskiego jako drugiego w ujęciu funkcjonalnym, traktując go nie tylko jako system znaków i reguł gramatycznych, lecz przede wszystkim jako narzędzie komunikacji, uczestnictwa w interakcji społecznej, rozumienia treści przedmiotowych i budowania tożsamości ucznia w przestrzeni edukacyjnej. Taka zmiana podejścia wpisuje się w międzynarodowe tendencje w edukacji językowej, w których coraz większą wagę przykłada się do koncepcji języka jako medium uczenia się (ang. *language across the curriculum, language as a medium of learning*; np. Lin 2016), a nie wyłącznie przedmiotu nauczania.

Kurs, zrealizowany na platformie *Learning Passport*, składał się z czterech modułów, które tworzyły spójny program rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli.

- ➔ **Moduł I. Akwizycja języka i język edukacji szkolnej.** Uczestnicy analizowali mechanizmy uczenia się języka obcego i drugiego, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji migracyjnej, w której język kraju osiedlenia staje się kluczowym narzędziem funkcjonowania w szkole i społeczeństwie. Podjęto refleksję nad specyfiką języka edukacji szkolnej, odróżniającego się od języka codziennej komunikacji, a zarazem determinującego możliwości uczenia się i osiągania sukcesów w systemie edukacyjnym. Wprowadzono zadania praktyczne z zakresu diagnozy kompetencji językowych uczniów z doświadczeniem migracji oraz pracy nad dostosowaniem komunikacji dydaktycznej.
- ➔ **Moduł II. Nauczanie słownictwa i gramatyki.** Omówiono techniki rozwijania i utrwalania słownictwa związanego z językiem edukacji oraz strategię nauczania gramatyki polszczyzny w perspektywie języka obcego i drugiego. Szczególną uwagę poświęcono metodom opartym na porównywaniu i dostrzeganiu podobieństw oraz różnic między systemami językowymi, co sprzyja rozwijaniu świadomości metajęzykowej. Moduł uwzględniał także potrzebę różnicowania zadań w zależności od etapu edukacyjnego, umożliwiając nauczycielom praktyczne dostosowanie materiałów i strategii do wieku oraz możliwości poznawczych uczniów.
- ➔ **Moduł III. Nauczanie wymowy i czytania.** W pierwszej części przedstawiono techniki rozwijania poprawnej wymowy i prozodii, podkreślając ich znaczenie dla skuteczności komunikacyjnej i budowania pewności siebie uczniów. Druga część poświęcona była czytaniu ze zrozumieniem, szczególnie tekstów edukacyjnych, które wymagają specyficznych strategii dekodowania i interpretacji. Nauczyciele otrzymali narzędzia wspierające proces dydaktyczny w zakresie rozwijania kompetencji fonetycznych i czytelniczych, a także wskazówki dotyczące dostosowania praktyk dydaktycznych do potrzeb uczniów migrantów.
- ➔ **Moduł IV. Kompetencje interkulturowe i organizacja wsparcia.** Moduł ten koncentrował się na rozwijaniu wrażliwości i kompetencji interkulturowych wśród wszystkich uczestników życia szkolnego oraz na praktycznych aspektach organizacji wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji. Podjęto zagadnienia integracji kulturowej, unikania stereotypizacji i uproszczeń, a także budowania klimatu otwartości i zrozumienia w klasach wielokulturowych. Druga część dotyczyła rozwiązań instytucjonalnych związanych z przyjmowaniem uczniów / do szkół, diagnozowaniem ich kompetencji językowych i kwalifikacją do oddziałów przygotowawczych, co zostało oparte na przykładach dobrych praktyk.

Kurs został przygotowany w trzech wariantach odpowiadających etapom edukacyjnym: edukacji wczesnoszkolnej, klas 4–8 oraz szkół ponadpodstawowych, co umożliwiło precyzyjne dostosowanie treści do potrzeb rozwojowych i programowych uczniów. Ukończyło go ponad 400 nauczycieli, którzy nie tylko wzbogacili swój warsztat dydaktyczny o praktyczne narzędzia wspierania uczniów migrantów, lecz także nabyli wiedzę pozwalającą na refleksyjne kształtowanie praktyk językowych w szkole.

Najważniejszą wartością kursu była zmiana paradygmatu myślenia o języku: od traktowania go jako „dodatkowego przedmiotu” do rozumienia jako integralnego medium całej edukacji. W tym sensie kurs można uznać za krok w stronę spójniejszej i bardziej zintegrowanej polityki owej szkoły, w której odpowiedzialność za wspieranie rozwoju językowego ucznia spoczywa na wszystkich nauczycielach, niezależnie od przedmiotu.

Uczestniczki kursu w ewaluacyjnym wywiadzie fokusowym zwracały uwagę na zwiększenie świadomości swojego wpływu na rozwój języka edukacji szkolnej uczniów migrantów.

Dla mnie najbardziej interesujący był ten język edukacji szkolnej, bo dla mnie to była nowość. To, co na pewno wyniosłam z tego [kursu], to zwracanie uwagi na to, jak ważne jest [to zagadnienie] w szkole. To było dla mnie naprawdę bardzo ważną wiedzę.

Dla mnie kurs przede wszystkim to pogłębienie wiedzy na temat języka edukacji szkolnej, korelacji między przedmiotami, tego wykorzystywania wiedzy i praktyki na różnych poziomach, czy to przedmiotowych, czy na poziomach nauczania, tej współpracy całej szkoły w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji. Co do strategii nauczania języka polskiego było kilka nowych pomysłów, nowych sposobów, które poznałam i które też staram się wykorzystywać w bieżącej pracy.

Przedszkole dostępne dla wszystkich

W kolejnej edycji projektu, adresowanej do specjalistów przedszkolnych i realizowanej pod nazwą „Przedszkole dostępne dla wszystkich”, wprowadzono interwencję szkoleniową zatytułowaną „Skuteczne wspieranie rozwoju językowego u dzieci dwujęzycznych na etapie przedszkola” (Łuniewska-Etenkowska 2024). Jej podstawą było zastosowanie dwóch sprawdzonych strategii: czytania dialogowego oraz zdrowej rozmowy (rozmów opartych na zauważaniu zainteresowań dziecka, zadawaniu pytań i rozwijaniu jego wypowiedzi). Oba podejścia miały na celu wzbogacenie środowiska językowego w sposób zróżnicowany, angażujący i bliski dziecku. Dialogowe czytanie, które opiera się na aktywnym zadawaniu pytań podczas wspólnej lektury, uznawane jest za jedną z najbardziej efektywnych i najlepiej udokumentowanych metod wspierania rozwoju językowego dzieci w wieku przedszkolnym (*National Early Literacy Panel* 2008). Badania dowodzą, że taka forma interakcji znacząco poszerza zasób słownictwa (Mol i in. 2009; Marulis i Neuman 2010), a ponadto wspiera rozwój kompetencji narracyjnych i gramatycznych u dzieci dwujęzycznych (Pico i Woods 2023). Zbliżone rezultaty obserwuje się także w sytuacjach, gdy rozmowa nauczyciela koncentruje się na indywidualnych zainteresowaniach dziecka. Zaangażowanie w temat istotny z perspektywy dziecka zwiększa jego aktywność komunikacyjną, zachęca do udziału w dialogu i sprzyja kontynuowaniu interakcji (Han i in. 2010; McGillion i in. 2013). Co więcej, im trafniej nauczyciel dostosowuje używane słownictwo do obszaru zainteresowań dziecka, tym częstsze i bogatsze stają się wypowiedzi ucznia (McLeod i in. 2019).

Oceny nauczycieli uczestniczących w kursie potwierdzają skuteczność zastosowanych interwencji. Wskazywali oni na znaczącą poprawę kompetencji językowych dzieci dwujęzycznych w wieku przedszkolnym, obejmującą:

- ➔ **rozwój słownika czynnego i biernego** – dzieci tworzyły dłuższe, bardziej rozbudowane wypowiedzi oraz trafniej rozumiały polecenia, co podnosiło jakość podejmowanych działań;
- ➔ **wzbogacenie struktur gramatycznych** – zaobserwowano częstsze stosowanie poprawnych form gramatycznych i budowanie złożonych wypowiedzi;
- ➔ **zwiększenie aktywności w dialogu** – dzieci chętniej odpowiadały na pytania, same je formułowały i podejmowały inicjatywę w rozmowie.

Szczególnie ważnym efektem było zwiększenie częstotliwości używania języka większościowego. Jak podkreśliła jedna z uczestniczek projektu:

Przed interwencją niektóre dzieci unikały komunikacji w języku przedszkola. Natomiast po interwencji wszystkie dzieci aktywnie włączały się w rozmowy z rówieśnikami i nauczycielami.

W ramach komponentu badawczego projektu przeanalizowano kompetencje i przekonania nauczycieli dotyczące pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Posłużono się metodą ilościową – ankietą skierowaną do nauczycieli pracujących z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Kwestionariusz został zaprojektowany tak, aby uchwycić poznawcze, afektywne i behawioralne aspekty kompetencji zawodowych. Obejmował m.in. poczucie samoskuteczności, kreatywność w dostosowywaniu metod, motywację do pracy z uczniami

oraz doświadczenie w edukacji zróżnicowanych grup. Zgromadzone dane pozwoliły nie tylko ocenić poziom kompetencji, lecz także postawy wobec różnorodności kulturowej i językowej w klasie. Wyniki dostarczają wiedzy o gotowości nauczycieli do realizacji edukacji włączającej w kontekście migracyjnym oraz wskazują obszary wymagające wsparcia i dalszego rozwoju zawodowego. Wyniki badań, materiały, programy oraz informacje o nich sukcesywnie udostępniane są na stronie projektu asa.ibe.edu.pl, a także ibe.edu.pl/pl/szkola-dostepna-dla-wszystkich-opis-projektu.

Wnioski i rekomendacje, wypracowane przez praktyków i ekspertów akademickich zaangażowanych w projekt, stanowią kluczowy zasób dla dalszego rozwoju edukacji włączającej. Ich wartość polega na połączeniu doświadczenia zawodowego nauczycieli i specjalistów z ugruntowaną wiedzą teoretyczną oraz wynikami badań naukowych. Takie podejście pozwala tworzyć instrumentarium dla szkół oparte na praktykach sprawdzonych, rzetelnie zweryfikowanych i osadzonych w dowodach empirycznych. Budowanie rozwiązań w duchu *evidence-based* nie tylko zwiększa skuteczność działań edukacyjnych, lecz także wzmacnia zaufanie do wdrażanych interwencji i wspiera ich trwałość. W rezultacie powstają solidne fundamenty do tworzenia spójnej, systemowej polityki wspierającej różnorodność uczniów i równość szans edukacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Bełza-Gajdzica, M., Pawlik, S., Skotnicka, B. (2023b), *Studium interwencji. Wykorzystywanie różnorodnych sposobów prezentacji treści – zastosowanie ETR. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*, Instytut Badań Edukacyjnych.
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines*, <udlguidelines.cast.org>, [dostęp: 15.09.2025].
- Chimicz, D., Prokopiak, A. (2021), *Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji*, „Szkoła Specjalna”, nr 82(1), s. 28–38.
- Cummins, J. (2008), *Teaching for Transfer Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education*, [w:] N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, Springer, s. 1528–1538.
- Ćwirynkało, K., Parchomiuk, M., Bartnikowska, U., Antoszevska, B., Fronek, P. (2024), „*This is My Private War with Putin*”: *Working with Refugee Students from Ukraine*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 43(3), s. 119–139.
- Dolińska, B., Błaszczak, A., Kucharczyk, I., Wiejak, K. (2025), *Włączające strategie edukacyjne. Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach*, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., Buell, M. (2010), *Does Play Make a Difference? How Play Intervention Affects the Vocabulary Learning of At-risk Preschoolers*, „*American Journal of Play*”, nr 3(1), s. 82–105.
- Herbst, M., Sitek, M. (2023), *Education in Exile: Ukrainian Refugee Students in the Schooling System in Poland Following the Russian – Ukrainian War*, „*European Journal of Education*”, nr 58(4), s. 575–594.
- Lin, A.M.Y. (2016), *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts: Theory and Practice*, Springer.
- Luniewska-Etenkowska, M. (2024c), *Skuteczne wspieranie rozwoju językowego u dzieci dwujęzycznych na etapie przedszkola. Studium interwencji. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”, UNICEF (ASA)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Marulis, L.M., Neuman, S.B. (2010), *The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children’s Word Learning: A Meta-analysis*, „*Review of Educational Research*”, nr 80(3), s. 300–335.
- McGillion, M.L., Herbert, J.S., Pine, J.M., Keren-Portnoy, T., Vihman, M.M., Matthews, D. E. (2013), *Supporting Early Vocabulary Development: What Sort of Responsiveness Matters?* „*Transactions on Autonomous Mental Development*”, nr 5(3), s. 240–248.

- McLeod, R., Kaiser, A.P., Hardy, J.K. (2019), *The Relation Between Teacher Vocabulary Use in Play and Child Vocabulary Outcomes*, „Topics in Early Childhood Special Education”, nr 39(2), s. 103–116.
- Meyer, A., Rose, D.H., Gordon, D.T. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, CAST Professional Publishing.
- Mol, S.E., Bus, A.G., de Jong, M.T., Smeets, D.J.H. (2008), *Added Value of Dialogic Parent –Child Book Readings: A Meta-analysis*, „Early Education and Development”, nr 19(1), s. 7–26.
- National Early Literacy Panel (2008), *Developing Early Literacy: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*, National Institute for Literacy.
- Nazaruk, S.K., Waszczuk, J. (2023), *Umiejętności społeczne przedszkolaków drogą ku przyszłości*, Wydawnictwo Akademii Białskiej im. Jana Pawła II.
- Nowak, M. (2024). *Dzieci i uczniowie z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji – dane statystyczne*. [w:] B. Papuda-Dolińska i K. Wiejak (red.), *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne*, s. 11–15. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- OECD (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2023), *Pisa 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, <bit.ly/46CWrbx>, [dostęp: 15.09.2025].
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2017), *W polskiej szkole: Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Przewodnik*. <bit.ly/3ljuAny>, [dostęp: 15.09.2025].
- Pamuła-Behrens, M. (2024), „W drodze do dwujęzyczności – wspieranie rozwoju językowego uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w szkole dostępnej dla wszystkich”. *Koncepcja doskonalenia zawodowego nauczycieli i nauczycielek pracujących z osobami z doświadczeniem migracji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K. (2024), *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pico, D.L., Woods, C. (2023), *Shared Book Reading for Spanish-speaking Emergent Bilinguals: A Review of Experimental Studies*, „Review of Educational Research”, nr 93(1), s. 103–138.
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G.J., Plichta, P., Poleszak, W.P. (2022), *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, Warszawa: Fundacja „Szkoła z klasą”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów zatrudniania nauczycieli specjalistów (2022), Dz.U. poz. 1618.
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K.M. (2024), *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskiej szkole – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <bit.ly/3lcmdds>, [dostęp: 15.09.2025].

DR BEATA PAPUDA-DOLIŃSKA Zastępca kierownika Zespołu Dostępności Edukacji, w Instytucie Badań Edukacyjnych, liderka projektu UNICEF (ASA) „Szkoła dostępna dla wszystkich”, pedagogka specjalna, autorka wielu publikacji dotyczących pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych, diagnozy w edukacji oraz profesjonalizacji kadry pedagogicznej w edukacji włączającej. Ekspertka merytoryczna w projektach MEN, ORE, POWER.

Jak uczyć języka zadań szkolnych?

Rozumienie i dydaktyka czasowników operacyjnych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

DOI: 10.47050/jows.2025.3.17-27

Uczniowie z doświadczeniem migracji coraz lepiej radzą sobie z codzienną komunikacją po polsku, jednak zrozumienie języka zadań szkolnych wciąż bywa dla nich barierą trudną do przekroczenia. W artykule przedstawiono wyniki badania przeprowadzonego wśród uczniów z doświadczeniem migracji i zaproponowano rozwiązania dydaktyczne.

BEATA K. JĘDRYKA
Uniwersytet Warszawski

HOW TO TEACH LANGUAGE FOR SCHOOLING? UNDERSTANDING OPERATIONAL VERBS AND TEACHING THEM TO STUDENTS WITH MIGRATION BACKGROUND

The article explores the role of the language of schooling (JES) in the comprehension of task instructions by students with migration experience (UDM) who are learning Polish as a second language. The central focus is a set of 27 operational verbs most frequently used in educational and exam-related tasks in Polish schools. A reconnaissance study conducted among 50 students in grades 4–8 of primary schools revealed a clear correlation between the length of time spent in the Polish education system and the level of understanding of these verbs. The practical section presents a range of methodological proposals designed to introduce and reinforce the comprehension of operational verbs during Polish as a second language lessons. The article is application-oriented and aims to support teachers working with multilingual students at the early stages of learning the language of schooling.

KEY WORDS: LANGUAGE OF INSTRUCTION, STUDENTS WITH MIGRATION EXPERIENCE, POLISH AS A SECOND LANGUAGE, OPERATIONAL VERBS, MULTILINGUAL STUDENTS, LEXICAL FREQUENCY

Szczególnym wyzwaniem dla uczniów z doświadczeniem migracji jest odkodowanie i interpretacja czasowników operacyjnych, które decydują o poprawnym wykonaniu poleceń, a rzadko pojawiają się w języku ogólnym. Uczniowie z doświadczeniem migracji (UDM) są obecni w polskim systemie edukacyjnym od wielu dekad, jednak dopiero po agresji Rosji na Ukrainę ich liczba zaczęła dynamicznie rosnąć. Statystyki dotyczące UDM w Polsce koncentrują się przede wszystkim na uczniach z Ukrainy – według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej 31 marca 2025 roku w szkołach w całym kraju uczyło się ich 199 451. Należy jednak podkreślić, że uczniów niepolskiego pochodzenia jest więcej – reprezentują oni różne grupy narodowe i etniczne – lecz informacje o ich liczebności nie są upowszechniane.

Tym, co na całym świecie w największym stopniu różnicuje sytuację UDM, jest poziom opanowania języka kraju, w którym mieszkają i się uczą. W Polsce obowiązujące przepisy prawa oświatowego przewidują organizację dodatkowych lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO) lub jako drugiego (JPJD) dla uczniów, którzy nie posługują się polszczyzną jako językiem ojczystym. Programy tych zajęć – najczęściej przygotowywane samodzielnie przez nauczycieli – w niewystarczającym stopniu uwzględniają jednak komponent języka edukacji szkolnej (JES), odmiany polszczyzny obecnej w podręcznikach, zeszytach ćwiczeń i materiałach egzaminacyjnych. Jest ona również podstawowym narzędziem poznawania treści przedmiotowych. Brak znajomości JES uniemożliwia uczniom aktywne uczestnictwo w zajęciach oraz samodzielną pracę z materiałami w domu, a często nie mają oni możliwości skorzystania z pomocy bliskich.

W dotychczasowych badaniach lingwistycznych, glottodydaktycznych, pedagogicznych oraz socjologicznych poświęconych UDM dominują analizy sytuacji systemowej tych uczniów w polskiej edukacji, organizacji wsparcia językowego oraz metod nauczania języka ogólnego (np. Herudzińska 2018; Kościółek 2021; Stasiowska 2022; Wrześniewska-Pietrzak 2024). W centrum zainteresowania badaczy znajdują się zazwyczaj kwestie integracji uczniów w środowisku szkolnym, diagnozowania ich poziomu kompetencji językowych, a także – sporadycznie – adaptacji materiałów dydaktycznych. Znacznie rzadziej podejmowane są natomiast zagadnienia związane z nauczaniem języka edukacji szkolnej, który pełni funkcję językowego medium poznania, komunikacji i myślenia w środowisku dydaktycznym (np. Jędryka 2022a, 2022b; Seretny 2024).

Niedobór narzędzi dydaktycznych przygotowujących UDM do opanowania JE, w tym do rozumienia poleceń zadań szkolnych, które służą nie tylko celom poznawczym, lecz także weryfikacji wiedzy – pozostaje poważnym problemem. Tymczasem to właśnie polecenia odgrywają kluczową rolę w procesie uczenia się i realizacji zagadnień objętych podstawą programową na każdym etapie edukacji. Sytuacja wymaga zatem i pogłębionej analizy, i propozycji rozwiązań dydaktycznych.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników rekonesansu badawczego przeprowadzonego wśród uczniów z doświadczeniem migracji, w ramach którego:

- ➡ sprawdzono stopień rozumienia kluczowych czasowników operacyjnych,
- ➡ zidentyfikowano trudności napotymane przez uczniów na II etapie edukacji.

Na podstawie uzyskanych wyników opracowano propozycje dydaktyczne dotyczące nauczania tych czasowników w ramach zajęć JPJO wprowadzających uczniów w język edukacji szkolnej. Przedstawione w artykule rozwiązania mają charakter praktyczny i mogą zostać bezpośrednio wykorzystane w codziennej pracy nauczyciela.

Język edukacji szkolnej – definicje i funkcje

Polszczyzna obecna w środowisku szkolnym funkcjonuje w różnych odmianach, zależnie od sytuacji komunikacyjnej. Inaczej brzmią wypowiedzi uczniów na korytarzu, inaczej w klasie, jeszcze inaczej w rozmowie z dyrektorem czy pedagogiem (Seretny 2018). Wśród tych

zróżnicowanych form wyróżnia się język szkolny (JS) oraz język edukacji szkolnej (JES), których charakter i funkcje są odmienne, choć nierzadko się przenikają.

Język szkolny to odmiana polszczyzny wykorzystywana w codziennych kontaktach uczniów z rówieśnikami, nauczycielami i pracownikami szkoły. Ma charakter głównie oralny, jest elastyczny rejestrowo – może być zarówno oficjalny, jak i nieoficjalny – i obejmuje m.in. rozmowy organizacyjne, ogłoszenia, pytania o plan lekcji, frekwencję czy ustalenia dotyczące wydarzeń pozalekcyjnych. JS służy zatem organizacji życia szkolnego oraz budowaniu relacji społecznych wewnątrz placówki. Uczniowie korzystają z niego również podczas kontaktów z osobami świadczącymi wsparcie psychologiczno-pedagogiczne.

W odróżnieniu od języka szkolnego (JS), język edukacji szkolnej (JES) jest funkcjonalną odmianą języka ogólnego, będącą narzędziem poznania i przekazania treści nauczania. Występuje w wypowiedziach nauczycieli, podręcznikach, ćwiczeniach, testach i materiałach egzaminacyjnych. Cechuje go specjalistyczne słownictwo właściwe przedmiotom szkolnym, uporządkowana struktura oraz elementy stylu naukowego – przejrzystość, logika i precyzja. JES wspiera nie tylko przyswajanie wiedzy, lecz także rozwój myślenia krytycznego i samodzielnego wnioskowania. Wraz z wiekiem uczniów i wzrostem poziomu trudności materiału zwiększa się jego złożoność leksykalna i konceptualna, a także udział form właściwych dla stylu naukowego, takich jak definicja, opis, charakterystyka czy esej (Seretny 2024).

Uczniowie z doświadczeniem migracji mają do czynienia z JES w dwóch formach: ustnej i pisemnej. Pierwsza z nich pojawia się podczas objaśnień nauczyciela, prezentacji audiowizualnych i interakcji klasowych. Druga dominuje w podręcznikach, arkuszach ćwiczeniowych i materiałach egzaminacyjnych. Co istotne, język edukacji szkolnej nie ogranicza się wyłącznie do przestrzeni lekcyjnej – uczniowie stykają się z nim również podczas zajęć pozalekcyjnych, warsztatów organizowanych przez domy kultury czy fundacje, a także w mediach edukacyjnych, np. w programach popularnonaukowych.

W przypadku uczniów cudzoziemskich proces przyswajania języka edukacji szkolnej odbywa się etapowo. Początkowo uczą się oni języka polskiego jako ogólnego środka komunikacji (JPJO), który dopiero z czasem rozszerzany jest o komponent edukacyjny. Opanowanie JES stanowi warunek pełnego uczestnictwa w życiu szkolnym – bez niego uczniowie nie są w stanie samodzielnie przetwarzać informacji, wykonywać zadań wymagających rozumienia poleceń ani rozumieć treści przedmiotowych. Zarówno JES, jak i JS, wykraczają poza zakres tradycyjnie rozumianego języka obcego, z którym pracują glottodydaktycy, co czyni ich nauczanie wyzwaniem o charakterze interdyscyplinarnym (Jędryka 2014, 2015; Pamuła-Behrens i Szymańska 2018a, 2018b; Seretny 2018, 2024).

Język edukacji szkolnej różni się istotnie od języka ogólnego, zarówno leksykalnie, jak i składniowo, a także funkcjonalnie. To właśnie w tej odmianie uczniowie spotykają się z instrukcjami, definicjami, opisami procesów oraz strukturami charakterystycznymi dla tekstów edukacyjnych. Nierozumienie tej warstwy językowej może prowadzić do znacznych trudności w realizacji zadań szkolnych, niezależnie od poziomu wiedzy merytorycznej ucznia. Brak systemowego wprowadzenia uczących się cudzoziemców w język edukacji szkolnej skutkuje ich wykluczeniem komunikacyjnym podczas lekcji, nawet jeśli opanowali podstawy języka ogólnego. Pomimo rosnącej świadomości znaczenia tego problemu JES nadal rzadko staje się przedmiotem systemowego nauczania na zajęciach języka polskiego jako obcego.

Polecenie jako narzędzie organizujące proces uczenia się

W dydaktyce szkolnej polecenie stanowi jedno z podstawowych narzędzi kierowania aktywnością ucznia – to instrukcja służąca wyznaczeniu celu, przebiegu i zakresu działania, które uczeń powinien podjąć w toku nauki. Dobrze skonstruowane polecenie powinno jasno określać, co należy zrobić, w jaki sposób i w jakim czasie, aby uczeń mógł skutecznie wykonać zadanie i osiągnąć oczekiwane efekty kształcenia. Jasność przekazu i jego dostosowanie do możliwości poznawczych ucznia są kluczowe, by nie zakłócać toku pracy dydaktycznej.

Instrukcje mogą przyjmować zarówno formę prostych komunikatów, jak i wymagać złożonych sekwencji działań opartych na refleksji oraz wykorzystaniu zdobytej wiedzy w praktyce. Poprawnie sformułowane polecenie sprzyja samodzielności i rozwija umiejętność logicznego oraz krytycznego myślenia.

Uczniowie spotykają się z poleceniami zarówno w przekazie ustnym – podczas bezpośrednich interakcji z nauczycielem – jak i w tekstach pisanych, takich jak ćwiczenia, podręczniki czy sprawdziany. Niezależnie od formy, instrukcje te opierają się na czasownikach operacyjnych, które stanowią centralny element każdego polecenia i wskazują uczniowi oczekiwany typ działania. Dzięki nim możliwe jest jednoznaczne zakomunikowanie wymagań zadania oraz kierunku, w jakim powinien podążać w pracy z materiałem. Do najczęściej stosowanych czasowników operacyjnych należą między innymi: „opisz”, „przeanalizuj”, „porównaj”, „oceń”, „rozwiąż”, „wyjaśnij”, „zidentyfikuj” – pełnią one funkcję nie tylko organizującą (porządkując tok myślenia i działania ucznia), ale też diagnostyczną (pozwalając ocenić poziom zrozumienia i umiejętności) (Bloom 1956; Morrison i in. 2011). W materiałach dydaktycznych przybierają one najczęściej formę trybu rozkazującego w drugiej osobie liczby pojedynczej.

Wraz z rozwojem edukacyjnym ucznia zmienia się zarówno poziom trudności zadań, jak i złożoność językowa samych poleceń. Im wyższy etap edukacji, tym większe wymagania są mu stawiane – również w zakresie rozumienia instrukcji. Mimo tego każde skuteczne polecenie powinno opierać się na pewnych stałych komponentach, które zwiększają jego przejrzystość i funkcjonalność. Do najważniejszych należą (Jędryka 2025):

- a. cel zadania – informacja o tym, co uczeń powinien osiągnąć, np. „Zapisz zdania powstałe z poniższych wyrazów”;
- b. opis wymaganych działań – szczegółowy komunikat dotyczący kroków, jakie należy podjąć, np. „Popatrz na mapę i wypisz nazwy krajów sąsiadujących z Austrią”;
- c. kryteria oceny – wskazanie, co będzie oceniane i na co należy zwrócić szczególną uwagę, np. „Twoja wypowiedź powinna zawierać maksimum 150 wyrazów i odnosić się do źródeł”;
- d. czas realizacji – termin wykonania zadania, np. „Oddaj pracę do piątku, 20 maja”.

Precyzyjna konstrukcja polecenia zmniejsza ryzyko błędnej interpretacji, daje uczniowi jasny punkt odniesienia i eliminuje niepewność związaną z oczekiwaniami nauczyciela. Jak podkreśla Gary Morrison i in. (2011), klarowność instrukcji znacząco zwiększa efektywność uczenia się oraz wspiera osiąganie zakładanych celów edukacyjnych. Odpowiednio skonstruowane polecenie nie tylko organizuje pracę ucznia, lecz także wpływa na jego motywację, poczucie sprawczości i stopień zaangażowania w proces kształcenia.

W szkolnych materiałach edukacyjnych spotykamy różnorodne typy poleceń, których konstrukcja zależy od założonego celu zadania. Może on być osiągnięty zarówno poprzez wykonanie jednej czynności, jak i poprzez realizację sekwencji działań. Najłatwiejsze do zinterpretowania – szczególnie dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym, ale również dla wielu innych – są instrukcje krótkie i jednoetapowe, ograniczające się do jednego czasownika operacyjnego. Przykłady takich poleceń to:

- ➡ „Uzupełnij diagramy” (matematyka),
- ➡ „Wpisz informacje dotyczące zastosowania wodoru” (chemia),
- ➡ „Przelicz jednostki gęstości” (fizyka),
- ➡ „Uzupełnij tabelę dotyczącą tkanki kostnej” (biologia).

Zdecydowanie większe trudności sprawiają uczniom polecenia złożone, które oprócz kilku członów zawierają także więcej niż dwa czasowniki operacyjne. Tego typu instrukcje wymagają nie tylko większej kompetencji językowej, lecz także lepiej opanowanej umiejętności

czytania ze zrozumieniem. Do ich rozszyfrowania i realizacji uczeń potrzebuje większej samodzielności, sprawności analitycznej i dobrej orientacji w strukturze zadania.

Czasowniki operacyjne w dydaktyce i języku edukacji szkolnej

Punktem wyjścia prowadzonych badań było opracowanie listy kluczowych czasowników operacyjnych (PLCO), które stanowią podstawowy zasób niezbędny uczniom z doświadczeniem migracyjnym w procesie uczenia się języka edukacji szkolnej. Lista ta ma za zadanie wskazać te jednostki językowe, których opanowanie już na wczesnym etapie nauki języka polskiego znacząco zwiększa szansę na poprawne rozumienie instrukcji zawartych w materiałach dydaktycznych. Samo rozpoznanie formy leksykalnej czasownika okazuje się jednak niewystarczające. Bardzo ważna jest też umiejętność powiązania go z konkretnym działaniem, którego oczekuje nauczyciel lub autor zadania. Dodatkowym wyzwaniem jest fakt, że część czasowników używanych w szkolnych poleceniach ma charakter wieloznaczny, co może prowadzić do nieporozumień interpretacyjnych. Jeżeli uczeń nie rozpozna znaczenia właściwego dla danego przedmiotu lub kontekstu, może zinterpretować instrukcję w sposób błędny, co wpłynie na końcowy rezultat zadania.

Żeby przygotować PLCO, zbudowano korpus 3107 poleceń z zadań zawartych w ćwiczeniach szkolnych dla klasy VII szkoły podstawowej. W sumie wyodrębniono 131 czasowników operacyjnych, wśród których zidentyfikowano 27 czasowników wspólnych, tzn. takich, które pojawiają się w analizowanych materiałach dotyczących wszystkich przedmiotów szkolnych (tab. 1). Uznano, że znajomość ich semantyki i funkcji ma zasadnicze znaczenie dla rozumienia instrukcji zawartych w zadaniach i efektywnego uczestnictwa ucznia w procesie dydaktycznym.

Tab. 1. Czasowniki operacyjne o dużej frekwencji

dokończyć, dopasować, dopisać, napisać, narysować, obliczyć, ocenić, określić, podać, podkreślić, połączyć, porównać, przyrzeć się, przyporządkować, rozwiązać, ustalić, uzasadnić, uzupełniać, wpisywać, wstawić, wybrać, wyjaśnić, wykonać, wymienić, zapisać, zamalować, zaznaczyć

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza najczęściej występujących czasowników operacyjnych wykazuje, że zdecydowana większość z nich to formy pochodne, tworzone przy użyciu przedrostków, takich jak: *do-*, *na-*, *pod-*, *po-*, *przy-*, *w-* oraz *za-*. Podstawą ich budowy są proste czasowniki, które opisują fundamentalne aktywności związane z procesem uczenia się. Działania te znaczeniowo wpisują się w szerokie pole tematyczne obejmujące funkcjonowanie człowieka w strukturze społecznej, a jak wskazuje Barbara Batko-Tokarz (2019), jest to istotny komponent semantyczny edukacji.

W analizie kategoryzacyjnej czasowników operacyjnych kluczowych dla rozumienia poleceń w języku edukacji szkolnej warto przyjąć perspektywę funkcjonalną, uwzględniającą typy działań poznawczych, jakie uczeń ma podjąć w odpowiedzi na zadanie. Zebrane czasowniki można wówczas przyporządkować do kilku podstawowych grup semantyczno-dydaktycznych, które odpowiadają różnym celom edukacyjnym. Pierwszą z nich stanowią czasowniki związane z myśleniem analitycznym, takie jak *porównać*, *ustalić*, *określić* bądź *wyjaśnić*. Wymagają one od ucznia operowania informacją, analizowania jej oraz przedstawiania logicznych wniosków. Kolejna grupa to czasowniki wskazujące na działania praktyczne i manipulacyjne, np. *narysować*, *wykonać*, *zamalować* oraz *podkreślić*. Uczniowie, wykonując tego typu instrukcje, działają manualnie lub wizualnie, a efekt tych czynności ma często postać graficzną lub przestrzenną. Inną kategorię stanowią czasowniki związane z porządkowaniem i kategoryzacją informacji, np. *przyporządkować*, *dopasować*, *połączyć*. Są one kluczowe w zadaniach wymagających logicznego grupowania i klasyfikowania treści. Z kolei czasowniki, takie jak *napisać*, *zapisać*, *dopisać* należą do grupy działań produkcyjnych,

w których uczeń samodzielnie tworzy wypowiedzi pisemne. Następną grupę tworzą czasowniki związane z selekcją – *wybrać, wymienić, podać, zaznaczyć* – których użycie wskazuje na konieczność dokonania wyboru lub odszukania właściwego elementu spośród wielu. Ostatnią wyróżnioną grupą są czasowniki sygnalizujące uzupełnianie i rekonstruowanie treści, takie jak *dokończyć, wstawić, uzupełniać, wpisywać*, które nakierowują ucznia na uzupełnienie brakujących informacji. Powyższy podział sprzyja tworzeniu precyzyjnych poleceń i dostosowywaniu ich do poziomu kompetencji językowej i poznawczej uczniów, zwłaszcza tych z doświadczeniem migracyjnym.

Z dydaktycznego punktu widzenia identyfikacja 27 najważniejszych czasowników operacyjnych ma kluczowe znaczenie w procesie wspierania uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Należy je traktować jako bazowy zasób językowy, który powinien zostać przyswojony możliwie szybko w trakcie nauki języka polskiego jako drugiego. Ich znajomość umożliwia rozumienie poleceń i efektywne uczestnictwo w działaniach edukacyjnych. W związku z tym osoby przygotowujące programy nauczania powinny włączyć do nich komponent języka edukacji szkolnej, uwzględniający właśnie te podstawowe czasowniki operacyjne jako niezbędny element kształcenia funkcjonalnego.

Rekonesans badawczy

Rekonesans badawczy, przeprowadzony w kwietniu i maju 2025 r. wśród uczniów z doświadczeniem migracji uczęszczających do szkół podstawowych w Warszawie i jej okolicach, ujawnił zależność pomiędzy długością okresu edukacji w polskim systemie a stopniem znajomości podstawowych czasowników operacyjnych. Dane zostały zgromadzone za pomocą anonimowego arkusza diagnostycznego obejmującego 26 zadań, których polecenia reprezentowały analizowaną grupę leksemów. Instrukcje nie wykraczały poza zakres podstawowej znajomości języka polskiego (poziom A1 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*). Narzędzie badawcze zostało zaprojektowane tak, aby możliwa była weryfikacja rozumienia czasowników operacyjnych w kontekście edukacyjnym, przy jednoczesnym ograniczeniu wpływu innych czynników językowych.

W badaniu wzięło udział 50 uczniów klas IV–VIII (II etap edukacyjny), pochodzących z Ukrainy, Białorusi, Rosji, Chin, Wietnamu, Izraela, Belgii, Armenii oraz Grecji, o różnym stażu edukacyjnym – od roku do siedmiu lat nauki w polskiej szkole. Największy odsetek badanych stanowili ci, którzy uczą się w Polsce od 3 do 4 lat (72%).

Analiza ankiet pokazała, że uczniowie największy problem mają z następującymi czasownikami operacyjnymi: *określ* (70%), *dokończ* (53%), *zaznacz* (45%), *uzasadnij* (30%) oraz *porównaj* (28%). Trudności uczniów mogą wynikać z abstrakcyjności czasowników oraz ich wieloznaczności w języku ogólnym i edukacyjnym. Czasowniki te wymagają nie tylko znajomości znaczenia, ale także umiejętności wykonania określonej operacji poznawczej – np. wnioskowania, uogólniania czy argumentowania, a to wykracza poza proste działanie językowe. Dodatkowo formy te bardzo rzadko pojawiają się w codziennych sytuacjach komunikacyjnych, dlatego uczniowie z doświadczeniem migracji nie mają z nimi wystarczającego kontaktu. Problemy mogą też wynikać z braku jednoznacznych odpowiedników w ich językach ojczystych oraz z trudności w rozpoznaniu intencji zadania.

Jak uczyć czasowników operacyjnych na wczesnym etapie nauki JPJO?

Zajęcia z języka polskiego jako obcego tworzą naturalną przestrzeń do wprowadzania elementów języka edukacji szkolnej już od pierwszych lekcji. Jednym z takich elementów są czasowniki operacyjne, które – choć często pomijane na wczesnym etapie nauczania – odgrywają kluczową rolę w dalszym funkcjonowaniu ucznia w środowisku szkolnym. Warto zatem od początku uczyć nie tylko ich formy, ale przede wszystkim znaczenia i sposobów interpretacji w kontekście poleceń dydaktycznych. Poniżej przedstawiono propozycje metodyczne, które wspierają rozwijanie tej umiejętności w sposób stopniowy, zróżnicowany i osadzony w realiach lekcji JPJO.

Podczas pracy z czasownikami operacyjnymi warto pamiętać, że kluczowym aspektem ich przyswajania przez uczniów z doświadczeniem migracji jest jasne i jednoznaczne przedstawienie znaczenia danego wyrazu przez prowadzącego zajęcia. Problematyczna może być sama warstwa semantyczna, zwłaszcza gdy czasowniki – choć różne pod względem formy i pochodzenia – opisują tożsame działania lub prowadzą do identycznego efektu. Z perspektywy lingwistycznej mogą to być inne leksemy, jednak w kontekście dydaktycznym i celów zadaniowych ich znaczenie funkcjonalne okazuje się takie samo.

Ćwiczenia wprowadzające

Najprostszym sposobem wprowadzenia czasowników do leksykonu czynnego uczniów jest wykorzystywanie ilustracji i prostych infografik samodzielnie przygotowanych przez prowadzącego w dostępnych programach graficznych, np. Canva. Tu można sięgnąć po kilka rozwiązań metodycznych.

Gesty i komendy

Nauczyciel pokazuje czynność i mówi polecenie (np. „Zaznacz!”, „Napisz!”), uczniowie powtarzają ruch i słowo. W kolejnej turze gesty wykonują już sami, bez odpowiedzi.

Cel: Skojarzenie brzmienia czasownika z konkretnym działaniem.

Obrazek i czasownik

Uczniowie dopasowują ilustracje przedstawiające czynność (np. dziecko rysuje, ktoś zamalowuje kwadrat) do wypisanego czasownika.

Cel: Rozpoznanie czasownika operacyjnego w kontekście wizualnym.

Narysuj to! – polecenia wizualne

Nauczyciel wydaje proste instrukcje (np. „Narysuj dom!”, „Zamaluj okno na niebiesko!”), a uczniowie wykonują je na kartce.

Cel: Rozumienie prostych poleceń z czasownikami w trybie rozkazującym.

Słowo i działanie

Uczniowie losują karteczki z czasownikami i pokazują, co oznaczają (np. „Podkreśl!” – podkreślają zdanie w tekście).

Cel: Ruchowe utrwalenie znaczenia czasowników operacyjnych.

Puzzle językowe

Uczniowie łączą połówki kart: z jednej strony ilustracja, z drugiej – pasujący czasownik operacyjny.

Cel: Automatyzacja rozpoznawania wyrazu i przypisanie go do właściwego działania.

Krok po kroku – instrukcja obrazkowa

Nauczyciel rozdaje obrazki pokazujące proces krok po kroku (np. uzupełnianie tabeli), a uczniowie dobierają do nich odpowiedni czasownik.

Cel: Rozumienie celu działania na podstawie efektu.

Gra planszowa z poleceniami

Na każdym polu znajduje się polecenie (np. „Wpisz swoje imię!”, „Zamaluj kwadrat!”), które uczniowie wykonują po rzucie kostką.

Cel: Nauka poprzez zabawę i działanie.

Czytanie z ruchu ust (lub szeptu)

Prowadzący „mówi” czasownik bez głosu, a uczniowie próbują go odgadnąć. Po odkryciu znaczenia wykonują odpowiednie zadanie.

Cel: Wzmacnianie percepcji wizualnej i fonologicznej.

Kolorowe instrukcje

Manipulowanie czasownikami wydrukowanymi na kolorowych kartach. Każdy kolor oznacza inną kategorię działania (np. *pisanie* – niebieski, *zaznaczanie* – czerwony).

Cel: Wprowadzenie klasyfikacji czasowników przez kolory/kategorie.

Minidialogi z poleceniami

Uczniowie w parach odgrywają krótkie scenki nauczyciel–uczeń: jedna osoba wydaje proste polecenie z czasownikiem (np. „Podkreśl to zdanie!”), druga wykonuje zadanie.

Cel: Utrwalenie czasowników w kontekście sytuacyjnym.

Ćwiczenia automatyzujące

Ćwiczenia automatyzujące odgrywają kluczową rolę w nauce języka obcego, ponieważ pozwalają utrwalić struktury leksykalne i gramatyczne aż do poziomu nawyku. W przypadku języka edukacji szkolnej są one szczególnie istotne, gdyż umożliwiają uczniom swobodne posługiwanie się specjalistycznym rejestrem językowym w sytuacjach wymagających precyzji i szybkiego reagowania. Poniżej znajduje się kilka propozycji.

Ćwiczenia typu „Simon mówi” z czasownikami operacyjnymi

Nauczyciel wydaje instrukcje (np. „Zapisz datę!”, „Zaznacz krzyżykiem!”, „Podkreśl nazwy polskich miast!”), a uczniowie wykonują tylko te polecenia, które są poprzedzone formułą „Simon mówi”.

Kalambury

Uczniowie pokazują ruchem czynność z listy czasowników, a reszta grupy odgaduje, o jaki czasownik chodzi. Następnie zapisują go i układają z nim proste polecenie.

Tworzenie słownika obrazkowego

Uczestnicy zajęć rysują ilustracje do czasowników i podpisują je. Można stworzyć zeszyt, plakat lub cyfrową tablicę (padlet).

Układanie komiksów i minihistoryjek

Uczniowie tworzą scenki, w których pojawiają się zadania z czasownikami operacyjnymi. Bohaterowie wykonują działania typowe dla lekcji szkolnych.

Ćwiczenia na autentycznych poleceniach z podręczników

Zaznaczanie czasowników w rzeczywistych prostych instrukcjach.

Scenki klasowe

Uczniowie wykonują rzeczywiste działania, np. na mapie czy schemacie, według instrukcji nauczyciela: „Podkreśl datę!”, „Zamaluj fragment!”.

Ćwiczenia w parach

Jeden uczeń czyta polecenie, drugi wykonuje zadanie. Potem zamieniają się rolami. To ćwiczy zarówno rozumienie, jak i produkcję językową.

Instrukcje krok po kroku

Uczniowie wykonują ciągi poleceń (np. „przeczytaj” – „zaznacz” – „zapisz”), co rozwija umiejętność porządkowania działań.

Format „To nie to!”

Uczniowie wybierają spośród trzech podobnych czasowników ten, który nie pasuje do danego polecenia lub kontekstu. To rozwija precyzję językową.

Dopasowywanie czasownika operacyjnego do gotowego rozwiązania zadania

Np. do rysunku, wypowiedzi pisemnej, tabeli, schematu lub zbioru odpowiedzi.

Układanki logiczne z lukami

Uczniowie dostają zdania z luką w miejscu czasownika operacyjnego. Ich zadaniem jest dobrać właściwy czasownik spośród kilku dostępnych opcji. Można stopniować trudność przez ograniczenie kontekstu lub dodanie fałszywych odpowiedzi.

Ocenianie poprawności użycia czasownika

Uczniowie dostają zdania z użyciem czasowników, które mogą być błędne lub nieadekwatne. Ich zadaniem jest ocenić poprawność i zaproponować lepszą wersję.

Bingo z czasownikami

Każda plansza zawiera inne zestawienie czasowników. Nauczyciel czyta krótkie polecenia lub definicje, a uczniowie zakrywają pasujące czasowniki. Ćwiczenie aktywizuje słuchanie i rozwija pamięć leksykalną.

Łączenie czasowników z przedmiotami szkolnymi

Uczniowie przyporządkowują czasowniki operacyjne do przedmiotów (np. „obliczyć” – matematyka, „zamalować” – plastyka, matematyka), ucząc się, w jakich kontekstach są najczęściej używane.

Praca projektowa „Zeszyt poleceń”

Uczniowie tworzą własny zeszyt z poleceniami przedmiotowymi (po 3–5 na przedmiot), używając różnych czasowników operacyjnych. Gotowy zeszyt może służyć jako materiał powtórkowy.

Karty „przed i po”

Uczniowie analizują efekt działania i próbują wskazać, jakie polecenie mogło go wywołać (np. tabela z danymi → „uzupełnij tabelę”; plakat → „narysuj plakat i opisz”).

Tworzenie „domków” czasownikowych

Uczniowie tworzą zbiory rodzinne czasowników z tym samym przedrostkiem, np. „dopisać”, „dokończyć”, „dopasować” i oznaczają je rysunkiem, kolorem lub symbolem.

Mini-escape room językowy

Seria zadań opartych na poleceniach z czasownikami operacyjnymi prowadzi uczniów przez „pokój zagadek”. Uczniowie rozwiązują kolejne instrukcje, np. „Wyjaśnij!”, „Zapisz!”, „Zaznacz!”.

Podsumowanie

Wdrażanie powyższych technik warto połączyć z regularnym monitorowaniem postępów uczniów. Można prowadzić proste karty samooceny lub listy kontrolne, na których będą zaznaczać czasowniki, które już rozumieją i stosują. Nauczyciel powinien też wracać do poznanych form w różnych tematach lekcyjnych i stopniowo poszerzać zakres ich zastosowań – również w pisaniu. Dzięki temu uczniowie nie tylko lepiej będą przyswajać język edukacji szkolnej (JES), ale będą także uczyć się czytać z uwagą, wykonywać polecenia wieloetapowe oraz w przyszłości rozumieć logikę poleceń egzaminacyjnych. Na etapie późniejszym warto wprowadzać pracę projektową i zadania zespołowe, w których każdy uczeń realizuje działania przypisane konkretnemu czasownikowi operacyjnemu. Tego typu dydaktyka rozwija umiejętność współpracy i przygotowuje uczniów do pracy z podręcznikiem oraz materiałami egzaminacyjnymi.

Zidentyfikowane czasowniki operacyjne nie są jedynie jednostkami leksykalnymi, lecz pełnią funkcję wskaźników czynności poznawczych i komunikacyjnych, których realizacji oczekuje się od ucznia w środowisku edukacyjnym. Ich repertuar ujawnia zakres kompetencji wymaganych w języku edukacji szkolnej, a tym samym wyznacza ramy dla konstruowania ćwiczeń językowych ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności rozumienia poleceń dydaktycznych. Takie ujęcie stanowi pierwszą próbę systematyzacji tego obszaru i może przyczynić się do wypracowania spójnego modelu dydaktyki języka edukacji szkolnej w grupach uczniów z doświadczeniem migracji.

BIBLIOGRAFIA

- Batko-Tokarz, B. (2019), *Tematyczny podział słownictwa współczesnego języka polskiego – teoria, praktyka, leksykografia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bloom, B. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, London: Longmans.
- Herudzińska, M.H. (2018), *Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. XVII (1/2018), s. 187–209.
- Jędryka, B.K. (2014), *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 42–53.
- Jędryka, B.K. (2022a), *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 29–46.
- Jędryka, B.K. (2022b), *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, [w:] E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 159–186.
- Jędryka, B.K. (2025), *Rola czasowników operacyjnych w poleceniach do zadań w materiałach szkolnych a kształcenie językowe uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] Z. Lica, I. Chawrińska, A. Lica (red.), *Polszczyzna edukacyjna. Kontekst szkolny i akademicki w ujęciu glottodydaktycznym*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 131–150.
- Kościółtek, J. (2021), *Ku całościowemu podejściu do dzieci z doświadczeniem migracji – rola organizacji pozarządowych w popularyzacji nowego paradygmatu*, „Trzeci Sektor”, nr 55, s. 28–41.
- Morrison, G.R., Ross, S.M., Kemp, J.E. (2011), *Designing Effective Instruction*, Hoboken: Wiley.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018a), *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL. Matematyka*, Kraków: JES-PL.

- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018b), *Metoda JES-PL. Nauczanie uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–10.
- Seretny, A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 139–156.
- Seretny, A. (2024), *Polszczyzna jako język edukacji szkolnej w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków, Universitas.
- Stasiowska, P. (2022), *Uczeń z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji – okiem praktyka*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 13(359), s. 57–71.
- Wrześniewska-Pietrzak, M. (2024), *Uczniowie z doświadczeniem migracji w polskich szkołach oczyma przyszłych polonistów – od wyzwań do szukania nowych rozwiązań*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 19, s. 151–165.

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

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

Światło w ciemności: interwencyjna glottodydaktyka pomocowa wobec traumy uchodźczej

Uczelniane kursy dla Białorusinów

DOI: 10.47050/jows.2025.3.29-41

Po wyborach prezydenckich na Białorusi w 2020 roku, które zakończyły się masowymi protestami i wynikającymi z nich represjami wobec obywateli, tysiące Białorusinów znalazło schronienie w Polsce. Uniwersytet Warszawski odpowiedział na ich potrzeby oferując kursy języka polskiego. Stały się one nie tylko wsparciem językowym, lecz także formą wsparcia emocjonalnego dla uchodźców politycznych z doświadczeniem traumy. Dziś Białorusini stanowią w Polsce jedną z najliczniejszych diaspor, którą warto dostrzegać.

RADOSŁAW KALETA
Uniwersytet Warszawski

LIGHT IN THE DARKNESS: EMERGENCY SUPPORTIVE LANGUAGE TEACHING IN RESPONSE TO REFUGEE TRAUMA

After the rigged presidential elections in Belarus in 2020, thousands of people were forced to leave the country in fear of political repression. Poland became one of the main destinations for this wave of migration. The University of Warsaw, with the support of the Polish National Agency for Academic Exchange (NAWA) and various non-governmental organisations, organised two rounds of language and cultural courses designed for members of the Belarusian diaspora. The program was an example of emergency supportive language teaching, combining Polish language instruction with empathetic psychological support and activities fostering social integration.

KEY WORDS: BELARUSIAN DIASPORA, LANGUAGE COURSES, POLITICAL REFUGEES, TRAUMA AND EDUCATION, EMERGENCY SUPPORTIVE LANGUAGE TEACHING

Uniwersytet Warszawski szybko zareagował na potrzeby językowe uchodźców, którzy szukali ratunku w Polsce po największych w najnowszej historii Białorusi demonstracjach przeciwko sfałszowanym (w ocenie świata zachodniego) wyborom prezydenckim, które miały miejsce na Białorusi 9 sierpnia 2020 roku. Część Białorusinów, którzy przyjechali do Polski, była uchodźcami politycznymi, a część z nich migrantami, którzy zdecydowali się opuścić kraj, ponieważ nie widzieli w ojczyźnie przyszłości dla siebie i swoich dzieci. Białoruscy patrioci (przez reżim nazywani nacjonalistami) podczas demonstracji nawiązywali do etosu polskiej Solidarności, śpiewali po białorusku *Mury* spopularyzowane w Polsce przez Jacka Kaczmarskiego i chcieli budować tzw. Nową Białoruś (zob. *Solidarni z Białorusią* 2020; Kazharski 2021; Jaroszewicz i in. 2022; Kaleta 2024). Z inicjatywy Rządu RP Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej uruchomiła program „Solidarni z Białorusią – stypendia NAWA dla studentów, naukowców i nauczycieli” oraz kursy online języka polskiego w październiku i listopadzie 2020 roku. Zaoferowano je osobom, które w danym czasie już studiowały lub planowały studia w Polsce i którym język polski był potrzebny w trakcie studiów lub w pracy (zob. NAWA *Kursy...*).

Pierwsza tura kursu (2020–2021)

W ramach finansowania z wyżej wspomnianego projektu pierwszy kurs online, pod patronatem JM Rektora UW, Uniwersytet Warszawski uruchomił 9 listopada 2020 roku, czyli trzy miesiące po wyborach na Białorusi i miesiąc po rozpoczęciu roku akademickiego w niełatwym czasie pandemii¹. Projekt kursów koordynowały prof. Ewa Krogulec, prorektor UW ds. rozwoju, oraz dr Katarzyna Lubryczyńska-Cichocka, dyrektor Uniwersytetu Otwartego UW. Do współpracy zostali zaproszeni poloniści z Katedry Białorutenistyki UW: jej kierownik dr hab. Radosław Kaleta, dr Katarzyna Drozd i mgr Anna Berenika Siwirska² oraz fundacja Białoruski Dom w Warszawie, która pomagała w rekrutacji represjonowanych Białorusinów (mogących udokumentować prześladowania ze strony władzy, np. zwolnienie z pracy, areszt, mandat za udział w akcjach itd.). Doświadczenie polonistyczne i białorutenistyczne pozwoliło wykładowcom stworzyć kurs, który odnosił się do tych dwóch rzeczywistości jednocześnie. Nazwali go *Zajęcia online z języka polskiego ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki języków pokrewnych (białoruskiego i rosyjskiego)* dla Białorusinów mieszkających w Polsce.

Kurs trwał do 15 marca 2021 roku i obejmował 45 h zegarowych (60 h akademickich) dla każdej z trzech grup słuchaczy. Wiekowa grupa docelowa to osoby między 16 a 35 rokiem życia. Zajęcia odbywały się dwa razy w tygodniu w godzinach popołudniowych i wieczornych. Wykładowcy mieli za zadanie opracować i przeprowadzić kurs na poziomie A1/A2. Słuchacze musieli spełnić określone kryteria co do aktywności i obecności na zajęciach, aby móc otrzymać dyplom uczestnictwa w kursie wydawany przez Uniwersytet Otwarty UW (ze wskazaniem partnerów kursu – Katedry Białorutenistyki i fundacji Białoruski Dom w Warszawie). Celem zajęć było przekazanie podstawowych wiadomości z zakresu gramatyki języka polskiego oraz słownictwa (z uwzględnieniem polsko-białorusko-rosyjskich tzw. fałszywych przyjaciół tłumacza). Dążono przy tym do rozwinięcia umiejętności rozumienia ze słuchu oraz sprawności mówienia, czytania i pisanja na tematy związane z sytuacjami życia codziennego. Kurs oparty był m.in. na kontrastach językowych z językiem ojczystym słuchaczy (białoruski/rosyjski). Ponadto zajęcia dostarczały podstawowej wiedzy o kulturze polskiej. Po ukończeniu kursu słuchacz rozumiał i potrafił stosować najpopularniejsze wyrażenia związane z życiem codziennym. Był w stanie prowadzić prostą rozmowę, jeżeli rozmówca mówił wolno, wyraźnie i był gotowy do pomocy. Najważniejszym celem kursu była jednak pomoc uczestnikom w aklimatyzacji i adaptacji – w rozpoczęciu swojego życia w Polsce właściwie od zera. Kursy pomogły im zacząć nie tylko oswajając się z nieznaną jak dotąd polskością, lecz także realnie zmieniać swoje życie, np. znaleźć pracę czy wynająć mieszkanie.

1 Kurs ten to kolejna inicjatywa UW skierowana do osób z Białorusi. Studium Europy Wschodniej UW od 2006 r. prowadzi Program Stypendialny Rządu RP im. Konstantego Kalinowskiego dla studentów (w następnej kolejności też pracowników naukowych) relegowanych z białoruskich uczelni, którzy mają szansę otrzymać stypendia na pełne studia w Polsce oraz roczne staże kształceniowe w Warszawie (w tym przygotowawcze kursy języka polskiego).

2 Radosław Kaleta jest absolwentem Wydziału Polonistyki UW i pod kierownictwem dr. hab. Piotra Garncarka z Centrum Polonicum UW obronił pracę magisterską dotyczącą nauczania języka polskiego wśród Białorusinów (badania prowadził też na polonistykach w Mińsku), publikował artykuły o tej tematyce (zob. np. Kaleta 2009a, 2009b, 2010), a w 2015 roku opublikował monografię poświęconą trudnościom, z jakimi spotykają się Białorusini przy nauce języka polskiego (zob. Kaleta 2015). Katarzyna Drozd także ukończyła warszawską polonistykę i miała doświadczenie zawodowe także poza szkolnictwem wyższym. Z kolei Anna Berenika Siwirska ukończyła studia podyplomowe w zakresie glottodydaktyki polonistycznej. Poza tym wszystkie trzy osoby są białorutenistami, znającymi kontekst białoruski oraz języki wschodniosłowiańskie.

Dруга тура kursu (2021)

Kolejnym zaangażowaniem UW na rzecz (interwencyjnej) glottodydaktyki pomocowej³ był *Kurs językowo-kulturowy dla społeczności białoruskiej w Warszawie* na poziomie A1/A2⁴, realizowany od 30 sierpnia do 31 października 2021 roku w formie online ze względu na pandemię. Wpływ na uruchomienie kursu miało Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, który apelował do polskich uczelni o organizowanie kursów dla migrujących Białorusinów, gdyż ze względu na skalę migracji organizacje pozarządowe nie były w stanie zaspokoić ich potrzeb językowych. W ocenie rzecznika „[...] nie tylko stanowiłoby to znaczącą pomoc dla migrujących Białorusinów, ale także wpisywałoby się w szczególną misję uczelni wyższych, które obok prowadzenia najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej winny kształtować postawy obywatelskie i uczestniczyć w rozwoju społecznym” (Starzewski 2021).

Celem kursu było ułatwienie członkom społeczności białoruskiej funkcjonowania w nowej rzeczywistości językowo-kulturowej. Wykładowcy dostarczali podstawowych wiadomości z zakresu gramatyki języka polskiego, a także słownictwa związanego z życiem codziennym: dotyczącego pracy, edukacji, wyglądu człowieka, zakupów, pogody, produktów spożywczych, zdrowia itp. Oczywiście, chodziło również o rozwinięcie umiejętności rozumienia ze słuchu, sprawności mówienia, czytania i pisania na tematy związane z życiem codziennym. Kurs dostarczył ponadto podstawowej wiedzy o kulturze polskiej (elementy językowe były omawiane w kontekście kulturowym na wybranych tematach leksykalnych, np. polska kuchnia, znani Polacy etc.). Kurs stworzono z myślą o osobach represjonowanych, które opuściły Białoruś. Dzięki przekazywaniu najważniejszych kompetencji komunikacyjnych w zakresie języka polskiego oraz podstawowej wiedzy kulturoznawczej na temat Polski i Unii Europejskiej organizatorzy chcieli pomóc Białorusinom w stawianiu pierwszych kroków w nowym kraju.

W ramach kursu prowadzono terenowe zajęcia kulturoznawcze. Segment poświęcony poznaniu kultury miał za zadanie wprowadzenie uczestników w realia życia w Polsce i ukazanie różnic kulturowych między Polską a Białorusią. Starano się przybliżyć podstawy historii, literatury, sztuki i polityki, by ułatwić im zrozumienie aktualnie otaczającego ich świata. Organizowano też sobotnie wycieczki po Warszawie według różnych scenariuszy tematycznych. Wycieczka pod hasłem *Wspólne dziedzictwo polsko-białoruskie Warszawy* miała na celu odkrycie białoruskich śladów w stolicy Polski, a ta zatytułowana *Warszawa historyczna* – zapoznanie imigrantów z najważniejszymi zabytkami stolicy, takimi jak Stare Miasto czy Łazienki Królewskie oraz przywołać fakty ze wspólnej historii polsko-białoruskiej. Zorganizowano również wycieczkę poświęconą sztuce – *Polska sztuka (sakralna) – między Wschodem a Zachodem*, podczas której słuchacze mogli się zetknąć z twórczością prof. Jerzego Nowosielskiego. Z kolei wycieczka *Dzień Woli* (gra słów, bo po białorusku oznacza „dzień wolności, niepodległości”) z oprowadzaniem po warszawskiej dzielnicy Wola, podczas której była mowa o powstaniu warszawskim, powstaniu w getcie warszawskim i obecnej sytuacji dzielnicy w okresie przemian społeczno-kulturowych, stała się cenną lekcją i wymianą doświadczeń.

W komponencie kulturowym znalazł się cykl wykładów *ABC polskiej literatury* z uwzględnieniem polsko-białoruskich związków literackich oraz polskich lektur, które warto przeczytać w pierwszej kolejności. Wykład *Chrześcijaństwo w Polsce jako fenomen historyczno-kulturowo-społeczny* dotyczył korzeni państwowości i kultury polskiej oraz zjawisk z drugiej połowy XX w., kiedy Polska była krajem komunistycznym. Duży akcent położono na czasy Solidarności i rolę Kościoła katolickiego (w tym papieża Jana Pawła II) w motywowaniu społeczeństwa do walki o prawa człowieka i niepodległość. Wykład ukazywał polskie dążenia wolnościowe na przykładzie różnych okresów historycznych. Chociaż tematyka wykładów była złożona, to każdy z nich został przedstawiony prostym językiem ułatwiającym jego zrozumienie na poziomie podstawowym.

Chętnym osobom zaproponowano fakultatywne zajęcia tandemowe z polskimi studentami, którzy dzielili się swoją polszczyzną w zamian za naukę rosyjskiego lub białoruskiego. Nawiązanie kontaktów z Polakami miało też na celu utrwalanie treści poznanych na kursie i przyspieszenie adaptacji w polskim społeczeństwie. Na zakończenie osoby, które spełniły

3 Glottodydaktyką pomocową nazywamy okazjonalną (zwykle pilną) językową pomoc edukacyjną, której celem jest udzielenie wsparcia w zakresie nauki języka na podstawowym poziomie w pierwszym (kryzysowym) okresie przebywania uchodźcy/migrańta w obcym dla niego kraju. Jeśli uczący się mają symptomy traumy związane z traktowaniem w kraju pochodzenia, to mówimy o interwencyjnej glottodydaktyce pomocowej, nierzadko zakładającej także wsparcie pozajęzykowe, które czasem odbywa się równoległe z nauką języka albo bezpośrednio przed nią, by umożliwić przejście do etapu nauki.

4 Kurs, tak jak poprzedni, został objęty patronatem prof. Alojzego Nowaka, rektora UW, który przekazał na jego realizację dotację celową. Koordynatorem projektu był prof. Sambaor Grucza, prorektor ds. współpracy i spraw pracowniczych UW, ceniony glottodydaktyk, który opracowanie i przeprowadzenie kursu przekazał Wydziałowi Lingwistyki Stosowanej i powierzył Radosławowi Kalecie, do zespołu którego dołączyły ponownie K. Drozd i A. Siwirka. Współinicjatorką przedsięwzięcia była Hanna Kaniewska ze stowarzyszenia Białoruski Młodzieżowy Hub, które pomagało w rekrutacji słuchaczy z grupy docelowej.

wymagania, otrzymały certyfikaty [*Zakończenie kursów dla Białorusinów 2021*]. Wręczono je w Sali Złotej Pałacu Kazimierzowskiego. Prorektor Sambor Grucza zwrócił się do absolwentów m.in. z takimi słowami: „Mam nadzieję, że będziecie miło wspominać ten kurs i że przekazecie dalej wiedzę i dobre zdanie o UW. Nie tylko studenci, doktoranci czy pracownicy tworzą społeczność uniwersytecką. Państwo jako absolwenci kursu też jesteście częścią tej uczelni” (*Zakończenie kursów dla Białorusinów 2021*) Po rozdaniu dyplomów był czas na krótkie wypowiedzi słuchaczy w języku polskim dotyczące wrażeń po kursie. Niżej przytaczamy niektóre z nich (z zachowaniem oryginalnej pisowni) (*Zakończenie kursów dla Białorusinów 2021*):

Co to jest światło, a co to jest ciemność? Na Białorusi często czujemy, że „nauczanie to jest światło”. Ten wyraz pochodzi jeszcze ze Związku Radzieckiego. Kiedy rozmawiałam z rodziną, to mówiłam, że jestem szczęśliwą, że mam te zajęcia polskiego i wtedy mój mąż pytał: – Ale po co? Bo cały czas mówisz, że musisz rano wstawać, jesteś senną, jesteś zmęczoną wieczorem i nic nie chcesz robić, że to nie jest tak łatwe i musisz ćwiczyć i ćwiczyć, to po co uczysz się tego polskiego? I na to moja odpowiedź była, że to jest jakieś światło w moim życiu. To jest taki wyraz, że studenci są nie pojemniki do napełnienia, ale lampy do zapalania. To myślę, że nasz nauczyciel zrobił to. W moim sercu i w sercach moich kolegów i koleżanek zapalił takie malusieńkie zniczki, które są tym światłem, że może pokonać ciemność. I mam nadzieję, że to światło już nie zginie. To niech żyje Polska! Żywie Biełaruś! (brus. *Niech żyje Biełaruś*) [Jana]

Anna poprosiła, aby w tym przemówieniu nie mówić za dużo „dziękuję”, ale to dla mnie niemożliwe. Ponieważ jestem bardzo wdzięczny Annie, Radosławowi, Białoruskiemu Młodzieżowemu Hubu i osobiście Annie Kaniewskiej, Uniwersytetowi Warszawskiemu i ogólnie Polsce za wszystko, co robią dla Białorusinów. Nigdy nie wyobrażałem sobie, że jeden naród może zrobić tak wiele dla drugiego tylko z poczucia solidarności. Myślę, że większość Białorusinów teraz czuje to samo i w przyszłości na pewno znajdzie sposób, aby odwzajemnić się. Chciałbym też podzielić się trochę moimi odczuciami na temat nauki języka polskiego. Na początku wydawało mi się, że zawsze będę czuł, że [polski] to jakiś dziwny białoruski i nigdy nie nauczę się w nim mówić. Ale po około miesiącu zajęć coś nagle się zmieniło w mojej głowie i cały język polski, który słyszałem przez ostatnie 8 miesięcy mojego życia w Warszawie, połączył się z gramatyką i od razu stało się mi łatwiej zapamiętywać słowa, tworzyć z nich zdania, i nawet myśleć trochę po polsku. Wydaje mi się, że najważniejsze w takich kursach jest sam fakt, że przez 2 miesiące, 7 i pół godziny w tygodniu trzeba myśleć tylko o języku polskim. Ten czas wystarczy, aby przełamać początkowy strach przed językiem i korzystać z niego w codziennym życiu. Jeszcze raz dziękuję wszystkim! [Dzmitry]

Język jest ważną częścią naszego życia. A kiedy zaczynasz życie od nowego rozdziału, w nowym kraju, nieznaną języka staje się poważnym problemem. Również język, sposób wyrażania myśli, pozwala globalnie zrozumieć ludzi i kraju. Też znajomość języka polskiego będzie dodatkowym atutem dla osób, które wracają na Białoruś. Od nas wszystkich dziękuję Pani Profesor Katarzynie Drozd. Ona jest wspaniałym nauczycielem, który zaszczerpie w sobie pewność. A we własnym imieniu dziękuję naszej grupie. To ciekawi ludzie z dużym poczuciem humoru i szybkim tempem nauki. [Volha]

Chciałbym powiedzieć kilka słów o kursie języka polskiego. Powiedzieć „to było w porządku”, to znaczy nic nie powiedzieć. To było świetne. Od samego początku było jasne, że prawdziwy profesjonalista uczy języka. Zajęcia odbywały się bardzo ciekawie, edukacyjnie. Cała grupa z wielką przyjemnością uczestniczyła w zajęciach. Jestem bardzo wdzięczny kierownictwu Uniwersytetu, osobiście Panu Profesorowi Radosławowi Kalecie, za możliwość zdobycia wiedzy o kulturze, historii Polski i nauce języka polskiego. Jestem przekonany, że takie kursy języka polskiego są bardzo ważne i potrzebne do szybszej integracji Białorusinów w Polsce. Bardzo dziękuję. [X]

Co wiemy o Białorusinach w Polsce i ich polszczyźnie

W latach 90. XX wieku po zmianach ustrojowych Polska stała się krajem imigracji dla najbliższych (wschodnich) sąsiadów, w tym Białorusinów. Migracje są procesem demograficznym

trudnym do oszacowania, jeśli chodzi o skalę przepływów i zasób cudzoziemców mieszkających w danym kraju (Górny i Kindler 2023: 296). Już pod koniec lat 80. Białorusini (razem z innymi przedstawicielami krajów ZSRR, głównie Ukrainy i Rosji) byli głównymi migrantami zarobkowymi, spotykanymi m.in. na Stadionie Dziesięciolecia, który swego czasu był największym targowiskiem w Europie (tzw. Jarmark Europa). Cechowała ich mobilność cyrkulacyjna, głównie dzięki obowiązującemu jeszcze wtedy, do czasu upadku ZSRR, turystycznemu ruchowi bezwizowemu (Górny i Kindler 2023: 299).

W 1994 roku do władzy na Białorusi doszedł Alaksandr Łukaszenka, który w kolejnych latach: 2001, 2006, 2010, 2015, 2020 i 2025 „wygrywał” wybory prezydenckie. Z tej przyczyny do migrantów zarobkowych z Białorusi dołączyli migranci przymusowi, którzy uciekali przed represjami politycznymi, zwłaszcza po wyborach w roku 2006⁵. Lata 2010 i 2020 to czas, kiedy na Białorusi miały miejsce największe (pokojowe) protesty wyborcze, zwane Rewolucją Nadziei. Wywołały one brutalne pacyfikacje ze strony reżimu, masowe zwolnienia z pracy i aresztowania (nawet przypadkowych przechodniów), osoby zatrzymane torturowano w aresztach. Opozycja została zmuszona do emigracji (por. Jaroszewicz i in. 2022), a w kraju rozpoczął się długotrwały proces represji politycznych polegający na szykanowaniu osób rozpoznanych na zdjęciach z demonstracji czy aktywnych w mediach społecznościowych. Represje trwają po dziś dzień. Składają się na nie – procesy zaoczne, konfiskata mienia, możliwość odebrania obywatelstwa, brak możliwości głosowania w ambasadach, uznawanie organizacji diaspory za ekstremistyczne, szykanowanie rodziny i znajomych, np. poprzez przeszukiwanie mieszkań. Od 2020 roku Białorusini uciekający przed represjami politycznymi stali się jedną z dominujących grup, która składała wnioski o ochronę międzynarodową w Polsce; w 2021 roku złożyli ich najwięcej, bo 2250 i wyprzedzili nawet Afgańczyków (Górny i Kindler 2023: 303). Białorusini, którzy przyjechali z powodu wydarzeń 2020 roku, to głównie ludzie młodzi lub w średnim wieku, mający wyższe wykształcenie, często emigrujący razem z rodzinami⁶, mający europejskie marzenia i aspiracje.

W roku akademickim 2020/2021 na polskich uczelniach było 10 tys. białoruskich studentów. W 2022 roku szacowano, że diaspora białoruska w Polsce może liczyć 100–150 tys. osób i że ponad 50% jej członków nie wie, czy wróci do ojczyzny (Chulitskaya i in. 2022). Według nowszych badań już w 2023 roku 45% uchodźców chciało zostać na stałe w Polsce, 22% chciało wrócić na Białoruś, gdyby sytuacja na to pozwoliła, a niezdecydowanych było 28% (Mazurkiewicz i Sygowski 2023: 15). Na początku 2022 roku 40 tys. Białorusinów w Polsce miało karty pobytu, co było ogromnym wzrostem w stosunku do roku 2013, kiedy rejestr wskazywał na 10 tys. wydanych dokumentów (Górny i Kindler 2023: 300). W latach 2013–2017 wydano do 70 tys. zezwoleń na pracę (w roku 2013 było to zaledwie 7 tys.), a w roku 2021 ponad 135 tys. Białorusinów otrzymało dostęp do polskiego rynku pracy (głównie w przetwórstwie przemysłowym, budownictwie, transporcie, gospodarce magazynowej, usługach administrowania i działalności wspierającej), (Górny i Kindler 2023: 300–301). Szczegółowe dane za 2024 roku podaje NBP i wskazuje też inne sektory, jak handel, informatyka, edukacja i kultura, zdrowie (Dudek i in. 2024: 14–19). Od 2020 roku do Polski przyjeżdżają różnicowane grupy uchodźców: politycy, studenci oraz przedstawiciele: NGO-sów, mediów, sektora IT, biznesu, kultury, edukacji i związków zawodowych. Wielu Białorusinów ma polskie korzenie, dzięki czemu są najliczniejszymi posiadaczami Karty Polaka (Ukraińcy są tuż za nimi, zob. Górny i Kindler 2023: 301). Od roku 2019 Białorusini stanowią drugą najliczniejszą grupę cudzoziemców w Polsce i ten trend z powodów wydarzeń na Białorusi zwiększył się w sierpniu 2020 roku (Urząd do spraw Cudzoziemców 2025). W 2025 roku Urząd ds. cudzoziemców opublikował raport, w którym zawarł informację o liczbie obywateli Białorusi z dokumentem uprawniającym do pobytu na terenie Polski (patrz tab. 1):

5 Polska odpowiedź to utworzenie programu Rządu RP im. K. Kalinowskiego dla osób relegowanych z białoruskich uczelni za poglądy polityczne, a w 2007 roku utworzenie w Polsce pierwszej białoruskojęzycznej telewizji niezależnej Biełsat TV

6 Badania opublikowane w 2024 r. odnotowały, że ponad 60% Białorusinów przebywa w Polsce z rodziną (zob. Dudek i in. 2024: 11).

Tab. 1. Liczba obywateli Białorusi mających ważny dokument uprawniający do pobytu na terytorium RP, stan na 30 kwietnia 2025 roku

TYP ZEZWOLENIA	LICZBA OSÓB
pobyt czasowy	90 048
pobyt stały	42 141
ochrona uzupełniająca	8 993
rezydent długoterminowy UE	1 743
status uchodźcy	927
ochrona czasowa	474
pozostałe	157
Suma	144 483

Źródło: Raport na temat obywateli Białorusi (Urząd do spraw Cudzoziemców 2025).

Jak pokazują badania, Polska z kraju emigracji staje się krajem imigracji. Przez lata była głównie punktem tranzytowym dla osób, które w Europie szukały ochrony międzynarodowej, a stosunkowo od niedawna jest też krajem docelowym dla Białorusinów (Górny i Kindler 2023: 306), którzy marzą o „Nowej Białorusi” i z tego powodu muszą uciekać z ojczyzny.

Poważne zmiany zaczęły się po 24 lutego 2022 roku, kiedy kwestie białoruskie zeszły na dalszy plan z powodu Ukrainy (zob. Mazurkiewicz i Sygnowski 2023: 42; Kaleta 2024). Białoruska diaspora, która zawsze popierała dążenia wolnościowe Ukrainy, paradoksalnie zaczęła być niesłusznie oskarżana o współagresję⁷ i popieranie inwazji Rosji. Białorusini poczuli się dyskryminowani względem migrantów z Ukrainy, którzy na mocy ustawy otrzymali specjalne przywileje. Dotychczasowe programy dla Białorusinów zaczęły zamieniać się w programy dla Ukraińców (np. NAWA *Solidarni z Białorusią na Solidarni z Ukrainą*). W polskich miastach pojawiły się napisy w języku ukraińskim, gdy do dziś prawie ich nie ma w języku białoruskim. Wśród Białorusinów wzrastało poczucie zagrożenia, pojawiły się też pytania, jak dalej wojna na Ukrainie przełoży się na ich los w Polsce, na los ich krewnych na Białorusi i na los samej ojczyzny, która stanęła przed ogromnym ryzykiem geopolitycznym. Wszystkie te dane mają tylko zarysować kontekst, gdyż zagadnienia te są złożone i różnie oceniane, ale nie zmienia to faktu, że warto badać stan i potrzeby diaspory białoruskiej⁸.

Nowa białoruska emigracja w Polsce to temat słabo rozpoznany. Wynika to zarówno ze skali zjawiska (dziesiątki tysięcy Białorusinów wobec kilku milionów obywateli Ukrainy, którzy przybyli do Polski), jak i ze zrozumiałego w warunkach trwającej wojny skupienia uwagi polskiej opinii publicznej na Ukraińcach jako jej bezpośrednich ofiarach. Napływ Białorusinów, rosnący od sierpnia 2020 roku i nasilający się wraz ze wzrostem represyjności reżimu Alaksandra Łukaszenki, to jednak równie ważny składnik nowego krajobrazu społecznego, jaki powstaje w Polsce w związku z wydarzeniami na wschód od polskich granic. (Mazurkiewicz i Sygnowski 2023: 44)

Jeśli chodzi o kwestie językowe, warto podkreślić, że Białorusini są silnie przywiązani do reguł języka ojczystego i to jego zasady z przekonaniem przenoszą do różnych miejsc polszczyzny (zob. Oleksy 2021), np. odmianę nazwisk (zob. Kaleta 2014) czy szyk przydawek, co widać w tłumaczonych na polski nazwach białoruskich organizacji, oficjalnie z niepolskim szykiem zarejestrowanych w Polsce, np. Białoruski Dom (zamiast Dom Białoruski, na wzór: Teatr Polski, Telewizja Polska) czy Białoruski Młodzieżowy Hub (zamiast Białoruski Hub Młodzieżowy lub Młodzieżowy Hub Białoruski)⁹. Kompleksowy opis procesu uczenia się języka polskiego przez Białorusinów został przedstawiony 10 lat temu w monografii *Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna* (Kaleta 2015) i nie utracił nic na swej aktualności. Wiele uwag zawartych w tej publikacji odnosi się także do innych Słowian, przede wszystkim do Rosjan i Ukraińców. Wszystkie te narody łączy przecież znajomość języka rosyjskiego, stąd w opracowaniach im poświęconym pojawiają się podobne wnioski. Głównym problemem

7 To także sprzyjało emigracji, gdyż dla wielu Białorusinów nazwanie Białorusi współagresorem było nie do zniesienia i zmotywowało ich do opuszczenia kraju (por. Dudek i in. 2024: 42).

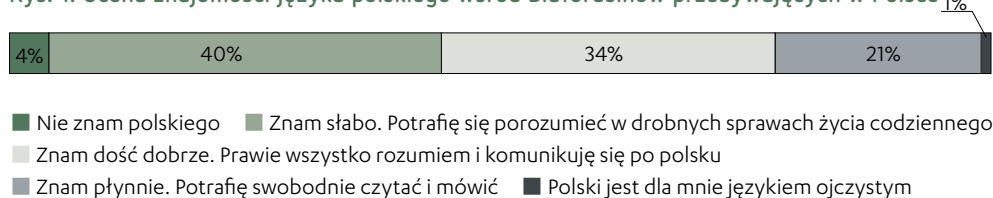
8 Jedno z takich badań opublikowano równoległe po polsku i białorusku (zob. Dolińska i Makaro 2024).

9 Przydawka jakościowa/charakteryzująca wskazuje na określoną cechę (przymiotnik stoi przed rzeczownikiem), a przydawka gatunkująca/klasyfikująca wskazuje na pewną nazwę i służy klasyfikacji obiektu, wskazuje jego przynależność (przymiotnik stoi za rzeczownikiem), (por. Kłosińska 2016).

jest tzw. pułapka komunikatywności (Skalska i Skalski 1995), kiedy Słowianom wydaje się, że znają język polski, bo bardzo dużo rozumieją, ale nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, że zazwyczaj nie są rozumiani przez Polaków. Język białoruski jest najbliższy ukraińskiemu, następnie rosyjskiemu (Mieczkowska 2012: 107) i na trzecim miejscu polskiemu, a polski białoruskiemu – po czeskim i słowackim (Walczak 1988; Kaleta 2018: 43). Właśnie ta (czasem pozorna) bliskość sprawia, że Białorusini (i inni Słowianie) tracą motywację do szlifowania poprawności językowej i niejako wymagają od polskiego odbiorcy akceptacji i rozumienia ich określonego stopnia „opanowania” polszczyzny, na którym się zatrzymali.

Warto tu przytoczyć wyniki badań z raportu Centrum Mieroszewskiego z 2023 roku wykonanego na próbie 1299 wywiadów (Mazurkiewicz i Sygnowski 2023: 22, 30–31). Wykazano bowiem, że 8% Białorusinów bardzo negatywnie oceniało możliwość nauki języka polskiego, 30% – raczej negatywnie, 56% – jako bezproblemowe i 7% – raczej pozytywnie (Mazurkiewicz i Sygnowski 2023: 17). Natomiast 40% respondentów przyznało, że język polski zna słabo i umie porozumiewać się jedynie w prostych sytuacjach życia codziennego, 34% stwierdziło, że zna język polski dość dobrze, co oznacza, że prawie wszystko rozumie i komunikuje się po polsku (Rys. 1). Tylko 21% ankietowanych oceniło, że język polski zna płynnie i umie swobodnie czytać i mówić po polsku (Mazurkiewicz i Sygnowski 2023: 30–31).

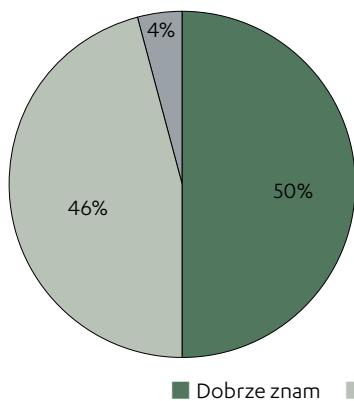
Rys. 1. Ocena znajomości języka polskiego wśród Białorusinów przebywających w Polsce



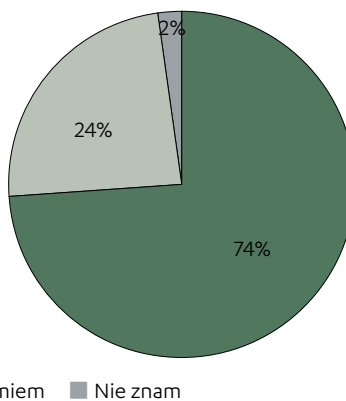
Źródło: Raport Centrum Mieroszewskiego (za: Mazurkiewicz i Sygnowski 2023).

O to samo zagadnienie zahaczyły badania opublikowane w 2024 roku przez Narodowy Bank Polski (Dudek i in. 2024: 12). Ich wyniki w formie wykresów przedstawiają Rys. 2 i 3.

Rys. 2. Znajomość polskiego wśród Białorusinów w Polsce ogółem



Rys. 3. Znajomość polskiego wśród Białorusinów z polskim obywatelstwem lub Kartą Polaka

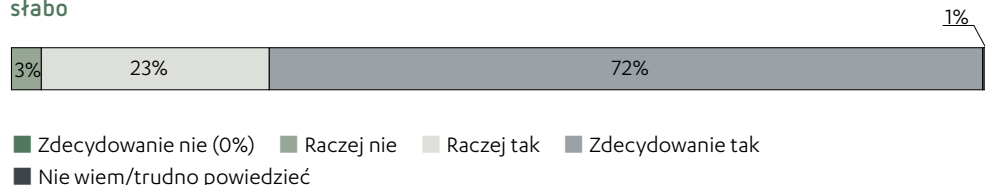


Źródło: Dudek i in. 2024: 12.

W kontekście powyższej wzmianki o pułapce komunikatywności subiektywna ocena własnych zdolności językowych często nie pokrywa się ze stanem rzeczywistym i do dziś ma odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu: „Nawet jeśli niektóre badania [...]

wskazują, że sami studenci oceniają swoją znajomość języka relatywnie wysoko (np. C1 i C2, czyli blisko stopnia zaawansowania rodzimych użytkowników), nie znajduje to odzwierciedlenia w określających poziom biegłości językowej testach przeprowadzanych na uczelniach” (Hoły-Luczaj 2022: 165). Badanie Centrum Mieroszewskiego wykazało także, że 95% osób, które zadeklarowały, że nie znają języka polskiego lub znają go słabo, wyraziła chęć nauczania się go (rys. 4).

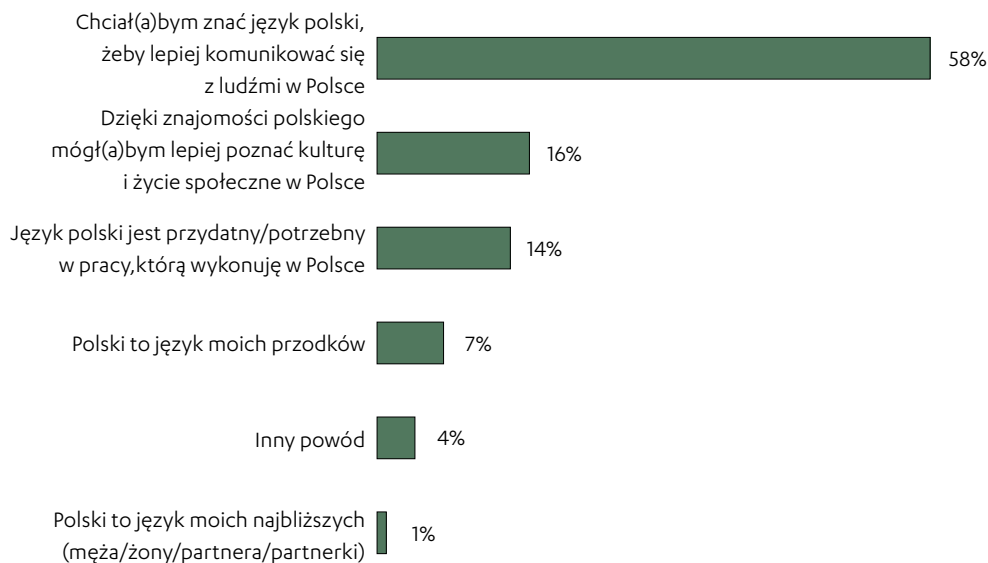
Rys. 4. Chęć nauczania się języka polskiego wśród Białorusinów nieznających go lub znających słabo



Źródło: Raport Centrum Mieroszewskiego (za: Mazurkiewicz i Sygnowski 2023).

Białorusi biorący udział w badaniu, chcą uczyć się języka polskiego, aby poczuć się pewniej w komunikacji z Polakami oraz lepiej poznać kulturę i życie społeczne w Polsce (rys. 5).

Rys 5. Motywacja do nauki języka polskiego wśród Białorusinów przebywających w Polsce

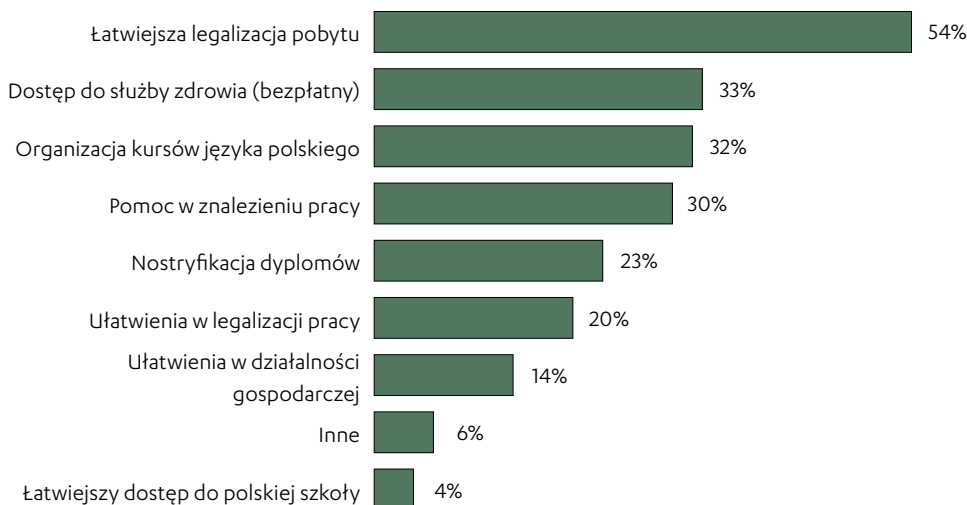


Źródło: Raport Centrum Mieroszewskiego (za: Mazurkiewicz i Sygnowski 2023).

Jak pokazały badania, tylko 20% Białorusinów spędza czas z Polakami. 46% wybiera towarzystwo swoich rodaków, a 27% rosyjskojęzycznych przedstawicieli byłych republik ZSRR (Mazurkiewicz i Sygnowski 2023: 22) – choć, jak wiadomo, przebywanie z Polakami znacznie przyspiesza naukę polskiego. Potwierdziły to choćby kursy prowadzone przez UW. Osoby, które skorzystały z dodatkowo proponowanych zajęć tandemowych lub podjęły pracę wymagającą choćby podstawowego kontaktu z klientem (np. masażysta), wykazywały lepsze i szybsze opanowanie polszczyzny, a na zajęciach zadawały pytania dotyczące sytuacji z życia, które je spotkały, co interesowało pozostałych słuchaczy chcących omówić z nimi, jak należy się zachować i co powiedzieć w danym kontekście.

Co ciekawe, w 2024 roku aż 32% ankietowanych, pytanych o formy pomocy, która ułatwiłaby im pobyt i pracę w Polsce, wskazało organizowanie kursów języka polskiego (rys. 6; Dudek i in. 2024: 25).

Rys. 6. Formy pomocy ułatwiające Białorusinom pobyt i pracę w Polsce



Źródło: Dudek i in. 2024: 12.

Wyniki tych badań mogą w pewnym stopniu uczulić lektorów przygotowujących obecnie kursy dla Białorusinów, zwłaszcza że na rynku działają szkoły prywatne (niektóre prowadzone przez samych Białorusinów), które przygotowują ofertę dla tej grupy językowej.

Specyfika pracy z uczestnikami kursów

Praca z uczestnikami opisanych wcześniej kursów – jak się później okazało – nie dotyczyła tylko JPJO i realizoznawstwa. Zanim można było przejść do pracy nad komunikatywnością i poprawnością językową, wykorzystać podobieństwa i różnice między językiem polskim a białoruskim/rosyjskim, trzeba było zmierzyć się z wyzwaniami pozajęzykowymi.

Zdecydowana większość uczestników przyjechała do Polski jako migranci przymusowi z traumą. W zajęciach uczestniczyły osoby wielokrotnie zastraszane, z depresją, z zespołem stresu pourazowego, doświadczające w ojczyźnie przemocy psychicznej i fizycznej. Zwracali oni uwagę, że nie tak łatwo przyzwyczaić się do życia w Polsce, gdzie nie trzeba cały czas patrzeć wokół siebie, czy zza rogu nie wyjedzie milicja w „awtozakach”¹⁰ i nie rozpocznie łapanek. Uczestnicy z doświadczeniem traumy mieli problemy z koncentracją (poczucie rozproszenia), zapamiętywaniem, przyswajaniem wiedzy, motywacją do uczestniczenia w zajęciach (często mimo rozumowego przekonania, że warto, podczas zajęć następowało wewnętrzne wycofanie się i izolacja), ponadnaturalnym lękiem przed zabieraniem głosu w języku obcym w obecności innych i lękiem przed popełnianiem błędów (czy konsekwencjami z tego wynikającymi, np. krytyka wykładowcy, śmiech kolegów, co zabierało odwagę, by ćwiczyć język też na swoich błędach). Dodatkowy lęk i rodzaj traumy powodowała pandemia Covid-19. Wiele osób miało problem z dostępem do pomocy medycznej oraz psychologicznej, często nawet nie szukały one takiego wsparcia, aby uniknąć dodatkowego stresu lub po prostu nie miały sił i ochoty wynikających z przygnębienia i poczucia samotności (kwestie te zaczęto odnotowywać we wspomnianych raportach dopiero w latach 2022, 2023 i 2024). Do tego dochodził proces adaptacji do nowych warunków w obcym kraju, rozłąka z najbliższymi, co nawet dla osoby bez podobnych przeżyć bywa niełatwe.

¹⁰ Ros. *автозак* – opancerzona ciężarówka do przewozu wielu zatrzymanych, z kratami w oknach, bez wentylacji, często nieoznakowana, co zwiększa atmosferę zastraszania; łapano do nich demonstrantów w 2020 r.

Dodatkowo bardzo silny oddźwięk miał białoruski system edukacyjny, w którym nauczyciel jest stroną aktywną i dominującą, a słuchacze – stroną bierną i cichą, mającą uczyć się z notatek na pamięć. Z początku dodatkowo potęgowało to trudności w pracy na forum grupy czy w bezpośredniej interakcji z wykładowcą. W takich warunkach konieczna była 'interwencyjna glottodydaktyka pomocowa', która zawiera w sobie oprócz nauki języka także udzielenie w jakiejś (choćby podstawowej) formie wsparcia emocjonalnego, okazania empatii, aby możliwe było przejście do nauki po wyciszeniu (regulacji) emocji. Takim „lekarzem pierwszego kontaktu” i „psychologiem zbiorowym” stały się siłą rzeczy grupy zajęciowe oraz wykładowcy.

W anglojęzycznej literaturze wspomina się określenie *Trauma Informed Pedagogy* (zob. Thompson i Carello 2022; Stromberg 2023; *Trauma-Informed Pedagogy* bdw.), które obejmuje szeroko wszelkie rodzaje traumy, również taką, której uchoǳcy nie musieli doświadczyć w związku z przymusowym opuszczeniem swej ojczyzny, np. napad z bronią w ręku. Popularyzuje się też szkoły wrażliwe na dzieci z doświadczeniem traumy: *Trauma-Sensitive Education*, *Trauma-Sensitive Schools* (zob. Bruce i Winfrey 2022; *Helping Traumatized Children Learn* bdw.). Na pewno można by było wprowadzić ten temat do programu szkolenia wszystkich nauczycieli (por. Mystkowska-Wiertelak 2024: 14), także JPJO. Warto włączać wiedzę o traumie do zasad i praktyk oraz publikacji glottodydaktycznych. Wykładowcy nawet bez fachowej wiedzy na ten temat, jednak mający intuicję (uważność na sygnały stresu) pozwalającą wyczuć traumę oraz okazać empatię, mogą zrobić kilka podstawowych rzeczy, które i my staraliśmy się zrobić podczas kursów.

Przede wszystkim chodzi o budowanie bezpiecznego miejsca, wspierającego i przyjmującego środowiska edukacyjnego, aby uniknąć ponownej traumatyzacji. Ważne, by nie wywoływać niepotrzebnego stresu związanego z zawstyżeniem, co można osiągać na przykład przez informowanie o planie przebiegu zajęć (zajęcia językowe były dla wielu osób swoistą higieną psychiczną i motywacją do wstania z łóżka, właśnie ze względu na atmosferę zajęć). Budowanie zaufania powinno się odbywać przez wzajemny szacunek, przewidywalność działań, dawać uczestnikom opcji wyboru i upodmiotowienie ich – niedozwolona jest krytyka, surowość, straszenie konsekwencjami, nadużywanie autorytetu nauczyciela jako prowadzącego zajęcia i mającego większą wiedzę. Można i trzeba promować empatię na zajęciach, uznać i przyjąć traumę także jako temat rozmów między uczestnikami, nie zaprzeczać jej istnieniu, nie udawać, że nic się nie stało. Wielu nauczycieli mogło tego doświadczyć podczas pandemii, kiedy zmuszeni zostali do większej elastyczności i empatii choćby poprzez okazywanie wyrozumiałości wobec problemów z połączeniem internetowym czy popsutą kamerą oraz przedłużanie terminów prac zaliczeniowych i wdrażanie nowych form egzaminowania. Nie dało się pracować, jak gdyby nigdy nic. Paradoksalnie zatem pandemia wyrobiła w nas pewne cechy i wrażliwość, które przydały się później w pracy na opisanych wyżej kursach JPJO.

W procesie opiekowania traumą (czy raczej jej przyjmowania) ważne są też granice, gdyż zajęcia językowe nie mogą zastąpić profesjonalnej psychoterapii. Ważne było pierwsze 5–15 minut zajęć, kiedy dawało się wyczuć nastroje w grupie, zobaczyć wyrazy twarzy i reakcje na propozycje lektora. Czasem ten czas się wydłużał, co mogło powodować też wydłużanie zajęć. Ważne było, by po wykonanej pracy zadbać o siebie, o swój stan psychofizyczny (np. poprzez relaksację czy spacer) i nie brać na swoje barki ciężaru ludzkich nieszczęść, o których się słyszało na zajęciach czy w przerwie. Zatem na kursach obowiązywały lektora trzy niepisane zasady: 1. empatia (bezpieczeństwo emocjonalne, otwartość, elastyczność, budowanie bezpiecznej przestrzeni zaufania i wysłuchania, nienadużywanie autorytetu wykładowcy); 2. profesjonalizm w nauczaniu (przeprowadzenie programu kursów, choćby w wersji minimum założonego na daną lekcję, promowanie wolności we własnej odpowiedzialności za naukę, wspieranie autonomii i poczucia sprawczości u uczestników); 3. zadbanie o siebie (niewchodzenie w rolę psychoterapeuty, przyjaciela w pubie czy Supermana, który ma uratować świat przed zagładą).

Staraliśmy się tworzyć warunki, w których nasi słuchacze mogliby się uczyć pomimo trudnych doświadczeń życiowych. Szybko się okazało, że sama nauka JPJO nie jest najważniejsza,

a nawet do końca możliwa bez warunków wstępnych w postaci tworzenia odpowiedniej atmosfery do przyswajania wiadomości. Za największy sukces wspomnianych kursów uważam:

1. niepogłębienie traum uczestników, pokazanie, że nauka języka może być przyjemna, może być przygodą przebiegającą w wolności, a nie pod presją różnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych;
2. pokazanie, że można się uczyć bez niezdrowej rywalizacji z innymi, lecz pracując nad sobą w trosce o własne wyniki w nauce (istotność stawiania małych, ale własnych kroków);
3. pokazanie, że możliwe jest nauczenie się polskiego, wzmocnienie motywacji do nauki, otworzenie drzwi do kolejnych kroków edukacyjnych na wyższych poziomach w przyszłości, gdy doświadczenie traumy będzie już jakoś „opanowane” przez upływ czasu i przepracowane dzięki pomocy specjalistów, do których w pierwszym okresie dostęp był lub wydawał się ograniczony¹¹;
4. dodanie otuchy, rozbudzenie nadziei na lepszą przyszłość.

Taki jest chyba cel pierwszej pomocy, pierwszej kryzysowej interwencji – interwencyjnej glottodydaktyki pomocowej. Przytoczone opinie uczestników wskazują, że pomimo niełatwych warunków (pandemia i doświadczenie uchodźstwa) udało się nam stanąć na wysokości zadania.

¹¹ Obecnie na polskim rynku jest sporo psychoterapeutów prowadzących terapie po rosyjsku i w innych językach.

BIBLIOGRAFIA

- Chulitskaya, T., Homel, K., Jaroszewicz, M., Lesińska, M. (2022), *Belarusian Migrants in Poland and Lithuania: General Trends and Comparative Analysis*, Vilnius: Eastern Europe Studies Centre.
- Dolińska, K., Makaro, J. (2024), *Migranci z Białorusi w Polsce. Potrzeby i Oczekiwania / Мігранты з Беларусі ў Польшчы. Патрэбы і чаканні*, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Dudek, B., Panuciak, A., Strzelecki, P. (2024), *Sytuacja życiowa i ekonomiczna migrantów z Białorusi w Polsce w 2024 r. Raport z badania ankietowego*, Warszawa: Narodowy Bank Polski.
- Górny, A., Kindler, M. (2023), *Polska jako nowy kraj imigracji*, [w:] M. Lesińska, M. Okólski (red.), *30 wykładów o migracjach*, Warszawa: WUW, s. 293–307.
- *Helping Traumatized Children Learn*, <traumasensitiveschools.org>, [dostęp: 15.05.2025].
- Hoły-Łuczaj, M. (2022), *Granice języka polskiego. Postawy wykładowców akademickich wobec kompetencji językowych studentów ukraińskich w kontekście migracji edukacyjnych do Polski*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 1(183), s. 157–180.
- Jaroszewicz, M., Lesińska, M., Homel, K. (2022), *The Rise of a New Transnational Political Nation: The Belarusian Diaspora and Its Leaders After the 2020 Protests*, „Rocznik Instytutu Europy Środkowo-Wschodniej”, nr 20, z. 1, s. 35–56.
- Mazurkiewicz, Ł., Sygnowski, G. (2023), *Białoruska emigracja w Polsce – opinie, postawy, dylematy. Raport Centrum Mieroszewskiego z badania opinii publicznej w Polsce*, Warszawa: Centrum Mieroszewskiego.
- Kaleta, R. (2009a), *Język polski w Mińsku*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 8, s. 50–54.
- Kaleta, R. (2009b), *Podstawowe błędy językowe Białorusinów uczących się języka polskiego*, „Acta Albaruthenica”, t. 9, s. 230–245.
- Kaleta, R. (2010), *Błędy fonetyczne Białorusinów uczących się języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik”, nr 2, s. 121–132.
- Kaleta, R. (2014), *Białorusko-polska homonimia międzyjęzykowa*, Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Kaleta, R. (2015), *Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna*, Warszawa: Katedra Białorutenistyki, Wydział Lingwistyki Stosowanej UW.
- Kaleta, R. (2018), *Błędologia w glottodydaktyce białorutenistycznej*, Warszawa: Katedra Białorutenistyki, Wydział Lingwistyki Stosowanej UW.
- Kaleta, R. (2024), *Co zostało z białoruskiej rewolucji 2020 roku?*, <bit.ly/4mqjsmE> [dostęp: 15.05.2025].
- Kazharski, A. (2021), *Belarus' New Political Nation? 2020 Anti-authoritarian Protests as Identity Building*, „New Perspectives”, t. 29, nr 1, s. 69–79.

- Kłosińska, K. (2016), *Postać fantastyczna a fantastyczna postać*, <sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Postac-fantastyczna-a-fantastyczna-postac;17147.html>, [dostęp: 15.05.2025].
- *Kursy j. polskiego dla Białorusinów*, <www.uo.uw.edu.pl>, [dostęp: 15.05.2025].
- Mieczkowska, N. (2012), *Stulecie białoruskiego odrodzenia narodowego: główne wydarzenia i trendy w historii samoświadomości językowej i sytuacji językowej na Białorusi*, [w:] R. Radzik (red.), *Tożsamości zbiorowe Białorusinów*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 105–186.
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2024), *Emocje w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 9–18.
- *Nauka języka polskiego online dla Białorusinów*, <www.uw.edu.pl/nauka-jezyka-polskiego-online-dla-bialorusinow>, [dostęp: 15.05.2025].
- NAWA, „Solidarni z Białorusią” – stypendia NAWA dla studentów, naukowców i nauczycieli <nawa.gov.pl/solidarni-z-bialorusia>, [dostęp: 15.05.2025].
- NAWA, *Kursy językowe online*, <nawa.gov.pl/solidarni-z-bialorusia/edycja-2020/kursy-jezykowe-online>, [dostęp: 15.05.2025].
- Oleksy, K. (2021), *Nowa rzeczywistość*, „UW Pismo Uczelni”, nr 2(99), s. 20–21.
- Perry, B.D., Winfrey, O. (2022), *Co ci się przydarzyło? Rozmowy o traumie, odporności psychicznej i zdrowieniu*, tłum. K. Mojowska, Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Skalska, A., Skalski, T. (1995), *Pułapka komunikatywności*, [w:] J. Mazur (red.), *Kształtowanie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.
- *Solidarni z Białorusią* (2020), <www.uw.edu.pl/solidarni-z-bialorusia>, [dostęp: 15.05.2025].
- Starzewski, Ł. (2021), *Trzeba organizować kursy jęz. polskiego dla migrantów z Białorusi. Rzecznik prosi polskie uczelnie o wsparcie*, <bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-trzeba-organizowac-kursy-jez.polskiego-dla-migrantow-bialorusi>, [dostęp: 15.05.2025].
- Stromberg, E. (2023), *Trauma Informed Pedagogy in Higher Education: A Faculty Guide for Teaching and Learning*, Routledge.
- Thompson, P., Carello, J. (ed.) (2022), *Trauma-informed Pedagogies, a Guide for Responding to Crisis and Inequality in Higher Education*, Springer International Publishing.
- *Trauma-Informed Pedagogy*, <barnard.edu/trauma-informed-pedagogy>, [dostęp: 15.05.2025].
- Urząd do spraw Cudzoziemców (2025), *Raport na temat obywateli Białorusi (wg stanu na 30 kwietnia 2025 r.)*, <www.gov.pl/web/udsc/raport-dot-obywateli-bialorusi>, [dostęp: 15.05.2025].
- Walczak, B. (1988), *Stosunki pokrewieństwa języków słowiańskich w ujęciu Witolda Mańczaka*, [w:] J. Bartoszewska, M. Grabska (red.), *Współzależność języków słowiańskich. Aspekt lingwistyczny i glottodydaktyczny*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 98–109.
- *Zakończenie kursów dla Białorusinów* (2021), <www.uw.edu.pl/zakonczenie-kursu-dla-bialorusinow>, [dostęp: 15.05.2025].

DR HAB. RADOSŁAW KALETA, PROF. UW Białorutenista i polonista, Kierownik Pracowni Glottodydaktyki Białorutenistycznej działającej przy Katedrze Białorutenistyki na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW. Autor wielu artykułów i recenzji, redaktor monografii. Redaktor pisma „Język Białoruski jako Obcy” oraz „Acta Albaruthenica”. Jego zainteresowania naukowo-badawcze obejmują m.in. glottodydaktykę polonistyczną i białorutenistyczną, błędy językowe, homonimie międzyjęzykową, leksykografię, mity językowe i kulturowe, a także socjolingwistykę w kontekście Słowian wschodnich.

Mediacja tekstu w uczeniu się i nauczaniu języka polskiego jako drugiego

Poziom podstawowy

DOI: 10.47050/jows.2025.3.41-49

Mediacja tekstu to nie tylko umiejętność świadcząca o poziomie znajomości języka, lecz także klucz do integracji dzieci z doświadczeniem migracji z polskim środowiskiem szkolnym. Dlatego tak ważne jest rozwijanie działań mediacyjnych w pracy z obcokrajowcami i reemigrantami na wszystkich zajęciach, nie tylko języka polskiego jako drugiego. Warto zatem zadać dwa pytania: jak uczyć mediacji na poziomach A1–A2 oraz jakie oczekiwania można mieć wobec umiejętności uczniów i efektów ich pracy?

MARTA CHYB-WINNICKA
Uniwersytet Opolski

TEXTUAL MEDIATION IN TEACHING POLISH AS A SECOND LANGUAGE TO STUDENTS WITH MIGRATION EXPERIENCE. BASIC LEVEL

The article explores the role of textual mediation in teaching Polish as a second language to children with migration experience at the basic level (A1–A2). The author assumes that mediation is a key element in integrating foreign and returning students into the Polish school environment. The text discusses the typology of mediation activities, strategies that support mediation, and the objectives of teaching mediation. Particular attention is given to the conditions necessary for effectively developing textual mediation in language education, as well as the requirements for both source and target texts. In conclusion, the author presents examples of didactic tasks designed to develop mediation skills in children learning Polish as a second language.

KEY WORDS: TEXTUAL MEDIATION, TEACHING POLISH AS A SECOND LANGUAGE, STUDENT, PRIMARY EDUCATION, DIDACTIC TASK

1 Więcej na ten temat – zob. Janowska i Plak 2021.

2 Kompetencję komunikacyjną w najprostszym ujęciu definiuje się jako umiejętność tworzenia i odbierania tekstów w kontekście komunikacyjnym, na którą składają się tzw. kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne (por. *Europejski system opisu kształcenia językowego* 2003: 99–114). Więcej na temat kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego – zob. Janowska 2015.

3 W codziennych sytuacjach komunikacyjnych działania mediacyjne mogą spełniać jednocześnie obie funkcje, niejednokrotnie, np. w kontekście szkolnym, trudne jest ich rozdzielenie.

Doskonalenie działań mediacyjnych w języku obcym jest jednym z celów współczesnego kształcenia językowego. Ponieważ mediacja, w najprostszym ujęciu¹, polega na przetwarzaniu gotowych tekstów, można uznać, że wchodzi ona w skład kompetencji komunikacyjnej², a więc kształcenie działań mediacyjnych przygotowuje uczniów do efektywnej komunikacji w życiu codziennym (por. Komorowska 1999: 217). Ponadto opanowanie działań mediacyjnych warunkuje sprawne uczenie się każdego przedmiotu i przyswajanie wszystkich treści kształcenia (nie tylko językowych). Dzieje się tak dlatego, że mediacja warunkowana jest zdolnościami poznawczymi, takimi jak rozumienie, myślenie, pamięć, selekcja informacji, ich hierarchizacja, wyciąganie wniosków. Można zatem przyjąć, że we współczesnym świecie działania mediacyjne pełnią funkcję komunikacyjną oraz edukacyjną³.

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003), dokumencie regulującym nauczanie języków obcych na terenie Unii Europejskiej, zwraca się przede wszystkim uwagę na komunikacyjną funkcję działań mediacyjnych. Uznaje się, że są one związane z przyjęciem przez uczących się roli pośrednika. Zdaniem autorów dokumentu (2003: 83) podczas mediacji:

[...] użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami, którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć.

Zgodnie z założeniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003: 83) działania mediacyjne mogą mieć charakter ustny i pisemny, są to m.in. różnego typu tłumaczenia, streszczanie, parafrazy.

W tomie uzupełniającym *Europejski system opisu kształcenia językowego* (CEFR 2020: 91) zwrócono również uwagę na funkcję komunikacyjną działań mediacyjnych. Zauważono, że mediatorem, a więc osobą dokonującą mediacji, może być ktoś, kto ma wysoko rozwiniętą inteligencję emocjonalną, jest otwarty na drugiego człowieka, a także wykazuje zdolność do empatii. Nie ograniczono się zatem wyłącznie do utożsamiania działań mediacyjnych z umiejętnościami językowymi (jak w 2003 r.), a zwrócono uwagę na zdolności poznawcze, relacyjne i emocjonalne.

Autorzy tomu uzupełniającego *Europejski system opisu kształcenia językowego* (CEFR 2020) wyróżnili trzy typy mediacji. Za kryterium podziału nie przyjęli kanału przekazu informacji, lecz cel komunikacyjny. Wyodrębnili dzięki temu mediację (CEFR 2020: 90):

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

W 2020 r. rozszerzono tym samym zakres znaczeniowy pojęcia. Nie odnosi się ono już wyłącznie do pracy z tekstem i opracowania na jego podstawie nowej – innej – wypowiedzi⁴ (jak było to w 2003 r.). Natomiast obejmuje również transfer wiedzy między użytkownikami języka, tworzenie sprzyjających warunków do wymiany myśli oraz przeciwdziałanie barierom komunikacyjno-kulturowym. Ponieważ działania mediacyjne sprowadzają się do umożliwienia drugiej osobie udziału w akcie komunikacji, można przyjąć, że przyczyniają się one do zwiększenia efektywności porozumiewania się. Jak słusznie zauważa Iwona Janowska (2017: 85):

Nowa koncepcja mediacji stanowi kolejny sygnał, zwracający uwagę na to, że nauczanie/uczenie się języka to nie tylko dbałość o językową kompetencję komunikacyjną, ale całościowe i przyszłościowe formowanie uczącego się, rozwijanie jego kompetencji ogólnych: wiedzy (*savoir*), umiejętności (*savoir-faire*), cech osobowości (*savoir-être*), umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*), a także zdolności (do) działania (*savoir-agir*) na wielu płaszczyznach.

4 Terminy 'tekst' i 'wypowiedź' traktuję jako synonimy.

Wydaje się zatem, że mediator, którym powinien stać się uczeń w ramach nauki języka, to osoba empatyczna, o rozwiniętych kompetencjach poznawczych, potrafiąca aktywnie i etycznie uczestniczyć w akcie komunikacji oraz umożliwiająca innym osobom sprawną wymianę myśli, ponadto świadoma, kiedy i w jaki sposób może skorzystać z mediacji w życiu codziennym. Dlatego tak ważne wydaje się doskonalenie działań mediacyjnych na zajęciach szkolnych – można bowiem traktować je jako inwestycję w przyszłość uczącego się.

Mediacja tekstu w nauczaniu dzieci

Współcześnie w polskiej szkole język polski nie ma już wyłącznie charakteru języka ojczystego. Z przyczyn społeczno-polityczno-kulturowych uczą się go nie tylko jego rodzimi użytkownicy, ale także obcokrajowcy i Polacy, którzy po latach powrócili zza granicy⁵.

Dla dzieci z doświadczeniem migracji, włączonych w pewnym momencie swojego życia do polskiego systemu edukacyjnego, udział w lekcjach i życiu codziennym jest zwykle utrudniony z powodu braku lub niskiej znajomości języka polskiego. Z tego powodu w szkole organizowane są dodatkowe zajęcia bądź tworzone specjalne oddziały przygotowawcze (por. MEiN 2023; MEN 2024), których celem jest wyposażenie obcokrajowców/reemigrantów w kompetencje, przede wszystkim językowe, umożliwiające włączenie ich do społeczności szkolnej i pozwalające im na sprawny udział w organizowanych zajęciach.

Wydaje się, że bardzo ważną umiejętnością⁶, która powinna być kształcona w ramach dodatkowych zajęć języka polskiego jako drugiego, jest właśnie mediacja. Doskonalenie działań mediacyjnych nie tylko przygotowuje dzieci z doświadczeniem migracji do sprawnego komunikacji w środowisku szkolnym i pozaszkolnym (funkcja komunikacyjna), ale także wyposaża ich w umiejętności przydatne w procesie uczenia się (funkcja edukacyjna), takie jak chociażby korzystanie z wiedzy czy analiza i interpretacja informacji⁷. W tym kontekście szczególnie ważna wydaje się praca nad mediacją tekstu⁸ – sprowadzająca się do kształcenia umiejętności przetwarzania tekstów oraz wykorzystywania zawartych w nich informacji do realizacji własnych celów, np. przekazania treści wypowiedzi drugiej osobie, sporządzenia notatki, opracowania mapy myśli.

Zgodnie z założeniami tomu uzupełniającego *Europejski system opisu kształcenia językowego* (CEFR 2020) mediacja tekstu może sprowadzać się do następujących działań (CEFR 2020: 92, cyt. za Janowska i Plak 2021: 88):

- ➔ przekazywania konkretnych informacji,
- ➔ objaśniania danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.),
- ➔ przetwarzania tekstu,
- ➔ tłumaczenia tekstu pisanego,
- ➔ notowania (np. podczas wykładów, seminariów, zebrań),
- ➔ wyrażania osobistej reakcji na teksty kreatywne, w tym literackie,
- ➔ analizy i krytyki tekstów kreatywnych, w tym literackich.

Mediacja tekstu ma zatem charakter receptywny (wymaga odbioru, zrozumienia słuchanego/czytanego tekstu, informacji) i produktywny (aktywizuje użytkownika języka do stworzenia wypowiedzi ustnej bądź pisemnej).

Wykonywanie działań mediacyjnych jest warunkowane ponadto umiejętnością korzystania z różnych strategii⁹. W tomie uzupełniającym *Europejski system opisu kształcenia językowego* (CEFR 2020) uznano, że istnieją dwa typy strategii wspierających działania mediacyjne¹⁰. Są to strategie wyjaśniające nowe pojęcia (nawiązywanie do wiedzy uprzedniej, dostosowanie języka, porządkowanie skomplikowanych informacji) oraz upraszczające tekst – jego rozwijanie bądź skracanie (CEFR 2020: 117). Strategie te można uznać za poszczególne czynności, które powinien wykonać uczący się, aby zrealizować zadanie mediacyjne (i jednocześnie – założony cel komunikacyjny).

5 Warto zaznaczyć, że język polski dla dzieci przyjeżdżających/powracających zza granicy tylko na początku ma charakter języka obcego. Bardzo szybko, za sprawą włączenia dzieci do polskiego systemu edukacyjnego, przyjmuje status języka drugiego (por. Lipińska i Seretny 2019), czyli języka nabywanego w naturalnych warunkach komunikacyjnych: w szkole i poza nią (Miodunka 2010).

6 W ESOJK mowa przede wszystkim o działaniach mediacyjnych, nie umiejętnościach. Wynika to z przyjęcia terminologii związanej z podejściem zadaniowym do nauki języka. Autorzy ESOJK twierdzą, że „w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych użytkownicy języka podejmują komunikacyjne działania językowe i stosują przy tym rozmaite strategie” (*Europejski system opisu kształcenia językowego* 2003: 61). Działania językowe rozumiane są zatem jako konkretne użycia języka w określonych kontekstach komunikacyjnych. Jak twierdzi Przemysław Gębał „podział działań językowych odnosi się do czterech kontekstów realizacji komunikacji: rozumienia tekstów, tworzenia tekstów, wymiany informacji, przetwarzania istniejących tekstów” (2020: 145). Konteksty te (wydaje się, że można je również utożsamiać z celami komunikacyjnymi) odnoszą się kolejno do działań receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych (Gębał 2020: 145). Wydaje się jednak, że o mediacji można mówić w kontekście umiejętności, a więc pewnego rodzaju biegłości w przetwarzaniu tekstów, ich upraszczaniu i umożliwianiu sobie i innym aktywnego, efektywnego udziału w akcie komunikacji językowej. W niniejszym artykule w tym znaczeniu używam terminu ‘umiejętność mediacji’.

7 Według Samanty Busiło (2022) są to „jedne z ważniejszych kompetencji akademickich, w znacznej mierze warunkujące sukces edukacyjny”.

8 Nie dyskredytuje to pozostałych typów mediacji, ale ukazuje pewną zależność między nimi. Wydaje się, że w centrum działań mediacyjnych znajduje się mediacja tekstu, co umożliwia i warunkuje sprawne dokonanie mediacji pojęć i komunikacji. Ponadto w sytuacji szkolnej to efektywna praca z tekstami (pisanymi i mówionymi) stanowi jeden z głównych celów kształcenia językowego.

9 Pojęcie ‘strategii’ rozumiem jako sposób poznawania, przetwarzania i magazynowania informacji językowych (Pfeiffer 2001: 106). Według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003: 61) strategię to „środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania,

by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie”.

10 W przeciwieństwie do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* z 2003 r., w którym wyróżniono 4 typy strategii, tj. planowanie, wykonanie, ocenę, korektę (por. *Europejski system opisu kształcenia językowego* 2003: 81–84).

11 Jeśli chodzi o ogólny opis umiejętności mediacji, to na poziomie podstawowym uczący się powinien używać prostych słów/znaków migowych i środków niewerbalnych, aby wykazać zainteresowanie komunikacją; przekazywać istotne, proste, przewidywalne informacje dotyczące spraw aktualnych; przekazywać główne myśli zawarte w tekstach; odgrywać rolę wspomagającą w interakcji; używać prostych słów/znaków migowych, aby poprosić kogoś o wyjaśnienie czegoś; rozpoznać pojawiające się trudności w komunikacji i wskazać prostym językiem charakter problemu (por. CEFR 2020: 91–92; Janowska i Plak 2021: 85–87). Warto zaznaczyć, że wskaźniki biegłości mają charakter taksonomiczny, więc poziomy wyższe obejmują treści z niższych poziomów.

12 Wydaje się zatem konieczne zoperacjonalizowanie zapisów ESOKJ, a więc wskazanie precyzyjnych, konkretnych, mierzalnych efektów uczenia się (por. Niemierko 1991: 53–59).

13 Jak zauważają Iwona Janowska i Marta Plak (2021: 88): „W deskryptorach dla wszystkich działań z grupy mediowania tekstu pojawiają się – umieszczone w nawiasach – określenia «język A» oraz «język B». W procesie mediowania w grę mogą wchodzić dwa różne języki, dwie odmiany tego samego języka, dwa rejestry tej samej odmiany lub kombinacja tych elementów. Nierzadko mediacja jest także dokonywana w obrębie jednego (tego samego) języka – wszystko zależy od konkretnej sytuacji komunikacyjnej”.

W tomie uzupełniającym *Europejski system opisu kształcenia językowego* (CEFR 2020) zarówno dla działań, jak i strategii mediacyjnych opracowano szczegółowe deskryptory biegłości językowej, które stanowią odpowiedź dla nauczycieli/lektorów, czego uczyć i na co zwracać uwagę podczas doskonalenia działań i strategii mediacyjnych.

Ponieważ niniejszy artykuł poświęcony jest nauczaniu dzieci przyjeżdżających/powracających zza granicy i rozpoczynających naukę w polskiej szkole, poniżej prezentuję wyłącznie deskryptory biegłości językowej odnoszące się do poziomu podstawowego¹² (A1 i A2). W tabeli 1 prezentuję łącznie wskaźniki dla poziomów A1 i A2, ponadto stosuję parafrazę zapisów tomu uzupełniającego *Europejski system opisu kształcenia językowego* po to, aby z jednej strony je uprościć (wiele deskryptorów z 2020 r. powtarza te same treści, przez co wskaźniki biegłości mogą nie być czytelne dla nauczycieli praktyków¹²), natomiast z drugiej – zwrócić uwagę na te umiejętności, które powinny być kształcone w ramach pracy nad konkretnymi typami działań mediacyjnych.

Tab. 1. Cele kształcenia – działania mediacyjne na poziomie podstawowym

TYP DZIAŁANIA MEDIACYJNEGO	CEL KSZTAŁCENIA UCZEN
przekazywanie informacji	– przekazuje w języku B (JB) treści z języka A (JA) ¹³ zawarte w prostych tekstach w następujących formach: ogłoszenie, wiadomość, instrukcja, notatka, napis (np. na etykiecie) – w celu przekazania informacji selekcjonuje informacje zawarte w tekstach, upraszcza je, w razie potrzeby korzysta z sygnałów migowych
objaśnianie danych	– rozumie, opisuje i przedstawia ustnie (w JB) treści graficzne – proste wizualizacje, np. mapę pogody, podstawowy schemat organizacyjny
przetwarzanie tekstu	– relacjonuje (ustnie i pisemnie) w JB główne wątki tekstów pisanych i ustnych z JA (zawierających ilustracje lub tabele), ogłoszeń, plakatów, programów oraz serwisów informacyjnych (radiowych i telewizyjnych), w których mowa o wydarzeniach, sporcie, wypadkach itp. – w JB streszcza teksty z JA, przekazuje ich główne myśli, wyodrębnia słowa kluczowe
tłumaczenie tekstu	– tłumaczy na JB proste słowa, zwroty, wyrażenia, frazy oraz bardzo krótkie teksty: rubryki broszur, wiadomości, instrukcje, listy, e-maile, krótkie historie, adresy, komunikaty, instrukcje, fragmenty tablic informacyjnych, szyldy, plakaty, ulotki, programy
notowanie	– sporządza proste notatki podczas prezentacji/pokazu, kiedy temat jest znany i przewidywalny, a prelegent pozwala na wyjaśnienia i na notowanie
wyrażanie osobistej reakcji na teksty (w tym literackie)	– wyraża reakcję na utwór, opisując swoje uczucia i myśli – wskazuje aspekty utworu, które w szczególny sposób go zainteresowały – wyraża swoją opinię o utworze i ją uzasadnia
analiza i krytyka tekstów (w tym literackich)	– określa i krótko opisuje kluczowe tematy i postaci krótkich, prostych tekstów narracyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie CEFR 2020; Janowska i Plak 2021.

Realizacja celów kształcenia zestawionych w tabeli 1 jest możliwa wyłącznie wtedy, gdy uczniowi stworzy się dogodne warunki do dokonywania mediacji tekstu. W deskryptorach biegłości językowej wyróżniono dwa typy wymagań: pierwszy z nich jest stawiany tekstom poddawanych mediacji, natomiast drugi – wypowiedziom będącym jej efektem (tab. 2). Parafrazując założenia tomu uzupełniającego *Europejski system opisu kształcenia językowego* (CEFR 2020: 92–108) i dostosowując je do specyfiki nauczania języka polskiego jako drugiego dzieci, można przyjąć, że warunkami skutecznej mediacji na poziomach A1 i A2 jest spełnienie wymagań zaprezentowanych w tab. 2.

Tab. 2. Wymagania wobec tekstów odbieranych i tworzonych w ramach mediacji – poziom podstawowy

WYMAGANIA STAWIANE TEKSTOM PODDAWANYM MEDIACJI	WYMAGANIA STAWIANE WYPOWIEDZIOM UCZNIOWSKIM
- wypowiedzi poddawane mediacji powinny być formułowane w prostym języku (zawierać znane słowa, o wysokiej frekwencji, składać się ze zdań krótkich, pojedynczych, nierozwiniętych), mieć przejrzystą strukturę, być przewidywalne - tematyka/problematyka tekstów musi być znana, bliska uczniowi, dotyczyć jego codzienności	- wypowiedzi ucznia powstałe wskutek mediacji będą proste, złożone z krótkich elementarnych zdań, zrozumiałe, niepozbawione błędów, mogą być uzupełniane np. gestami, rysunkami, słowami/znakami migowymi z innego języka - tłumaczenia ucznia będą mieć charakter przybliżony i pobieżny (nie będą wzorcowe, w pełni trafne i rzetelne)

Źródło: opracowanie własne na podstawie CEFR 2020; Janowska i Plak 2021.

Zwrócenie uwagi na warunki, w których dokonywana jest mediacja, jest bardzo istotne dla nauczycieli/lektorów języka polskiego jako obcego, ponieważ powyższe założenia (tab. 2) mają jednocześnie charakter instrukcji: jakie teksty wykorzystywać do ćwiczeń mediacyjnych; jakie można mieć wymagania wobec ucznia oraz jakich efektów mediacji powinno się spodziewać¹⁴. Pozwalają zatem zaplanować proces uczenia się oraz jego weryfikacji.

Zgodnie z założeniami tomu uzupełniającego *Europejski system opisu kształcenia językowego* (CEFR 2020: 199–122), aby uczeń dokonał mediacji tekstu na poziomie podstawowym, musi skorzystać z dwóch strategii¹⁵: dostosowania języka i skracania tekstu. Prezentuje je w tabeli 3.

Tab. 3. Wskaźniki biegłości językowej – strategie mediacyjne na poziomie podstawowym

TYP STRATEGII	PRZYKŁAD STRATEGII	OPIS
strategie służące wyjaśnieniu nowego pojęcia	dostosowywanie języka	powtarza/odtwarza główną myśl prostej wiadomości na codzienny temat, używając różnych słów, aby pomóc innym ją zrozumieć
strategia upraszczania tekstu	skracanie tekstu	rozpoznaje i oznacza (np. podkreśla lub wyróżnia) kluczowe zdania w krótkim codziennym tekście

Źródło: opracowanie własne na podstawie CEFR 2020: 119–122; Janowska i Plak 2021: 130–132.

Jak wynika z tabeli 3, dokonanie mediacji tekstu warunkowane jest umiejętnością rozumienia globalnego wypowiedzi: po pierwsze, rozpoznawania jej głównej myśli, tematu, przesłania, intencji, a po drugie – słów kluczy charakteryzujących treść słuchanego/czytanego tekstu (a więc i wskazujących na jego tematykę). Dopiero jeżeli uczeń zrozumie na poziomie globalnym wypowiedź, może poddać ją mediacji, a więc przetworzyć, przetłumaczyć, wybrać z niej i zanotować główne informacje, wyrazić swoją reakcję na tekst, poddać go analizie i ocenić (tab. 1).

Propozycja zadań dydaktycznych

Informacje zebrane w tabelach 1–3 stanowią podstawę do opracowania przykładowych zadań dydaktycznych (tab. 4) realizujących założenia tomu uzupełniającego *Europejski system opisu kształcenia językowego*, mających na celu usprawnianie mediacji tekstu u uczniów na poziomie podstawowym. Projektując zadania dydaktyczne, posiłkowałam się założeniami opracowanymi przez Janowską (2023: 226). Wynika z nich, że każde zadanie mediacyjne powinno zawierać informacje o:

- ➡ uczestnikach aktu komunikacji i ich relacjach,
- ➡ celu mediacji (i komunikacji), np. problemie do pokonania,
- ➡ efekcie mediacji (treści, gatunku, intencji, funkcji nowego tekstu).

¹⁴ Szczególnie istotne wydaje się zaznaczenie, że wszelkie wypowiedzi ucznia, w tym tłumaczenia, nie muszą być poprawne. Jak twierdzi Paulina Dwużnik, „[o] ile [...] ćwiczenia tłumaczeniowe, szczególnie w przypadku tekstów specjalistycznych, mogą okazać się dla uczniów nawet na bardzo wysokim poziomie językowym niezwykle trudne, o tyle zadania mediacyjne dopuszczające większą dowolność transformacji tekstu mogą być niezwykle motywujące” (2022: 118–119). Można więc uznać, że działania mediacyjne spełniają w sytuacji szkolnej także funkcję motywującą: zachęcają do pracy (zabawy – na niższych etapach kształcenia) z tekstami i tworzenia na ich podstawie innych tekstów. Wydaje się, że w ten sposób niwelują barierę językową uczących się. Więcej na temat związków mediacji z tłumaczeniem – zob. Janowska 2024.

¹⁵ Pozostałe strategie dotyczą poziomów wyższych niż A2, por. CEFR 2020: 117–122.

Tab. 4. Mediacja tekstu – propozycja zadań dydaktycznych dla uczniów na poziomach A1–A2

TYP MEDIACJI	ROLA KOMUNIKACYJNA MEDIATORA	TEKST BAZOWY	TEKST WYJŚCIOWY	STRATEGIA MEDIACYJNA	POLECENIE	UWAGI
przekazywanie informacji	przyjaciół	ogłoszenie o konkursie plastycznym, np.: bit.ly/48pJVNP	SMS	dostosowywanie języka, skracanie tekstu	W bibliotece odbędzie się konkurs na okładkę książki. Twój przyjaciel wysłał do Ciebie SMS: <i>Hej, kiedy odbędzie się konkurs w bibliotece? Kiedy ogłoszą wyniki? O wszystkim zapomniałem :(Daj mi znać!</i> Przeczytaj ogłoszenie i odpisz przyjacielowi.	– dla uczniów od klasy II – najlepiej wykorzystać autentyczne ogłoszenie o konkursie organizowanym blisko ucznia, np. w szkole, pobliskiej bibliotece
objaśnianie danych	członek samorządu szkolnego	prognoza pogody, np. bit.ly/46x8jKZ	propozycja ustna	dostosowywanie języka	Samorząd szkolny chce zorganizować wakacyjną wycieczkę do jednego z miast w Polsce. Uczniowie nie potrafią zdecydować, gdzie pojechać. Pomóż im. Na podstawie prognozy pogody: – zaproponuj cel wycieczki, – powiedz, jaka będzie pogoda w wybranym mieście, – wymień miejscowości, do których nie warto jechać z powodu złej pogody.	– dla uczniów od klasy IV – minimalny poziom językowy: A2 – warto wykorzystać autentyczną (aktualną) prognozę pogody na wybrany dzień – zadanie można również przeprowadzić w grupach, wpłynie to na jego autentyczność
przetwarzanie tekstu	uczeń	tekst popularnonaukowy z podręcznika szkolnego, np. bit.ly/41Zf1lg	mapa myśli	dostosowywanie języka, skracanie tekstu	Przygotowujesz się do sprawdzianu z przyrody. Główne zagadnienie testu to recykling. Przeczytaj tekst i opracuj mapę myśli, która pomoże Ci przygotować się do sprawdzianu. Przy każdym słowie zapisz jego odpowiednik w Twoim języku. Pracuj ze słownikiem.	– dla uczniów od klasy IV – minimalny poziom językowy A2 – mapa tworzona jest z nauczycielem lub we współpracy z innymi uczniami – uczeń wybiera słowa z tekstu związane z recyklingiem, korzysta ze słownika (np. internetowego) bądź sztucznej inteligencji (np. chatu GPT), aby nadrobić braki w kompetencji leksykalnej
tłumaczenie tekstu	autor broszury/słowniczka	teksty informacyjne, szyldy, plakaty itp. dostępne w szkole	tłumaczenie (mini-słownik/broszura)	dostosowywanie języka	Do Twojej klasy dołączą uczniowie ukraińscy, którzy nie znają języka polskiego. Przejdź się po szkole, wybierz tablice informacyjne, które warto przetłumaczyć na język ukraiński, np. <i>Pokój nauczycielski</i>. Opracuj słowniczek dla swoich nowych kolegów.	– dla uczniów od klasy II – w zadaniu należy uwzględnić język ojczysty ucznia – zadanie może przyjąć formę projektu realizowanego przez grupę uczniów, którego efektem będzie np. broszura (mini-słownik) dla nowych uczniów – zadanie może być realizowane przez uczniów nieznających języka polskiego, np. uczniowie wraz z nauczycielem spacerują po szkole i tłumaczą na swój język ojczysty najważniejsze tablice informacyjne

TYP MEDIACJI	ROLA KOMUNIKACYJNA MEDIATORA	TEKST BAZOWY	TEKST WYJŚCIOWY	STRATEGIA MEDIACYJNA	POLECENIE	UWAGI
notowanie	starszy kolega	instrukcja, np. bit.ly/46iXvQo	notatka	dostosowywanie języka, skracanie tekstu	Na lekcji uczyłeś(-łaś) się, jak zrobić domowy wulkan. Teraz chcesz nauczyć tego swoich młodszych kolegów. Obejrzyj filmik i uzupełnij dla nich notatkę.	– dla uczniów od klasy IV – minimalny poziom A2 – przykładowa notatka: Składniki: ➡ miska ➡ n_ _ _ _ _ ➡ w_ _ _ ➡ s_ _ _ o_ _ _ _ _ ➡ ocet Jak zrobić domowy wulkan? 1. Wkładamy naczynie do miski 2. Nalewamy w_ _ _ 3. D_ _ _ _ _ ocet do naczynia 4. Wsypujemy s_ _ _ 5. Gotowe! – notatka może być też opracowana w języku ojczystym ucznia
wyrażanie osobistej reakcji na teksty literackie	słuchacz/widz	recytacja wiersza, np. bit.ly/46niphn	barometr uczuć ¹⁶	dostosowywanie języka	Posłuchaj recytacji wiersza. Zaznacz, jak bardzo podobał Ci się / nie podobał Ci się wiersz <i>Lokomotywa</i> ?	– dla uczniów od klasy I – warto wykorzystać recytację wiersza uzupełnioną o przekaz wizualny ułatwiający rozumienie globalne tekstu (rozumienie szczegółowe nie jest ani konieczne, ani wymagane) – zadanie może mieć charakter wstępny, przygotowujący np. do ćwiczeń parateatralnych, w ramach których uczniowie naśladują pociąg i onomatopoeje zawarte w tekście
analiza tekstów literackich	ilustrator	utwór poetycki, np. Marka Głogowskiego pt. <i>Pora wesoła</i>	przekład intersemiotyczny	dostosowywanie języka, skracanie tekstu	Jesteś ilustratorem, pracujesz w wydawnictwie. Przeczytaj tekst i narysuj do niego ilustrację.	– dla uczniów od klasy IV – minimalny poziom A2 – dobrze, aby uczniowie zapoznali się też ze wzorcową recytacją utworu – ważne, aby uczniowie zrozumieli globalnie utwór, potrafili opisać obraz poetycki (bohatera, czas, miejsce) – ilustracja ucznia powinna być punktem wyjścia do rozmowy o tekście, jego problematyce (interpretacja uczniowska nie będzie jednak pogłębiona, najważniejsze jest zrozumienie globalne utworu) – warto dopasować utwór do aktualnego czasu / aktualnych wydarzeń w życiu ucznia

Źródło: opracowanie własne.

¹⁶ Barometr uczuć to jedna z technik służąca do monitorowania nastroju, samopoczucia, emocji uczniów. Znajduje zastosowanie m.in. na lekcjach języka polskiego jako ojczystego: uczniowie po zapoznaniu się z utworem literackim zaznaczają na barometrze (na tablicy, planszy) swoje odczucia związane z odbiorem tekstu, swój emocjonalny stosunek do niego, por. Bortnowski 2004: 79. Przykład barometru: encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcT3A0JII8OUkvrMJVJ6zv0VbVjc35xwqgdGSDvSgo8QgnidtGcl-mmBOYyYsrd6wwwP-jal&usqp=CAU, [dostęp: 3.06.2025].

Można zatem przyjąć, że za pomocą polecenia (i całego zadania) powinno poinformować się ucznia o kontekście komunikacyjnym wykonywanych przez niego działań, a także o ich funkcjonalności (po co dokonuje mediacji, w jakim celu, co z niej wyniknie). Ważne ponadto, aby zadanie mediacyjne było jak najbardziej zbliżone do naturalnych warunków komunikacyjnych, w tym codzienności uczniów, a także opierało się na autentycznych tekstach (na miarę możliwości uczących się i ich poziomowi językowemu).

Wszystkie propozycje zadań dydaktycznych (tab. 4) osadzone są w kontekście szkolnym. W ten sposób chcę zwrócić uwagę na potrzebę rozwijania działań mediacyjnych na wszystkich zajęciach edukacyjnych, nie tylko językowych. Być może moja propozycja okaże się również odpowiedzią dla innych nauczycieli, uczących różnych przedmiotów, w jaki sposób pracować z uczniami, którzy znają język polski na poziomie podstawowym (bądź dopiero go poznają) i dlaczego warto skorzystać z koncepcji działań mediacyjnych w codziennej pracy dydaktycznej.

W tabeli 4 prezentuję po jednym zadaniu dydaktycznym mającym na celu doskonalenie poszczególnych typów mediacji na poziomie szkoły podstawowej. Przy każdej propozycji podaję informację o roli, jaką uczeń musi odegrać (kim będzie jako mediator), tekście bazowym¹⁷ (poddawanym mediacji), tekście wyjściowym (będącym efektem mediacji) oraz wykorzystywanej strategii mediacyjnej¹⁸. W uwagach ujmuję dodatkowe informacje, które mogą wpłynąć na proces przeprowadzania lub sprawdzania zadania, np. dotyczące wieku ucznia. Warto jednak zaznaczyć, że każde z zadań ma charakter ogólny, jest jedynie propozycją, która powinna zostać dostosowana do możliwości poznawczo-językowych, a także zainteresowań konkretnego ucznia (konkretnej grupy uczniów) i pod jego lub ich kątem zmodyfikowana.

¹⁷ W tabeli 4 podaję linki do przykładowych tekstów bazowych, które można poddać mediacji. Należy mieć jednak na uwadze, że prezentowane odnośniki mogą być w przyszłości nieaktywne, dlatego szczególną uwagę warto zwrócić na proponowany gatunek tekstu.

¹⁸ Korzystam z założeń dotyczących zadań mediacyjnych opracowanych przez Iwonę Janowską i Martę Plak (2021: 137–184).

Podsumowanie

Mediacja tekstu powinna odgrywać kluczową rolę w procesie integracji językowej i edukacyjnej dzieci z doświadczeniem migracji. Rozwijanie działań mediacyjnych na poziomie podstawowym wspiera uczniów w codziennej komunikacji oraz umożliwia im aktywne uczestnictwo w życiu szkolnym. Wydaje się, że wyraźne określenie zoperacjonalizowanych celów kształcenia, wymagań wobec tekstów i wypowiedzi uczniowskich pozwoli wszystkim nauczycielom, nie tylko języka polskiego jako drugiego, skutecznie rozwijać działania mediacyjne u obcokrajowców/reemigrantów. Mediację można zatem traktować zarówno jako narzędzie językowe, jak i środek wspierający rozwój kompetencji poznawczych i społecznych ucznia – co czyni ją nieodzownym elementem kształcenia w polskiej szkole.

BIBLIOGRAFIA

- Bortnowski, S. (2004), *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków: TAIWPN Universitas, s. 55–81.
- Busiło, S. (2022), *Mediacja tekstowa w rozwijaniu językowych kompetencji akademickich studentów z Ukrainy (na przykładzie abstraktu)*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 215–233.
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume* (2020), Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dwużnik, P. (2022), *Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 115–125.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Gębał, P.E. (2020), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska, I. (2015), *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria”, nr 2, s. 41–54.

- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska, I. (2023), *Działania mediacyjne – współczesne priorytety glottodydaktyki polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 30, s. 217–231.
- Janowska, I. (2024), *Mediacja i tłumaczenie w uczeniu się / nauczaniu języków – podobieństwa i różnice*, „Neofilolog”, nr 62, s. 155–169.
- Janowska, I., Plak, M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Komorowska, H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2019), *El/Ree/migracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5–10.
- MEiN (2023), Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 października 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, Dz.U. poz. 2301.
- MEN (2024), Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 26 sierpnia 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy.
- Miodunka, W.T. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] J. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 233–245.
- Niemierko, B. (1991), *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.

DR MARTA CHYB-WINNICKA Adiunktka w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Interesuje się dydaktyką języka polskiego (jako ojczystego i obcego). Szczególnie doskonaleniem i diagnozą percepcji słuchowej. Autorka monografii *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza i profilaktyka* oraz kilkunastu artykułów naukowych. W swoich badaniach stara się łączyć koncepcje lingwo- i glottodydaktyczne.

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

Feels like home

Praca z książeczką obrazkową w integracji dzieci z doświadczeniem migracji

DOI: 10.47050/jows.2025.3.51-59

Książeczki obrazkowe stanowią nie tylko doskonałe narzędzie do rozwijania kompetencji językowej i promowania czytelnictwa, lecz także mogą wspierać integrację uczniów z doświadczeniem migracji w coraz bardziej zróżnicowanym i dynamicznie zmieniającym się otoczeniu. Celem artykułu jest przedstawienie etapów pracy z książeczką obrazkową w klasie z uczniami z doświadczeniem migracji oraz zaproponowanie przykładowego scenariusza lekcji języka angielskiego opartego na książeczce obrazkowej na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

AGATA WOLANIN

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

FEELS LIKE HOME. WORKING WITH PICTUREBOOKS TO SUPPORT THE INTEGRATION OF CHILDREN WITH A MIGRATION BACKGROUND

Picturebooks are not only an excellent tool for developing language competence and promoting literacy skills, but they can also support the integration of students with migration experience in an increasingly diverse and dynamically changing environment. The article introduces key developmental benefits of incorporating picturebooks in an English lessons with young learners and provides an overview of the most important aspects of an inclusive English lesson working with children with a migration background. The aim of this article is to present, step by step, the stages of working with a picturebook in a classroom with students with migration experience, as well as to propose a lesson plan based on a picturebook *Home* by Carson Ellis.

KEY WORDS: PICTURE BOOKS, EARLY LANGUAGE EDUCATION, STUDENTS WITH A MIGRATION BACKGROUND, LESSON PLAN

W związku z dynamiczną sytuacją na arenie międzynarodowej, a co za tym idzie wzmożoną migracją – rozumianą jako przemieszczanie się ludności zwykle wywołane zmianami społecznymi i oddziałujące na społeczność zarówno w regionach wysyłających, jak i przyjmujących (Castles i Miller 2011: 39) – można obecnie zauważyć coraz większą różnorodność językową i kulturową w polskich szkołach (Główny Urząd Statystyczny 2020; Najwyższa Izba Kontroli 2024), zwłaszcza na wczesnych etapach edukacji. Bez wątpienia większa różnorodność wiąże się również z wyzwaniem, jakim jest postrzeganie klasy jako wspólnoty, która łączy i integruje, a nie wyklucza (Ellis i Brewster 2014: 52) oraz w której owa różnorodność jest nie tylko akceptowana i respektowana, lecz także traktowana jako źródło potencjalnych korzyści, takich jak rozwijanie kompetencji społecznych czy kształtowanie otwartości na bogactwo doświadczeń i odmienne perspektywy. Aby osiągnąć ten cel, potrzebne jest promowanie postaw otwartości, ciekawości i gotowości do kontaktu z reprezentantem innej kultury, a tzw. książeczki obrazkowe mogą się okazać doskonałą pomocą dydaktyczną zarówno na etapie wczesnoszkolnym (Sowa-Bacia 2017), jak i w pracy z bardzo małymi dziećmi (Rokita-Jaśkow 2015). W niniejszym artykule omówione są kolejne etapy pracy z książeczką obrazkową w klasie z uczniami z doświadczeniem migracji, a na końcu znajduje się propozycja przykładowego scenariusza lekcji opartego na takiej książeczce.

Pozytywny wpływ książeczek obrazkowych na rozwój dziecka

Charakterystyczną cechą wyróżniającą książeczki obrazkowe spośród innych materiałów dydaktycznych jest to, iż są formą multimodalną (Lewis 2001; Painter i in. 2013; Mourão 2015; Wolanin 2021a). Innymi słowy, w książeczce obrazkowej treść przekazywana jest na trzy sposoby – w warstwie tekstualnej, w warstwie wizualnej (za pomocą obrazu) oraz w warstwie dźwiękowej (podczas czytania i interpretowania opowiadanej historii). Poprzez aktywowanie praktycznie wszystkich zmysłów i kanałów receptywnych, wspólne czytanie książeczek obrazkowych na zajęciach języka obcego przynosi wiele korzyści: od wychowywania, motywowania, przez rozwijanie empatii, aż po zabawę (Gładysz 2011). Nauczanie języków obcych z wykorzystaniem książeczek obrazkowych i innych tekstów narracyjnych w celu rozwijania kompetencji językowych, społecznych i kulturowych, określane jest jako metoda narracyjna (Tomczuk 2022: 127). Pod względem rozwoju językowego uczniów praca z książeczką obrazkową przy użyciu metody narracyjnej wpływa pozytywnie na przyswajanie nowego słownictwa (Kirsch 2012), rozwijanie sprawności czytania i pisanie (Dean i Grierson 2005; Gritter i in. 2017; Wang i Lin 2019), doskonalenie kompetencji mówienia i tworzenia wypowiedzi ustnych (Isbell i in. 2004), rozwój twórczego myślenia (Satriani 2019) i wiele innych sprawności językowych (Sowa-Bacia 2017).

Książeczki obrazkowe mają wartość nie tylko w warstwie poznawczej i językowej, ale także w wymiarze społecznym i psychologicznym. Zarówno opowiadanie, jak i słuchanie historii prezentowanej w książeczkach obrazkowych wpływa na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka (Daniel 2012: 9). Wspólne czytanie jest doskonałą okazją do lepszego zrozumienia i wyrażania emocji, również tych ambiwalentnych (Salans 2004; Eades 2005), co także pozytywnie wpływa na rozwój empatii (Kidd i Castano 2013), czyli umiejętności kluczowej w ćwiczeniu ciekawości świata i otwartości na innego człowieka.

Pozytywne postawy względem innych są także fundamentem edukacji interkulturowej. Jako produkt kultury (Bland 2016: 42) książeczki obrazkowe stanowią doskonałą okazję do rozbudzania wrażliwości (inter)kulturowej (Heggernes 2019; Sowa-Bacia 2019; Wolanin 2021b). Metoda narracyjna jest też często wykorzystywana w pracy z uczniami z doświadczeniem trudnej migracji (Darvin i Norton 2014), między innymi zmuszonymi do opuszczenia swojego kraju w wyniku wojny. Tworzenie własnych historii i opowiadań może pełnić terapeutyczną funkcję w pracy z dziećmi znajdującymi się w kryzysie spowodowanym koniecznością ucieczki z kraju, trudną sytuacją ekonomiczną czy problemami w domu (Salans 2004).

Wykorzystanie książeczek obrazkowych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

W dzisiejszym dyskursie publicznym temat migracji budzi wiele, często skrajnych, emocji i skojarzeń. Zintensyfikowany ruch ludności¹ znajduje odzwierciedlenie również w systemie oświaty. Coraz bardziej zróżnicowane pod względem językowym i kulturowym klasy szkolne stają się codziennością wielu nauczycieli². W niniejszym artykule stosowany jest termin „uczeń z doświadczeniem migracji”, odnoszący się do uczniów, którzy przybyli do klasy z różnych części świata. Obejmuje on szeroką grupę osób, w tym imigrantów, uchodźców oraz migrantów powrotnych (tj. osoby wracające do kraju po okresowej emigracji). Jest to określenie inkluzywne, które uwzględnia różnorodność doświadczeń, motywów migracji oraz okoliczności, w jakich uczniowie trafili do szkoły.

Bez wątpienia książeczki obrazkowe mają ogromny potencjał dydaktyczny na wielu płaszczyznach nauczania języka obcego i mogą stanowić cenną pomoc dydaktyczną w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Aby wspólne czytanie przyniosło pozytywne efekty, szczególnie w rozwijaniu otwartości i ciekawości, trzeba spełnić kilka warunków. Pierwszym i podstawowym założeniem skutecznej pracy z książeczką obrazkową jest kwestia odpowiedniej reprezentacji, czyli sposobu przedstawienia treści, postaci i sytuacji w książeczce w taki sposób, aby odzwierciedlały one rzeczywistość i doświadczenia jej odbiorców. To, **kto** jest obecny i w jaki sposób jest prezentowany w czytanej książce, jest bardzo istotne z psychologicznego i kulturowego punktu widzenia. Problem pojawia się, gdy dziecko nie jest w stanie identyfikować się z bohaterami występującymi w fabule (Bland 2016: 44). Brak odpowiedniej reprezentacji może mieć negatywny wpływ na poczucie sprawczości dziecka (Collins 2010), a w konsekwencji prowadzić do wykluczenia czy marginalizacji (Bland 2016: 48). Innymi słowy, wybierając książeczkę obrazkową, nauczyciel powinien zwrócić uwagę na sposób przedstawienia postaci oraz na to, czy odzwierciedlają one zróżnicowany i zniuansowany świat dziecka, tak aby mogło się ono identyfikować z bohaterami opowieści.

Poczucie sprawczości jest niezmiernie istotne w procesie socjalizacji (Fogle 2012), zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę klasy, w których znajdują się dzieci wielojęzyczne lub z doświadczeniem migracji. Jedną z wielu zalet książeczek obrazkowych jest możliwość rozwijania kompetencji nawiązywania i prowadzenia dialogu (Heggernes 2019). Ważne jest, by podczas pracy z książeczką obrazkową właściwie aktywizować dzieci, a także umiejętnie włączać je w proces opowiadania i interpretowania historii. Warto podkreślić tu rolę nauczyciela jako narratora i moderatora. Umiejętność prowadzenia narracji jest jedną z głównych kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel pracujący na wczesnym etapie edukacyjnym (Jakosz 2015; Bland 2019). Szczególne znaczenie ma jego udział w kształtowaniu i rozbudzaniu wrażliwości dzieci podczas pracy metodą narracyjną, tak aby pewne treści, zwłaszcza społeczno-kulturowe, właściwie wybrzmiały (Mourão 2015: 203).

Praca z książeczką obrazkową – krok po kroku

KROK 1. WYBÓR KSIĄŻECZKI

Jednym z podstawowych kryteriów doboru książeczki do pracy w klasie z dziećmi z doświadczeniem migracji jest wspomniana wyżej kwestia **reprezentacji**. Podczas dokonywania wyboru właściwej lektury warto zadać sobie pytanie, czy wszystkie dzieci będą mogły identyfikować się z przedstawionymi postaciami oraz czy treść książeczki nikogo nie wyklucza. Kolejnym istotnym kryterium jest **warstwa językowa** – treść powinna być dostosowana do poziomu językowego uczniów. Powinna ona również odpowiadać zarówno wymaganiom programu nauczania, jak i zainteresowaniom dzieci. Nieodzownym elementem książeczek obrazkowych jest **warstwa wizualna**. Warto zwrócić uwagę na czytelność ilustracji oraz jakość projektu graficznego, ponieważ to właśnie w sferze wizualnej często kryje się ich potencjał dydaktyczny (Wolanin 2021b). Ostatnim kryterium wyboru tekstu są także kwestie związane z wygodą pracy z materiałem, czyli **praktyczne aspekty**, takie jak: dostępność książki, wielkość czcionki czy komfort czytania.

¹ Liczba osób z doświadczeniem migracji szacowana jest obecnie na poziomie 3,7% w skali świata na rok 2024 (Migration Data Portal 2025).

² Historie nauczycieli dzielących się swoim doświadczeniami i spostrzeżeniami można znaleźć w publikacji *Na wspólnej drodze. Nauczyciele języka angielskiego o pracy z uczniami z doświadczeniem migracji* (Rokita-Jaśkow i in. 2024).

KROK 2. OPRACOWANIE DYDAKTYCZNE

Aby praca metodą narracyjną z wykorzystaniem książeczki obrazkowej przyczyniła się do osiągnięcia założonych efektów nauczania, potrzebne jest odpowiednie opracowanie materiału językowego pod względem dydaktycznym. Zadania aktywizujące najczęściej występują w trzech formach: zadań rozgrzewających/wprowadzających, zadań aktywujących podczas czytania oraz zadań konsolidujących. Przed rozpoczęciem lekcji warto przygotować dzieci do tematyki poruszanej w książeczce, pobudzając ich wiedzę ogólną lub wprowadzając nowe słownictwo kluczowe dla zrozumienia historii. Mając na uwadze potrzeby uczniów-migrantów, warto skorzystać z palety różnych strategii mediacyjnych, czyli takich działań, które na celu mają ułatwienie komunikacji, zrozumienia nowych treści i integracji w nowym środowisku szkolnym, aby wyrównać szanse i skutecznie włączyć ich we wspólne czytanie. W przypadku gdy w grupie znajdują się uczniowie wielojęzyczni, można rozważyć stworzenie wielojęzycznego słowniczka, z uwzględnieniem języka ojczystego wszystkich uczniów. Jest to dobra okazja do promowania pozytywnych postaw wobec innych kultur i języków. Zadania aktywizujące uczniów podczas pracy metodą narracyjną mają najczęściej na celu sprawdzanie poprawnego rozumienia treści, uwypuklenie nowych wiadomości czy angażowanie w historię. Mając na uwadze różne doświadczenia i perspektywy uczniów, zadania konsolidujące mogą również stanowić okazję do rozwijania kompetencji interkulturowej i rozważania różnych interpretacji przytoczonej opowieści, tym samym utrwalać nowe treści językowe. Przykładem takiego zadania może być tworzenie alternatywnych zakończeń w zależności od różnego kontekstu kulturowego opowiedzianej historii – czy historia miałaby podobne zakończenie, gdyby główny bohater urodził się w innym kraju lub mieście?

KROK 3. PRZYGOTOWANIA DO WSPÓLNEGO CZYTANIA

Kolejnym krokiem jest odpowiednie przygotowanie do wspólnego czytania, tak aby czas spędzony na lekturze nie tylko przyniósł zamierzone efekty i cele lekcji, ale również był czasem tworzenia i umacniania wspólnoty klasowej. **Rytuał wspólnego czytania** rozumiany jest tutaj jako zaangażowanie całej klasy w proces czytania książeczki obrazkowej. Choć sam tekst najczęściej czyta jedna osoba, istotą wspólnego czytania jest aktywne, angażujące i wielozmysłowe podążanie za narracją, które ma na celu rozwijanie kompetencji językowych, społecznych i kulturowych. Kluczowym aspektem w realizacji powyższego celu jest wybranie właściwego miejsca i przygotowanie odpowiednich warunków do poprowadzenia lekcji. Należy zwrócić szczególną uwagę na **sposób rozmieszczenia dzieci w klasie** – najbardziej sprzyjające byłoby siedzenie w okręgu na dywanie i poduchach, tak aby wszystkie dzieci mogły wygodnie usiąść, podążać za tekstem i obrazkami, aby wejść w świat opowiadanych historii. W przypadku gdy nie mamy możliwości zmiany układu sali, warto rozważyć skorzystanie z rzutnika (ze skanem książeczki), aby każdy z uczniów mógł swobodnie śledzić historię i ilustracje. Istotny jest również dobór właściwej **pory** na czytanie podczas lekcji – wykorzystanie metody narracyjnej stanowi okazję do wyciszenia i skupienia uwagi klasy, dlatego druga połowa lekcji może się okazać dogodniejsza. Równie ważne jest **przygotowanie nauczyciela** do przeczytania książeczki na głos – jest to sztuka wymagająca nierzadko modulacji głosu, odpowiedniego tempa i budowania napięcia. Oczywiście, należy zapoznać się z treścią przed jej prezentacją na zajęciach.

KROK 4. WSPÓLNE CZYTANIE

Po zapewnieniu dogodnych warunków można przystąpić do wspólnego czytania. Zanim jednak otworzą się pierwsze strony książeczki, istotny jest symboliczny **rytuał wejścia**, który sygnalizuje rozpoczęcie czytania i koncentruje uwagę uczniów na głównym zadaniu: może to być dzwoneczek, krótka piosenka bądź rymowanka. Wspólne rytuały są ważnym elementem umacniania społeczności klasowej, szczególnie tej o wielokulturowym wymiarze. Rytuał wejścia ułatwia również utrzymanie porządku w klasie. Po umówionym sygnale można

rozpocząć wspólne czytanie. W zależności od okoliczności i możliwości uczniów warto rozważyć różne formy wspólnego czytania, np. nauczyciel wraz z chórem uczniów – w przypadku pojawiającego się refrenu w treści książki – lub z podziałem na role, powierzając kwestie niektórych bohaterów uczniom-migrantom, którzy powrócili z emigracji do krajów anglojęzycznych i są biegli w czytaniu w języku angielskim. Po przeczytaniu końcowej partii tekstu równie ważny jest **rytuał wyjścia**. W zależności od tematyki poruszonej w opowiedzianej historii można poprowadzić krótką dyskusję czy poprosić o podsumowanie. Jeśli wspólne czytanie jest regularną klasową tradycją, dobrym pomysłem jest stworzenie **tablicy nastroju**, na której uczniowie mogliby zawieszać swoje minirecenzje czy oceniać z pomocą gwiazdek, jak bardzo podobają im się książeczka – jest to kolejna okazja do wzmacniania wspólnoty klasowej i integrowania nowo przybyłych uczniów z resztą klasy.

Feels like home – scenariusz lekcji

Przedstawiony niżej przykładowy scenariusz lekcji oparty jest na ilustrowanej książeczce pt. *Home*, autorstwa Carson Ellis (2015). Książeczka ukazuje zarówno mniej, jak i bardziej znane miejsca na Ziemi oraz ich mieszkańców, w tym zwierzęta. Język użyty w krótkich, lecz treściwych opisach ilustracji jest prosty i przystępny, z powtarzającymi się zwrotami i pytaniami, dlatego książeczkę można wykorzystać na etapie wczesnoszkolnym (klasy 1–3). Z językowego punktu widzenia książeczka może zostać wykorzystana do wprowadzenia użycia przymiotników, tworzenia nazw narodowości czy stosowania przymiotników. Ilustracje przedstawione w formie plakatów są wykonane z dbałością o detale i choć zawierają dużo elementów, są czytelne, a dzięki stonowanej, pastelowej palecie barw zarazem nie przytłaczają. Stosunkowo duży format książeczki znacząco ułatwia śledzenie tekstu i ilustracji.

Jednak to nie tylko warstwa językowa i aspekty wizualne czynią z *Home* ciekawą pomoc dydaktyczną w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji – na szczególną uwagę zasługuje wysoki potencjał międzykulturowy, jaki tkwi w treści tej ilustrowanej książeczki. Różnorodny przegląd wielu nieoczywistych miejsc zamieszkania umożliwia spojrzenie na pojęcie „dom” z wielu perspektyw. Oprócz różnych narodowości i grup etnicznych ukazanych na ilustracjach, pojawia się również wiele abstrakcyjnych miejsc i postaci, co sprawia, że opowieść staje się znacznie bardziej inkluzywna. Na jednej z ilustracji zestawiono wizerunki francuskiej damy oraz mieszkańca Atlantydy. Ten szczególny zabieg przedstawia „innego” (tu reprezentowanego przez mityczne miejsce i wyobrażoną tożsamość) jako równego narodowości do brze znanej i bliskiej. Ponadto główny przekaz autorki jest jasny: nieważne jak bardzo się różnimy, każdy ma gdzieś swoje miejsce na Ziemi, które może nazwać domem. Może to stanowić dobry punkt wyjścia do promowania postaw równości, otwartości i akceptacji na lekcjach języka obcego, nawet na wczesnym etapie edukacji³.

Wnioski końcowe

Podsumowując, książeczki obrazkowe powinny być nieodłącznym elementem pracy w klasach wczesnoszkolnych – jako doskonały materiał dydaktyczny, skuteczna forma promowania czytelnictwa wśród najmłodszych oraz okazja do poznawania perspektywy reprezentantów innych kultur i języków. Wprowadzenie rytuału czytania książeczek obrazkowych w klasie może stanowić również ważny element integracji i tworzenia się wspólnoty klasowej.

3 Pracując z uczniami, którzy mają trudne lub traumatyczne doświadczenia uchodźcze, warto się upewnić, czy rozmowa w klasie na temat domu nie będzie dla nich źródłem emocjonalnego obciążenia.

Scenariusz lekcji

Temat zajęć: *Feels like home* – praca z książeczką obrazkową *Home* (Carson Ellis, 2015, Candlewick Press)

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Poziom nauczania: A1

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

CELE LEKCJI

- a. komunikacyjne
Uczeń:
 - ➔ zadaje pytania,
 - ➔ odpowiada na pytania „kto tu mieszka?”, „gdzie mieszkasz?”,
 - ➔ opisuje miejsce zamieszkania.
- b. językowe
 1. gramatyczne
Uczeń:
 - ➔ dobiera przyimki miejsca (np. *on the moon, in the house*),
 - ➔ zadaje pytania i odpowiada na nie pełnym zdaniem: *Where do you live? Who lives here?*
 2. leksykalne
Uczeń:
 - ➔ wymienia różne miejsca zamieszkania (np. *a palace, a beehive, an apartment, a boat*),
 - ➔ opisuje różne miejsca zamieszkania,
 - ➔ tłumaczy różnicę między pojęciami domu (*house vs home*).
- c. socjokulturowe
Uczeń:
 - ➔ poznaje różnorodność kulturową świata,
 - ➔ uczy się szacunku do odmiennych zwyczajów, języków i tradycji,
 - ➔ dostrzega, co łączy ludzi niezależnie od pochodzenia.

Metody i techniki pracy: praca z książeczką obrazkową, wspólne czytanie na głos książeczki, praca z ilustracją, odpowiedzi na pytania, wprowadzanie elementów wielojęzycznych, gra językowa, fiszki

PRZEBIEG LEKCJI (45 minut)

Przygotowanie do zajęć (7 minut)

1. Zadanie na rozgrzewkę (7 minut)

Na tablicy rozwieszone są fiszki z różnymi budynkami i miejscami zamieszkania. Każdy uczeń dostaje fiszkę¹ z osobą/zwierzęciem. Jego zadanie polega na tym, by podejść do tablicy i umieścić otrzymaną fiszkę we właściwym dla danej osoby/zwierzęcia miejscu zamieszkania².

WHERE DO THEY LIVE?	WHO LIVES HERE?
a house	Tatiana and Sasha
a palace	a prince / a princess
a wigwam	Native Americans
a boat	a sailor
a camper	a tourist
a beehive	a bee
a den	a racoon / a lion
an aquarium	a fish
a nest	a bird
a moon	a Moonian ³

¹ W przypadku pracy z uczniami wielojęzycznymi fiszki mogą mieć na rewersie tłumaczenie na inne języki.

² W danym miejscu może mieszkać więcej niż jedna osoba/zwierzę. Ważne, aby każdy z uczniów dostał karteczkę.

³ A „Moonian” to słowo wymyślone na potrzeby tekstu książeczki.

Gdy wszyscy umieścili już swoje fiszki na tablicy, nauczyciel zadaje kolejno pytania odnoszące się do poszczególnych miejsc, wskazując je: *Who lives here?* Klasa odpowiada: *A racoon lives here.* Można rozważyć użycie tłumaczeń słów z kolumny *Who lives here?* na język uczniów z doświadczeniem migracji.

Prezentacja materiału lekcyjnego (20 minut)

2. Rytuał wejścia. Nauczyciel zaczyna od rymowanki, którą zawsze wspólnie z klasą recytuje przed każdym czytaniem książeczki obrazkowej. Po rymowance uczniowie siadają wygodnie, tworząc okrąg (w zależności od warunków w sali). (2 minuty)
*Story time, story time,
 Come and sit, it's reading time.
 Words and pictures, fun to see,
 Come and share a book with me!*
3. Następuje krótka rozgrzewka. Przed uczniami dwie kartki z obrazkiem i napisem: 1) *I live in a house.* 2) *I live in a flat.* Nauczyciel, wykorzystując małą piłkę lub pluszowego misia, kolejno rzuca do uczniów, zadając im pytanie: *I live in a house. Where do you live?* Uczniowie odpowiadają zależnie od tego, czy mieszkają w domu, czy w mieszkaniu: *I live in a house / I live in a flat*, i odrzucają piłkę/pluszaka nauczycielowi. (3 minuty)
4. Następnie nauczyciel prezentuje tytuł i okładkę książeczki i rozpoczyna czytanie po raz pierwszy. (10 minut)
5. Po skończeniu wspólnego czytania nauczyciel zadaje uczniom pytanie o to, czym się różni słowo *house* od słowa *home*. Uczniowie kończą zdanie: *A home is/means_____*. Nauczyciel podsumowuje tę część lekcji, podkreślając, iż niezależnie od tego, kim jesteśmy i gdzie mieszkamy, każdy ma swoje miejsce, które może nazwać domem (*home*). (5 minut)

Utrwalanie materiału lekcyjnego (8 minut)

6. Nauczyciel wraca do początku książeczki, zatrzymując się na stronach, na których występują słowa: *palace, boat, wigwam, bee, racoon*. Przy każdym miejscu nauczyciel zadaje pytanie według wzorca:
Who lives in a palace?
 Uczniowie chórem odpowiadają:
A prince lives in a palace.

Książeczka kończy się pytaniem: *Where are you?* Uczniowie odpowiadają: *We are at school!*

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (5 minut)

7. Uczniowie otrzymują kartę pracy, w której muszą uzupełnić brakujące przyimki. Następnie muszą połączyć pytanie z odpowiedzią.

1. Who lives _____ a house?	A A racoon lives there.
2. Who lives _____ a camper?	B A bee lives there.
3. Who lives _____ a nest?	C A Moonian lives there.
4. Who lives _____ a palace?	D A prince lives there.
5. Who lives _____ a boat?	E A sailor lives there.
6. Who lives _____ a wigwam?	F Native Americans live there.
7. Who lives _____ a moon?	G A tourist lives there.
8. Who lives _____ a beehive?	H A bird lives there.
9. Who lives _____ a den?	I A fish lives there.
10. Who lives _____ an aquarium?	J Tatiana and Sasha live there.

Ewaluacja (5 minut)

Rytuał wyjścia. Każdy z uczniów podchodzi do tablicy z rejestrem książeczek przeczytanych dotąd (w stylu tablicy nastrojów) i przyznaje gwiazdki (w skali 1–5), oceniając, jak bardzo podobała mu się czytana na lekcji książeczka.

BIBLIOGRAFIA

- Bland, J. (2016), *English Language Education and Ideological Issues: Picturebooks and Diversity*, „Children’s Literature in English Language Education”, nr 4(2), s. 41–64.
- Bland, J. (2019), *Teaching English to Young Learners: More Teacher Education and More Children’s Literature!*, „Children’s Literature in English Language Education Journal”, nr 7(2), s. 79–103.
- Castles, S., Miller, M.J. (2011), *Migracje we współczesnym świecie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Collins, L. (2010), *Autonomy and Authorship: Storytelling in Children’s Picture Books*, „Hypatia”, nr 25(1), s. 174–195.
- Daniel, A.K. (2012), *Storytelling Across the Primary Curriculum*, London/New York: Routledge.
- Darvin, R., Norton, B. (2014), *Transnational Identity and Migrant Language Learners: The Promise of Digital Storytelling*, „Education Matters”, nr 2(1), s. 55–66.
- Dean, D., Grierson, S. (2005), *Re-envisioning Reading and Writing Through Combined-text Picture Books*, „Journal of Adolescent & Adult Literacy”, nr 48(6), s. 456–468.
- Eades, J. (2005), *Classroom Tales: Using Storytelling to Build Emotional, Social and Academic Skills Across the Primary Curriculum*, Jessica Kingsley Publishers.
- Ellis, C. (2015), *Home*, Somerville: Candlewick Press.
- Ellis, G., Brewster, J. (2014), *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*, London: British Council.
- Fogle, L.W. (2012), *Second Language Socialization and Learner Agency*, Multilingual Matters.
- Gładysz, J. (2011), *Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 21–28.
- Główny Urząd Statystyczny (2020), *Sytuacja demograficzna Polski do 2019 r. Migracje zagraniczne ludności w latach 2000–2019*, Warszawa, <stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5471/16/1/1/sytuacja_demograficzna_polski_do_2019_r_strona_gus.pdf>, [dostęp: 11.08.2025].
- Gritter, K., Van Duinen, D.V., Montgomery, K., Blowers, D., Bishop, D. (2017), *Boy Troubles? Male Literacy Depictions in Children’s Choices Picture Books*, „The Reading Teacher”, nr 70(5), s. 571–581.
- Heggernes, S.L. (2019), *Opening a Dialogic Space: Intercultural Learning Through Picturebooks*, „Children’s Literature in English Language Education”, nr 7(2), s. 37–60.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., Lowrance, A. (2004), *The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children*, „Early Childhood Education Journal”, nr 32(3), s. 157–163.
- Jakosz, M. (2015), *Specyficzne kwalifikacje nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych do nauczania języków obcych metodą narracyjną*, [w:] J. Iluk (red.), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 95–108.
- Kidd, D.C., Castano, E. (2013), *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, „Science”, nr 342(6156), s. 377–380.
- Kirsch, C. (2012), *Using Storytelling to Teach Vocabulary in Language Lessons: Does It Work?*, „The Language Learning Journal”, nr 44(1), s. 1–19.
- Lewis, D. (2001), *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*, Abingdon: Routledge Falmer.
- Migration Data Portal (2025), *International Migrant Population*, <migrationdataportal.org/themes/international-migrant-stocks-overview>, [dostęp: 11.08.2025].

- Mourão, S. (2015), *The Potential of Picturebooks with Young Learners*, [w:] J. Bland (red.), *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*, London: Bloomsbury Academic, s. 199–218.
- Najwyższa Izba Kontroli (2024), *Dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*, <nik.gov.pl/aktualnosci/edukacja-i-nauka/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow.html>, [dostęp: 11.08.2025].
- Painter, C., Martin, J.R., Unsworth, L. (2013), *Reading Visual Narratives*, London: Equinox.
- Rokita-Jaśkow, J. (2015), *Using Storybooks as a Catalyst for Negotiating Meaning and Enhancing Speaking Among Very Young Learners of L2: Evidence from a Case Study*, [w:] M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*, Berlin, Heidelberg: Springer, s. 205–217.
- Rokita-Jaśkow, J., Król-Gierat, W., Nosidlak, K., Wolanin, A. (2024), *Na wspólnej drodze. Nauczyciele języka angielskiego o pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Salans, M. (2004), *Storytelling with Children in Crisis: Take Just One Star – How Impoverished Children Heal Through Stories*, Jessica Kingsley Publishers.
- Satriani, I. (2019), *Storytelling in Teaching Literacy: Benefits and Challenges*, „English Review: Journal of English Education”, nr 8(1), s. 113–119.
- Sowa-Bacia, K. (2017), *Wyniki badań empirycznych nad efektywnością podejścia narracyjnego na wczesnym etapie nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 109–112.
- Sowa-Bacia, K. (2019), *Kryteria wyboru materiałów dydaktycznych w nauczaniu języka obcego na etapie przedszkolnym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 75–79.
- 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.
- Wang, H., Lin, M. (2019), *Linking Reading and Writing with Picture Books: A Literacy Buddy Approach in Rural Taiwan*, „TESOL Journal”, nr 10(3), s. 1–5.
- Wolanin, A. (2021a), „Picture This!” – *The Educational Value of Illustrations in the Process of Teaching L2 to Young Learners*, [w:] J. Rokita-Jaśkow, A. Wolanin (red.), *Facing Diversity in Child Foreign Language Education*, Springer, s. 201–213.
- Wolanin, A. (2021b), *Za którymi górami, za którymi lasami...? Rozbudzanie wrażliwości kulturowej dzieci za pomocą historyjek anglojęzycznych*, [w:] J. Rokita-Jaśkow, K. Nosidlak (red.), *Nauczanie języków obcych dzieci. Globalne wyzwania, lokalne rozwiązania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 121–135.

DR AGATA WOLANIN Adiunkt w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, glottodydaktyk, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. W pracy naukowej zajmuje się edukacją interkulturową, a szczególnie rozbudzaniem wrażliwości kulturowej na zajęciach języka angielskiego.

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

Od przestrzeni do działania

Miejsce i pamięć w ekologicznym podejściu do edukacji językowej

DOI: 10.47050/jows.2025.3.61-71

Przestrzeń nie jest biernym tłem, lecz pełnoprawnym uczestnikiem procesu edukacji. W podejściu ekologicznym Leo van Liera to dynamiczny i wielowymiarowy kontekst, w którym kształtują się relacje. Z fenomenologicznej perspektywy Edwarda Caseya miejsce jest nośnikiem fizycznej, emocjonalnej i kulturowej pamięci. Inicjuje działania poznawcze i językowe. Przykładem tak rozumianej „edukacji zakorzenionej w miejscu” (ang. *place-based education*) są fragmenty wywiadów przeprowadzonych w ramach projektu „Wysłuchaj się w muzeum”.

KATARZYNA ŻÁK-CAPLOT
Muzeum Warszawy

FROM SPACE TO ACTION. PLACE AND MEMORY IN AN ECOLOGICAL APPROACH TO LANGUAGE EDUCATION

This article examines the role of space and place in the ecological approach to foreign language education. In this perspective, space is not a passive background but an active participant in the learning process, offering affordances that emerge through social, cultural, and linguistic interactions. The text highlights the interrelation between place, memory, and identity, demonstrating how learning environments influence cognitive and linguistic processes. Special attention is given to the concept of place-based education and the role of memory sites (*lieux de mémoire*) as contexts for learning. Drawing on empirical material from the project “Listen to the Museum”, the article compares affordances of the museum space with those of the classroom. Findings suggest that the museum environment fosters authentic interactions, strengthens sociolinguistic and pragmatic competences, and situates language learning within cultural and historical experiences. At the same time, the classroom remains essential for systematic instruction. The article concludes by emphasizing the complementarity of these two learning environments and the potential of consciously designed spaces to enrich foreign language education.

KEY WORDS: LANGUAGE EDUCATION, ECOLOGICAL LANGUAGE LEARNING, PLACE-BASED PEDAGOGY, MUSEUM, AFFORDANCE, MEMORY, IDENTITY

1 Na potrzeby niniejszego artykułu pojęcia 'przestrzeń' i 'miejsce' traktuję tożsamo.

Michel Foucault stwierdził, że żyjemy w „epoce przestrzeni” (Foucault 2005: 117), która rozpatrywana jest z różnych perspektyw – geograficznej, społecznej, kulturowej, historycznej i wielu innych (Edelglass 2010: 168). W kontekście edukacyjnym w podejściu ekologicznym reprezentowanym przez Leo van Liera przestrzeń¹ jest środowiskiem, w którym odbywa się nauka języka obcego. Dla van Liera nie jest jednak wyłącznie tłem, lecz aktywnym elementem procesu edukacyjnego, wchodzącym w relacje zarówno z uczącym się, jak i z jego aktywnością oraz doświadczeniami. Zależność między przestrzenią, podmiotem i działaniem Lier nazwał za Jamesem J. Gibsonem, afordancją (Lier 2004: 92–93). Na polskim gruncie Jolanta Sujecka-Zajac dodała, że „ucząc się, odkrywamy coraz to nowe afordancje oferowane przez różne środowiska, w których funkcjonujemy – dla języka może to być na przykład ton głosu, gest czy reakcja słowna” (Sujecka-Zajac, 2020: 19).

Miejsce i afordancja

Podejście ekologiczne do nauki języków obcych koresponduje z teorią Edwarda Caseya podkreślającego silny związek przestrzeni z pamięcią i tożsamością. Jego rozumienie miejsca jest równie holistyczne i relacyjne, co van Liera. Językoznawca określa je dynamicznym 'kontekstem edukacyjnym', w którym zachodzą relacje i odbywa się wszelkie działanie, czyli kluczowe czynniki sprawcze procesu uczenia się. Filozof-fenomenolog miejsce uznaje nie za tło, lecz realną scenę wydarzeń. Według Laurajane Smith „[...] dla Caseya miejsce to coś więcej niż rzecz – to także wydarzenie; zatem miejsce jest tam, gdzie rzeczy się dzieją, lecz to «działanie» ma szczególne znaczenie ze względu na miejsce działania” (Smith 2023: 136). W publikacjach *Getting Back into Place* oraz *How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena* Casey uściśla, że miejsce jest związane z działaniem, gdyż nie może istnieć w oderwaniu od ludzi, którzy w nim wspominają, mówią, patrzą itd. Tu rozgrywają się nie tylko działania indywidualne, lecz również społeczne (zebranie, targ, protest) i kulturowe (spektakl, wystawa, koncert). Można powiedzieć, że miejsce ma wpływ na sposób bycia i działanie jednostki, np. zakorzenienie, zachowanie w danym kontekście, kształtowanie osobistego doświadczenia (por. Casey 1993; 1996).

Należy się w tym kontekście odnieść do teorii afordancji Jamesa J. Gibsona, który rozumiał przestrzeń i środowisko jako zestaw możliwości różnych działań i oddziaływań. Z tej perspektywy miejsce to zbiór cech umożliwiających konkretne praktyki (np. aula uniwersytecka jest miejscem uczenia się, nauczania, dyskusji itd.). Podejście Gibsona jest odmienne od podejścia Edwarda Caseya w tym, że nie zwraca on w ogóle uwagi na pojęcie 'pamięci'. Afordancje są obiektywne i istnieją niezależnie od zdolności percepcyjnych. Natomiast Casey podkreśla nierozzerwalność miejsca oraz ludzkiej pamięci i tożsamości. Przestrzeń wpływa na to, jak człowiek pamięta, co w danej chwili czuje i w jaki sposób działa. Podsumowując, dla Gibsona miejsce to stały zestaw potencjalnych aktywności, które środowisko oferuje jednostkom. W jaki sposób jednostka z tego zestawu działań skorzysta, zależy od jej możliwości fizycznych i uzdolnień percepcyjnych. Natomiast według Caseya miejsce to scena spajająca realne działania z pamięcią i kulturą, gdyż z daną przestrzenią trwale połączone zostają przeżycia cielesne i emocjonalne danej osoby (np. park miejski, w którym ktoś bawił się jako dziecko, a następnie umawiał się na randki z przyszłym mężem/żoną, aż w końcu uczestniczył w manifestacjach politycznych).

Oznacza to, że konkretne afordancje ujawniają się w danej przestrzeni w momencie, gdy jednostka angażuje społeczny, kulturowy i językowy kapitał, aby zainicjować działanie prowadzące do doświadczania i budowania na tej bazie wiedzy (por. Wygotsky 2002).

Wracając do ekolingwistyki Leo van Liera, zarówno podejście Gibsona, jak i Caseya należy uznać za komplementarne. Gibson podkreśla obiektywne aspekty środowiska, które umożliwiają określone działania. Casey podkreśla tożsamościowy wymiar miejsca. Van Lier łączy

oba te podejścia i uznaje miejsce za dynamiczny kontekst edukacyjny, w którym istnieje pewien wachlarz potencjalnych afordancji aktywizujących się dopiero pod wpływem społecznych, kulturowych i językowych interakcji.

Miejsce i pamięć w procesie edukacji językowej

Według koncepcji Edwarda Caseya miejsce jest przede wszystkim nośnikiem pamięci ucieleśnionej, związanej z doświadczeniem cielesnym, oraz pamięci autobiograficznej (indywidualnej), odnoszącej się do osobistych zdarzeń z przeszłości. Casey jest przedstawicielem filozofii fenomenologicznej, dlatego też koncentruje się na jednostce. Jego podejście koresponduje jednak z nurtami rozpatrującymi pojęcie pamięci z punktu widzenia kulturowego. Mowa tu o pamięci zbiorowej, czyli „kombinacji wspomnień indywidualnych należących do członków jednej społeczności” (Halbwachs 1969: 7) oraz pamięci historycznej, czyli odmianie pamięci zbiorowej, która przedstawia sposób interpretacji minionych wydarzeń przez daną grupę (Menz 2014: 328). Nie należy jednak zapominać, że w nauczaniu języka obcego pamięć rozpatrywana jest przede wszystkim w wymiarze psychologicznym. Znaczenie ma tu głównie przenoszenie informacji z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej, co gwarantuje utrwalenie wiadomości i daje możliwość wykorzystania ich w późniejszych działaniach komunikacyjnych (Sulikowska 2005: 24; Sieczyk-Kukawska 2017: 13–14). W praktyce oznacza to m.in. aktywizację poznanych już treści, wykorzystywanie różnych kanałów recepcji (wzrok, słuch itd.), jak również systematyczne łączenie nowych informacji z posiadanymi doświadczeniami.

Powyższe procesy nie są wyizolowane, gdyż edukacja językowa zawsze zachodzi w określonym przestrzennym kontekście. W celu opisanía relacji zachodzących między przestrzenią, komunikacją a procesami nauczania cudzoziemców języka i kultury polskiej Piotr Garncarek przedstawił cztery modele przestrzeni, które łączą się z opisanymi powyżej rodzajami pamięci (Garncarek 2022: 113–115). Pamięć cielesna znajduje swoje odzwierciedlenie w przestrzeni geometrycznej, ponieważ ta obejmuje doświadczenia zmysłowe i fizyczne zakorzenione w ciele – np. pamięć ruchów, gestów czy nawyków związanych z nauką języka obcego. Pamięć autobiograficzna łączy się z przestrzenią wyobraźniową, gdyż jednostkowe wspomnienia kształtują mentalne obrazy miejsc i zdarzeń, które nadają indywidualny sens uczeniu się. Przestrzeń komunikacyjna wiąże się z pamięcią zbiorową, ponieważ to w interakcjach społecznych i w dialogu powstają wspólne narracje oraz doświadczenia podzielane przez grupę. Natomiast pamięć historyczna znajduje swój odpowiednik w przestrzeni kulturowej, obejmującej materialne i symboliczne wytwory człowieka – zabytki, instytucje, rytuały – które utrwalają i interpretują przeszłość w perspektywie wspólnotowej.

W ekogłottodydaktyce² powyższe modele można interpretować jako obszary, w których aktywowane są różne rodzaje afordancji. Przestrzeń geometryczna oznaczałaby sposób za projektowania miejsca nauki, który odpowiada za koncentrację, percepcję i interakcję. Za przestrzeń komunikacyjną można by uznać wszystko to, co jest związane z dialogiem i relacjami międzyludzkimi. Przestrzeń wyobraźniową stanowiłby kontekst mentalno-kulturowy, czyli narracja i mediacja. Natomiast przestrzenią kulturową określono by lierowski „świat zewnętrzny”, tzn. kontekst, w którym zachodzi nauka języka obcego. Obejmuje on wszystkie fizyczne i społeczne elementy, z którymi uczący się wchodzi w interakcję (Lier 2004: 187).

W tym momencie warto wrócić do refleksji Caseya, który zwraca uwagę, że powracanie do danej przestrzeni pozostawia ślad i wpływa na tożsamość przebywającej w niej osoby (Casey 2000: 182–183). To ważne stwierdzenie, gdyż nawiązuje do definicji kontekstu nauczania języka obcego według van Liera. Dla badacza ów kontekst to „[...] nie tylko coś, co otacza język, ale co w rzeczywistości definiuje język, a jednocześnie jest przez niego definiowane” (Lier 2004: 5). Pojmowanie przestrzeni przez Caseya i van Liera przywodzi też na myśl koncepcję *lieux de memoire*³ Pierra Nory, dla którego miejsca pamięci są przestrzeniami stanowiącymi materialne i symboliczne przedstawienia społecznych doświadczeń (Nora 1974: 401).

² Pojęcia ‘ekogłottodydaktyki’ używam za Jolantą Sujecą-Zajac (2020).

³ Miejsce lub przedmiot działający jako pojemnik pamięci.

Z perspektywy ekolottodydaktyki miejsca pamięci mogą być ciekawą alternatywą dla sali lekcyjnych, gdyż pozwalają na głębsze osadzenie języka w kontekście kulturowym i historycznym.

Miejsce pamięci jako kontekst edukacji językowej

Powyższe rozważania korespondują z ‘pedagogiką miejsca’ lub ‘edukacją zakorzenioną w miejscu’. Terminy te powstały w latach 90. XX wieku pod wpływem Laurie Lane-Zucker (2004) i Johna Eldera (1998). Celem tej często łączonej z ochroną środowiska filozofii edukacyjnej była realizacja działań na rzecz lokalnych społeczności (por. Sobel 2004). Łącząc edukację zakorzenioną w miejscu z podejściem Leo van Liera i Edwarda Caseya, można stwierdzić, że pedagogika miejsca nie powinna ograniczać się do pragmatycznego zaangażowania w życie społeczności. Według Leo van Liera miejsce to przestrzeń edukacyjna pełna interakcji i dialogu. Natomiast Edward Casey podkreśla egzystencjalny charakter „bycia w miejscu”, które jest nośnikiem tożsamości, pamięci i doświadczenia.

W tym świetle edukacja zakorzeniona w miejscu staje się sposobem budowania głębokiej relacji uczącego się ze środowiskiem, w którym funkcjonuje, czyli z ludźmi, językiem, kulturą i historią. Warto korzystać z niej również w ramach edukacji językowej, dzięki czemu przestrzeń przekształca się z tła, które na lekcji wykorzystywane jest co najwyżej do ćwiczeń opisowych, w punkt wyjścia do szerszej refleksji nad sobą, innymi i światem. Przestaje być jedynie statyczną scenografią, a niejako staje się pełnoprawnym elementem doświadczenia edukacyjnego, oferując uczącym się poniższe afordancje, opisane w tabeli 1.

Tab. 1. Afordancje zachodzące w przestrzeni muzeum

PRZESTRZEŃ MUZEUM WCHODZĄCA W RELACJE	OPIS AFORDANCJI	PRZYKŁADY MOŻLIWYCH AFORDANCJI	ROZWIJANE KOMPETENCJE (WG ESOKJ)
przestrzeń geometryczna	nawiązywanie relacji z otaczającą przestrzenią (reakcja na fizyczną aranżację wystawy muzealnej, budynku muzeum i jego otoczenia)	orientacja w terenie, pytanie o drogę, stosowanie się do tablic informacyjnych	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-apprendre*</i>), kompetencje komunikacyjne recepcji i produkcji
	komunikowanie się (wszelka ekspozycja na mówiony i pisany język obcy)	udział w oprowadzaniu w języku obcym, czytanie tekstów kuratorskich i opisów dzieł sztuki	kompetencje lingwistyczne, kompetencje komunikacyjne recepcji
przestrzeń komunikacyjna	nawiązywanie relacji interpersonalnych (interakcje zachodzące z nauczycielem, innymi uczącymi się, personelem muzeum i zwiedzającymi)	prośenie pracowników muzeum o pomoc, dyskutowanie z edukatorem muzealnym w czasie warsztatów, rozmowa z innymi zwiedzającymi	kompetencje socjolingwistyczne, kompetencje pragmatyczne, kompetencje komunikacyjne recepcji i produkcji, strategie komunikacyjne
	komunikowanie się (wszelka ekspozycja na mówiony i pisany język obcy)	wspólna interpretacja dzieł sztuki, ćwiczenia w parach, praca w grupach, zakup biletu, pamiątek, tworzenie opisów do obiektów, nagrywanie audio przewodników	kompetencje lingwistyczne, kompetencje komunikacyjne recepcji
	wyrażanie emocji (związane z atmosferą panującą w grupie związane z motywacją)	nazywanie i wyrażanie emocji związanych z recepcją dzieł sztuki, rozwiązywanie konfliktów w grupie, przejmowanie kontroli nad grupą, otrzymywanie pochwał od nauczyciela	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje społeczne, kompetencje komunikacyjne

4 *Savoir, savoir-faire, savoir-apprendre* to kompetencje ogólne wprowadzone w ramach Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (2003). *Savoir* oznacza wiedzę, *savoir-faire* to umiejętności praktyczne, a *savoir-apprendre* – umiejętność uczenia się.

PRZESTRZEŃ MUZEUM WCHODZĄCA W RELACJE	OPIS AFORDANCJI	PRZYKŁADY MOŻLIWYCH AFORDANCJI	ROZWIJANE KOMPETENCJE (WG ESOKJ)
przestrzeń komunikacyjna	realizacja procesów poznawczych (odnoszących się do angażujących zadań i aktywności)	interpretacja dzieł sztuki, dyskusja w grupie, udział w grze muzealnej	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre</i>), kompetencje pragmatyczne, kompetencje językowe recepcji i produkcji, strategię językowe
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na siebie	mediacja międzykulturowa, praca samodzielna na ekspozycji, refleksja nad własnym doświadczeniem i emocjami w kontakcie z inną kulturą	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na naukę (wspierająca autorefleksję nad procesem nauki i relacją z językiem)	skojarzenia słowo-obraz, dzięki obcowaniu z artefaktami refleksja nad sposobem przekazywania znaczeń w różnych językach, poszukiwanie odpowiedniego słownictwa	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji, strategię językowe
przestrzeń wyobraźniowa	nawiązywanie relacji z kulturą (związane z symbolami, odniesieniami oraz artefaktami kulturowymi)	analiza i interpretacja symboli obecnych na obrazach, rzeźbach czy eksponatach (np. orzeł, krzyż, czerwony kolor na fladze), odbieranie kultury poprzez różne zmysły	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-être</i>), kompetencje socjolingwistyczne i komunikacyjne mediacji
	wyrażanie emocji	zatrzymanie się w miejscu pamięci i reakcja na symbol, wysłuchiwanie i omawianie wspomnień i świadectw	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje społeczne, kompetencje komunikacyjne
	realizacja procesów poznawczych	odpowiadanie na pytania dotyczące eksponatów	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre</i>), kompetencje pragmatyczne, kompetencje językowe recepcji i produkcji, strategię językowe
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na siebie	analiza i interpretacja symboli w odniesieniu do własnej kultury	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na naukę	porównywanie wielojęzycznych narracji wystawy, formułowanie pytań dotyczących eksponatów, pisanie refleksji (dzienników)	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji, strategię językowe
przestrzeń kulturowa	nawiązywanie relacji z kulturą	mediacja międzykulturowa, praca z artefaktami codzienności (np. ubrania, naczynia)	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-être</i>), kompetencje socjolingwistyczne i komunikacyjne mediacji
	wyrażanie emocji	użycie języka do ekspresji przeżyć wywołanych obiektami	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje społeczne, kompetencje komunikacyjne
	realizacja procesów poznawczych	tworzenie opisów obiektów w języku obcym	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre</i>), kompetencje pragmatyczne, kompetencje językowe recepcji i produkcji, strategię językowe

PRZESTRZEŃ MUZEUM WCHODZĄCA W RELACJE	OPIS AFORDANCJI	PRZYKŁADY MOŻLIWYCH AFORDANCJI	ROZWIJANE KOMPETENCJE (WG ESOKJ)
przestrzeń kulturowa	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na siebie	umiejscowienie siebie w nowej kulturze	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na naukę	analizowanie wielojęzycznych podpisów do eksponatów i porównywanie ich z wersją ojczystą	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji, strategie językowe

Źródło: opracowanie własne.

Od teorii do praktyki

Powyższe powody skłoniły Muzeum Warszawy i Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego do nawiązania współpracy i realizacji projektów opartych na zintegrowanym nauczaniu języka polskiego jako obcego. W ramach projektu „Wsluchaj się w muzeum”⁵ zrealizowanego w semestrze zimowym roku akademickiego 2022/2023 przez Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego i Muzeum Warszawy przeprowadzono cykl wywiadów z uczestnikami zajęć. Jednym z celów było porównanie odmiennych doświadczeń edukacyjnych związanych ze zmieniającą się przestrzenią nauki. Trzydziestu studentek i studentów z Białorusi, Francji, Mołdawii, Niemiec, Rosji i Ukrainy uczestniczyło w zajęciach, które odbywały się w sali wykładowej Collegium Polonicum (30 godzin) i w Muzeum Warszawy (30 godzin). Na początku i na końcu semestru uczestnicy podeszli do testów sprawdzających poziom znajomości języka polskiego oraz kultury i wiedzy varsavianistycznej. Udzielili też częściowo ustrukturyzowanych wywiadów, w których zadano im następujące pytanie:

- ➡ Czy istnieje różnica między nauką języka w sali lekcyjnej (wykładowej) a w muzeum? Rozwiń wypowiedź.

Wypowiedzi studentów pokazują, że muzeum stało się dla nich obfitującą w interakcje przestrzenią uczenia się, stojącą w opozycji do zasadniczo odizolowanej sali lekcyjnej. To właśnie tam uczący się doświadczali autentycznych kontaktów językowych:

Jak tylko na uniwersytecie, to jest nuda i my nie będziemy na tyle poznawać nowego realnego kontaktu z ludźmi. Na przykład po zajęciach w muzeum, zaczęłam w restauracjach, wtedy, kiedy piję kawę, zamawiać ją po polsku, bo tutaj już przyzwyczałam się do rozmawiania po polsku w tym otoczeniu [...]. A teraz nawet przyzwyczajam się rozmawiać po polsku publicznie.

Ten przykład dobrze ilustruje tezę Edwarda Caseya, że miejsce nie jest neutralnym tłem, lecz sceną wydarzeń, która pozostawia ślad i kształtuje tożsamość jednostki (Casey 2000: 182–183). Muzeum jako miejsce pamięci wspiera więc nie tylko proces nabywania języka, lecz także zmianę w postawie wobec jego używania – od izolacji do uczestnictwa. Doświadczenia zdobywane w muzeum wiążą się również z koncepcją *lieux de mémoire* Pierra Nory, ponieważ przestrzeń muzealna pełni funkcję nośnika pamięci zbiorowej i historycznej, zakorzenionej w materialnych i symbolicznych artefaktach. Studentka zauważyła:

Na uniwersytecie w klasie zawsze my po prostu siedzimy i tam coś piszemy czy o czymś rozmawiamy, ale jest konkretnie taki temat, jakiego trzeba się uczyć [...]. A tu, w muzeum, [...] coś poznajemy nowego, słuchamy, coś nowego czytamy, jakieś nowe materiały, na przykład o tych eksponatach.

Widać tu, że kontakt z eksponatami i narracją muzealną pozwolił uczestnikom projektu nie tylko rozwijać język, ale i wchodzić w relację z przestrzenią kulturową, co wzmacniało wymiar tożsamościowy nauki. Równolegle w przestrzeni komunikacyjnej następowały wszelkie

⁵ Artykuł odnosi się do badań realizowanych w ramach prowadzonego obecnie projektu doktoratu wdrożeniowego autorki – *Nauczanie języka polskiego jako obcego w przestrzeni muzealnej*.

interakcje podejmowane z odwiedzającymi i pracującymi w muzeum ludźmi, co zgadza się z założeniami van Liera twierdzącego, że języka nie można uczyć się w izolacji:

Na zajęciach myślisz sobie: Oooo, zajęcia mam. Trudno. A jak idzie się do muzeum, każdego dnia dowiadujesz się czegoś nowego, różne rzeczy widzisz, wszystko takie ładne, otrzymujesz takie estetyczne dosłodzenie! I praktyka języka większa niż siedzieć w sali. Na przykład, jeżeli jedna grupa będzie siedzieć w sali i rozmawiać między sobą, i już, a my w muzeum rozmawiamy z różnymi ludźmi i słyszymy różne informacje. W muzeum uczymy się znajdować wspólny język z ludźmi.

Wspomniane powyżej „estetyczne dosłodzenie” koresponduje z twierdzeniem Caseya o zakorzenieniu doświadczenia w ciele. Jednocześnie „praktyka języka” poprzez rozmowy, spotkania i pozyskiwanie nowych informacji przywodzi na myśl koncepcję kontekstu edukacyjnego Leo van Liera oraz wymienione wcześniej afordancje zachodzące w sali muzealnej (patrz tab. 1).

Uczestnicy eksperymentu docenili również zintegrowanie edukacji językowej i kulturowej, które zapobiega monotonii i wiąże wiedzę z doświadczeniem. W poniższym fragmencie widać refleksję nad procesem akwizycji języka i zdobywaniem wiedzy w ogóle:

[B]o my tutaj uczymy się wszystkiego razem – i gramatyki, i mówienia. Nie czytamy tylko książek i robimy ćwiczeń i to wszystko. My robimy to bardziej interesująco i to w naszej głowie lepiej zestawia się, kiedy ono powiązane z czymś takim ciekawym. Bo kiedy każdego dnia jedno i to samo, to nie tak zostaje w głowie.

Zgodnie z wypowiedziami większości studentek i studentów zajęcia uniwersyteckie odbywały się w odizolowanym środowisku, któremu brakowało realnego kontekstu. Prawdziwe kontakty z ludźmi nawiązywane w muzeum wyraźnie odróżniały się od statycznych i nienaturalnych ćwiczeń komunikacyjnych w klasie. Możliwość spotkania i poznania osób mówiących po polsku zachęcała nie tylko do samej nauki, lecz także do częstszego używania języka obcego w publicznych sytuacjach komunikacyjnych, dzięki czemu wzmocnione zostały kompetencje pragmatyczne i socjolingwistyczne.

W odniesieniu do nauki w klasie badani podkreślali brak użyteczności nabywanej wiedzy i skupienie na jednym temacie, co według respondentów prowadziło do ograniczenia kreatywności i ich sprawczości. Często wracali do zagadnień związanych z poczuciem izolacji z powodu konieczności pracy w zamkniętych grupach bez kontaktu z innymi użytkownikami języka:

To jest takie ciekawe i takie niezwykle, że ty po prostu nie przychodzisz na lektorat i siedzisz sobie na sali, i robicie razem jakieś tam ćwiczenia, ale poznajecie historię, poznajecie nowych ludzi w muzeum, i to bardzo ciekawe.

Jest to jednak dość surowa ocena sali lekcyjnej, która w rywalizacji z muzeum prawie zawsze jest na straconej pozycji, gdyż jest mniej atrakcyjna wizualnie i nie daje możliwości stworzenia autentycznych warunków dla komunikacji. Mimo to niektórzy badani zwrócili uwagę na zalety i możliwości, które daje praca w klasie:

Jedne zajęcia były na uniwersytecie, a jedno w muzeum. Mieliśmy taki kontrast. Mogliśmy i posiedzieć i zajęcia porobić, gramatykę. Zmiana sposobu działania jest korzystna. To jest ciekawsze i pracują różne komórki mózgu, więcej kreatywności niż taka monotonna praca – gramatyka, gramatyka. Dlatego to jest dobry pomysł [...]. Który sposób bardziej pasuje studentom? Nie da się bez gramatyki na uniwersytecie. Dlatego uważam, że trzeba zrównoważyć to i zajęcia na uniwersytecie, i podobne, jak w muzeum.

Afordancje w sali lekcyjnej

W świetle powyższych rozważań warto zauważyć, że choć muzeum oferuje wiele różnorodnych i inspirujących afordancji, to jednak sala lekcyjna pozostaje przestrzenią podstawową i zaprojektowaną do nauki. Jeżeli sposób, w jaki uczestnicy procesu edukacyjnego odbierają daną przestrzeń, wpływa na przebieg uczenia się, to klasę można postrzegać nie tylko jako neutralne miejsce, ale również jako środowisko bogate w afordancje.

Tab. 2. Afordancje zachodzące w sali lekcyjnej

PRZESTRZEŃ SALI LEKCYJNEJ WCHODZĄCA W RELACJE	TYPY AFORDANCJI	OPIS MOŻLIWYCH AFORDANCJI	ROZWIJANE KOMPETENCJE (WG ESOKJ)
przestrzeń geometryczna	nawiązywanie relacji z otaczającą przestrzenią (reakcja na fizyczną aranżację sali lekcyjnej)	trudności z koncentracją z powodu braku świeżego powietrza, chęć współpracy w grupach dzięki odpowiednio ustawionym stołom	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne recepcji i produkcji
	komunikowanie się (wszelka ekspozycja na mówiony i pisany język obcy)	ćwiczenia ze słuchu, czytanie tekstów	kompetencje: lingwistyczne, komunikacyjne recepcji
przestrzeń komunikacyjna	nawiązywanie relacji interpersonalnych (interakcje zachodzące z nauczycielem, innymi uczącymi się)	prowadzenie dyskusji, odpowiedź na pytanie nauczyciela, dyskusja w grupie, ćwiczenia w parach	kompetencje socjolingwistyczne i pragmatyczne, kompetencje komunikacyjne recepcji i produkcji, strategie komunikacyjne
	komunikowanie się	słuchanie wykładu, słuchanie wypowiedzi nauczyciela i innych uczących się	kompetencje: lingwistyczne, komunikacyjne recepcji
	wyrażanie emocji (związane z atmosferą panującą w grupie związane z motywacją)	rozwiązywanie konfliktów w grupie, otrzymanie pochwały od nauczyciela	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje społeczne
	realizacja procesów poznawczych (odnosząca się do angażujących zadań i aktywności)	rywalizacja, dyskusja, praca projektowa	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre</i>), kompetencje: pragmatyczne, językowe recepcji i produkcji; strategie językowe
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na siebie (umożliwiająca ekspresję własnych wartości, pochodzenia, doświadczeń itd.) ⁶	dyskusja na temat różnic kulturowych, czytanie tekstu o tradycjach danego kraju, oglądanie filmu w obcym języku	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na naukę (wspierająca autorefleksję nad procesem nauki i relacją z językiem)	stosowanie mnemotechnik i wymyślanie własnych ciągów skojarzeniowych	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji, strategie językowe
	nawiązywanie relacji z kulturą (związane z symbolami, odniesieniami oraz artefaktami kulturowymi)	obecność symboli państwowych na ścianie informujących o kraju i jego historii	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-être</i>), kompetencje socjolingwistyczne i komunikacyjne mediacji
przestrzeń wyobrażeniowa	wyrażanie emocji	interpretacja fragmentów poezji w języku obcym	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje społeczne
	realizacja procesów poznawczych	pisanie eseju o wspomnieniach z podróży, dyskusja o miejscach, do których pragnie się pojechać w przyszłości	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre</i>), kompetencje: pragmatyczne, językowe recepcji i produkcji; strategie językowe
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na siebie	tworzenie osobistych narracji w języku obcym	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na naukę	krótkie ćwiczenia introspekcyjne (np. <i>Co było dla mnie najtrudniejsze?</i>)	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji, strategie językowe

⁶ To m.in. rozmowa o różnicach kulturowych.

PRZESTRZEŃ SALI LEKCYJNEJ WCHODZĄCA W RELACJE	TYPY AFORDANCJI	OPIS MOŻLIWYCH AFORDANCJI	ROZWIJANE KOMPETENCJE (WG ESOKJ)
przestrzeń kulturowa	nawiązywanie relacji z kulturą	analizowanie artykułu dotyczącego tradycji i zwyczajów w języku obcym	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-être</i>), kompetencje socjolingwistyczne i komunikacyjne mediacji
	wyrażanie emocji	reagowanie na fragmenty filmów w języku obcym, rozmowa o rodzinnym spędzaniu świąt	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje społeczne
	realizacja procesów poznawczych	poznawanie frazeologii w języku obcym	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre</i>), kompetencje: pragmatyczne, językowe recepcji i produkcji; strategię językowe
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na siebie	czytanie literatury w języku obcym, dyskusja o różnicach kulturowych	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na naukę	ćwiczenia językowe dotyczące interferencji międzyjęzykowych	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji, strategię językowe

Źródło: opracowanie własne.

Sala lekcyjna a muzeum w perspektywie Edwarda Caseya

Zgodnie z teorią Edwarda Caseya miejsce jest sceną, na której rozgrywają się interakcje społeczne (Landes i Cruz-Pierre 2013: 33–34). Wypowiedzi studentek i studentów nakreśliły obraz klasy jako sceny, na której znajdowali się wciąż ci sami aktorzy poruszający z góry narzucone tematy. Brak tu emocjonalnego i historycznego ładunku, który obecny był w nasycenym kulturą i dziedzictwem muzeum. W statycznej przestrzeni sali lekcyjnej panowała rutyna, a niedostatek silnych bodźców utrudniał nawiązanie więzi i zakorzenienie w tak przedstawionym miejscu. Zupełnym przeciwieństwem dla badanych było muzeum, które aktywizowało studentów. Nakierowane na cel działanie ukształtowało więź z miejscem. Muzeum przestało być bezosobową lokalizacją, a stało się językowym, społecznym i kulturowym doświadczeniem. W przeciwieństwie do sali lekcyjnej przestrzeń muzeum przekształciła się w miejsce pamięci, działania i osobistego odniesienia do języka oraz kultury.

Tab. 3. Porównanie przestrzeni sali lekcyjnej i muzeum wg koncepcji Edwarda Caseya

ANALIZOWANE ZAGADNIENIE WG KONSEPCJI E. CASEYA	SALA LEKCYJNA	PRZESTRZEŃ MUZEALNA
pamięć miejsca	uczący się wiążą klasę z powtarzalnymi doświadczeniami dydaktycznymi (lekcje, sprawdziany, projekty grupowe), tworzy się pamięć jednostkowa i zbiorowa związana z cyklem nauki	muzeum to miejsce pamięci nie tylko indywidualnej, ale i historycznej oraz kulturowej (artefakty, wystawy), doświadczenia językowe osadzają się w szerszym kontekście kulturowym i emocjonalnym
cielesność	ruch ograniczony głównie do przestrzeni ławek, gesty, pisanie, czasem inscenizacje, układ sali wpływa na sposób uczestnictwa ciała w nauce	aktywne uczestnictwo poprzez przemieszczanie się, zwiedzanie, wrażenia zmysłowe (wzrok, dotyk, a gdy możliwe – słuch), nauka języka związana z działaniem i percepcją sensoryczną
scena społeczna	sala lekcyjna to przestrzeń interakcji w zamkniętej grupie, silna rola nauczyciela, hierarchia, ale też praca w parach i grupach	muzeum to przestrzeń otwarta, w której uczestnicy spotykają innych zwiedzających, edukatorów, przewodników, interakcje są bardziej autentyczne i różnorodne, choć nadal kontrolowane

ANALIZOWANE ZAGADNIENIE WG KONCEPCJI E. CASEYA	SALA LEKCYJNA	PRZESTRZEŃ MUZEALNA
poczucie tożsamości	uczący się buduje tożsamość jako „osoba ucząca się języka” w kontekście formalnym, podlega autorytetowi nauczyciela	muzeum wspiera budowanie tożsamości również w odniesieniu do kultury i historii, uczeń bardziej czuje się użytkownikiem języka w realnym, społeczno-kulturowym kontekście (choć podlega autorytetowi nie tylko nauczyciela lub edukatora, lecz także innych pracowników muzeum oraz jasno określonych zasad zwiedzania)
stosunek do języka obcego	język bywa traktowany jako system reguł do opanowania, ryzyko postrzegania go jako przedmiotu w sensie szkolnym	język funkcjonuje jako żywe narzędzie komunikacji i interpretacji kultury, nauka wydaje się autentyczniejsza i zakorzeniona w doświadczeniu

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Jak widać z analizy podjętej w artykule, w ekologicznym podejściu do edukacji językowej przestrzeń nie jest tłem, lecz kontekstem współkształtującym działanie. U Leo van Liera to dynamiczne środowisko afordancji, a u Caseya – miejsce nasycone pamięcią ciała, emocji i kultury. Oba te podejścia zostają uzupełnione przez koncepcję Jamesa J. Gibsona, który akcentuje obiektywne „możliwości działania”. Powyższe ramy (połączone z czterema modelami przestrzeni Piotra Garncarka oraz różnymi typami pamięci oraz procesów psychologicznych) wskazują, że nauka języka zakorzeniona w przestrzeni może łączyć wymiar indywidualny z kulturowym i historycznym. W tym świetle szczególną rolę zyskują *lieux de memoire* Pierra Nory, które są materialnymi i symbolicznymi nośnikami doświadczeń zbiorowych i mogą się stać efektywnym kontekstem edukacji językowej.

W tej perspektywie „pedagogika miejsca” zyskuje walor praktyczny, gdyż muzeum jako miejsce pamięci staje się kontekstem, w którym język osadza się w doświadczeniu, a afordancje uruchamiają działanie, poznawanie, mediację i refleksję. Wyniki wywiadów porównujących zajęcia w klasie i w muzeum wskazują, że środowisko muzealne sprzyja autentycznym kontaktom, różnorodnym interakcjom i wzmocnieniu kompetencji pragmatycznych oraz socjolingwistycznych; jednocześnie klasa – choć mniej stymulująca uczestników badania – pozostaje niezbędna dla systematyzacji treści i pracy chociażby nad gramatyką. Tekst proponuje zatem myślenie o obu przestrzeniach jako komplementarnych wobec siebie. Świadome projektowanie miejsca i dobór zadań mogą uczynić klasę środowiskiem bogatym w możliwości oddziaływania, a muzeum przekształcić w językowo-kulturowe laboratorium wpisujące naukę w pamięć i działanie. Całość domyka praktyczny zestaw afordancji w odniesieniu do muzeum i sali lekcyjnej oraz tabele porównawcze, które przekładają założenia teorii na konkretne aktywności rozwijające sprawności językowe.

BIBLIOGRAFIA

- Casey, E. (1993), *Getting Back into Place: Toward a Renewed Understanding of the Place-World*, Bloomington: Indiana University Press.
- Casey, E. (1996), *How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena*, [w:] S. Feld, K.H. Basso (red.), *Senses of Place*, Santa Fe: School of American Research Press, s. 13–52.
- Casey, E. (2000), *Remembering: A Phenomenological Study*, Bloomington: Indiana University Press.
- Edelglass, W. (2010), *Getting Back into Place*, „Environmental Philosophy”, nr 7(2), s. 168–171.
- Elder, J. (1998), *Stories in the Land: A Place-Based Education Anthology*, Great Barrington: The Orion Society.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.

- Foucault, M. (2005), *Inne przestrzenie*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 117–125.
- Garncarek, P. (2022), *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Halbwachs, M. (1969), *Społeczne ramy pamięci*, Warszawa: PWN.
- Landes, D.A., Cruz-Pierre, A. (2013), *Exploring the Work of Edward S. Casey: Giving Voice to Place, Memory and Imagination*, New York: Bloomsbury.
- Lane-Zucker, L. (2004), *Forward*, [w:] D. Sobel, *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities David Sobel Life Place: Bioregional Thought and Practice*, Great Barrington: Orion Society, s. ii.
- Lier, L. van (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*, Boston–Dordrecht–New York–London: Kluwer Academic Publishers.
- Menz, M. (2014), *Pamięć historyczna*, [w:] M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.), *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, Warszawa, s. 328–330.
- Nora, P. (1974), *Mémoire Collective*, [w:] *Faire de l'histoire*, Paris: Gallimard.
- Sieczych-Kukawska, A. (2017), *Integracja języka angielskiego z edukacją artystyczną na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*, Łódź: Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki.
- Smith, L. (2023), *Dziedzictwo jako proces kulturowy*, [w:] M. Stobiecka (red.), *Krytyczne studia nad dziedzictwem. Pojęcia, metody, teorie i perspektywy*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sobel, D. (2004), *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities David Sobel LifePlace: Bioregional Thought and Practice*, Great Barrington: Orion Society.
- Sujecka-Zajac, J. (2020), *Czy jesteśmy gotowi na ekoglottodydaktykę w polskim kontekście edukacyjnym?*, „Neofilolog”, nr 55(1), s. 11–26.
- Sulikowska, A. (2005), *Psychologiczne badania nad pamięcią i ich implikacje dla glottodydaktyki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 22–31.
- Wygotsky, L. (2002), *Wybrane prace psychologiczne*, [w:] A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Dzieciństwo i dorastanie* (t. 2), Poznań: Zys i S-ka.

KATARZYNA ŻĄK-CAPLOT Kierowniczką Biblioteki Muzeum Warszawy i koordynatorką 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.

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

Inspiracja a motywacja

Poezja Krzysztofa Kamila Baczyńskiego na lekcjach JPJO

DOI: 10.47050/jows.2025.3.73-84

Zapewnienie w polskiej szkole wsparcia merytorycznego uczniom z doświadczeniem migracji to zadanie wymagające szczególnej uwagi. Utwory literackie, zwłaszcza poetyckie, nie tylko wymagają niezbędnej do ich interpretacji wiedzy z historii powszechnej i historii literatury, ale wywołują w uczniach konsternację z powodu trudnej do rozszyfrowania metaforyki. Mimo tych przeszkód warto jednak po literaturę piękną sięgać, bo obcowanie z nią korzystnie wpływa na rozwój samoświadomości językowej.

MAGDALENA HIEROWSKA
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

INSPIRATION VERSUS MOTIVATION. KRZYSZTOF KAMIL BACZYNSKI'S POETRY IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

This article presents three B2/C1-level lesson plans for students with migration experience, based on Krzysztof Kamil Baczyński's works, including *Poles* and excerpts from *Happy Roads and Sparrows*. Due to the metaphorical complexity of such texts, they pose particular challenge to non-native Polish speakers. The article offers guidance on preparing poetry-based lessons. The activities combine lexical and grammatical exercises with discussions on interpretation, helping students develop listening, reading, writing, and speaking skills while avoiding the reinforcement of traumatic experiences. The activities also integrate grammar topics such as noun and adjective declension, distinctions between adjectives and adverbs, and the functions of parts of speech, promoting a deeper understanding of language and the concept of war in a broader context.

KEY WORDS: KRZYSZTOF KAMIL BACZYŃSKI, POETRY, WAR, LITERARY TEXT, MOTIVATION, GRAMMAR, LEXIS, EXERCISES, LESSON PLANS

Nie od dziś uczniowie z doświadczeniem migracji są obecni w polskich szkołach i nie po raz pierwszy na szczeblu krajowym podejmuje się kroki, by system edukacji odpowiadał na potrzeby w tym zakresie. Już kilka lat temu przemierzaliśmy „drogę od przekonania, że poloniści pracujący w szkołach mają kwalifikacje i kompetencje, by uczyć polskiego jako języka obcego, drugiego, języka edukacji szkolnej, do pewności, że muszą to robić osoby wyspecjalizowane w glottodydaktyce. Porównanie z anglistami czy romanistami jest tu o tyle nietrafione, że polscy nauczyciele języków obcych sami najpierw nauczyli się danego języka, a potem kształcili się, by tego języka uczyć innych. Poloniści zaś to rodzimi użytkownicy języka polskiego, który przyswoili w sposób naturalny, a wykształcenie filologiczne dało im narzędzia do pracy nauczycielskiej w zakresie przedmiotu szkolnego «język polski». Jednak wielu polonistów (a także nauczycieli innych przedmiotów) podjęło podyplomowe studia glottodydaktyczne, wielu także brało i bierze udział w kursach i warsztatach z międzykulturowości i pracy z uczniami migrantami” (Karolczuk 2019: 1). Dzięki doszkalaniam lepiej rozumieją trudności, z jakimi w szkole mierzą się uczniowie cudzoziemscy. Praca z uczniami z doświadczeniem migracji, zwłaszcza proces przygotowywania ich do egzaminu maturalnego, jest bowiem zadaniem bardzo skomplikowanym¹.

1 Dodatkowym wyzwaniem dla uczących jest udzielanie wychowankom właściwego wsparcia psychologicznego (zob. Witkowski 2023).

Nadrzędnym celem artykułu jest prezentacja materiałów dydaktycznych, które mogą pomóc w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji na trzecim etapie edukacyjnym. Proponowane tu scenariusze lekcji zostały oparte na wybranych wierszach Krzysztofa Kamila Baczyńskiego. Wybór tekstów kultury tego poety motywowany był wymogami maturalnymi dotyczącymi znajomości jego wierszy, ćwiczenia mogą być jednak wykorzystywane również w pracy z obcokrajowcami, którzy chcą poszerzyć znajomość języka polskiego (zadania pomagają rozwijać podstawowe sprawności językowe: rozumienie ze słuchu, pisanie i mówienie, a także kompetencje lingwistyczne – znajomość słownictwa i gramatyki) i poznać lepiej polską poezję. Proponowane tu trzy lekcje mogą wspomóc nauczycieli poszukujących sposobów budowania własnych konspektów lekcji dodatkowych.

Autorskie scenariusze zaprezentowano w maju 2024 roku na Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Teksty kultury w (glotto)dydaktyce”, organizowanej przez Centrum Badań nad Dydaktyką Języka i Literatury Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW) oraz Katedrę Języków Słowiańskich Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Stefanyka w Iwano-Frankiwsku. Ćwiczenia nie były dotychczas realizowane podczas lekcji szkolnych, ale wykorzystywano je na zajęciach z języka polskiego jako obcego w szkole językowej podczas zajęć indywidualnych oraz na dodatkowych zajęciach dla obcokrajowców na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego, dlatego każdy moduł jest zaplanowany na dziewięćdziesiąt minut, czyli dwie szkolne jednostki lekcyjne.

Pierwsza próba sprawdzenia użyteczności ćwiczeń miała miejsce w 2023 roku na zajęciach JPJO w szkole językowej przygotowującej uczniów do egzaminów na studia w Polsce. Zajęcia prowadzono w trybie online z uczniami mieszkającymi w Ukrainie. Jedną z uczennic, która w momencie, gdy 24 lutego 2022 roku wybuchła wojna, była uczestniczką kursu na poziomie B1, starała się o przyjęcie na studia w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Rok później, studiując już w Polsce, wykonała proponowane zadania dotyczące twórczości Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, co obudziło w niej potrzebę napisania wiersza inspirowanego działaniami wojennymi w Ukrainie. Inna uczennica, obecnie studiująca na Uniwersytecie Jagiellońskim, uznała, że interpretacja tak trudnych tekstów jest bardzo cenna, gdyż wymaga więcej zaangażowania. Student medycyny, który rozwiązywał ćwiczenia podczas lekcji dodatkowych na UKSW, uznał, że takie ćwiczenia, choć nie znajdują się w obszarze jego zainteresowań, bardzo pobudzają jego wyobraźnię.

Trudności a motywacja

Baczyński pisał o problemach ważnych i ponadczasowych, w których pojęcie szacunku dla narodu i jego trudnej drogi do wolności było przedstawiane w wielu aspektach. „Poezję Baczyńskiego można przyrównać do wulkanicznej lawy, nieustannie pulsującej, wciąż poszukującej swojego stałego kształtu, gorejącej i nieujarzmionej”. „Poeta w typowy dla siebie sposób tworzy baśniową rzeczywistość, niczym średniowieczny alchemik miesza ze sobą sen i jawę, sytuacje realne z obszarem fantastycznej magii” (Spyra 2015: 160). „Baśniowość, wizyjność i fantazyjność stały się cechami rozpoznawczymi poezji młodego artysty, który uparcie próbował przezwyciężyć ponurą klątwę historii. Ta jednak okazała się silniejsza i w końcu przywiodła młodego poetę do śmierci” (Spyra 2015: 165). Według Jerzego Zagórskiego (1979: 398) Baczyński to „największ[a] poetycka indywidualność w Polsce od czasu Juliusza Słowackiego”. Na jego twórczość ogromny wpływ miały trudne doświadczenia okupacyjne. W lirycznych frazach poprzez osobiste cierpienie kreował więc w wyobraźni świat, w którym okrucieństwo wojny miało zostać należycie rozliczone. Jego twórczość była ważnym sygnałem dla ówczesnego pokolenia walczącego o wolność. Dziś, doceniona przez badaczy literatury i historyków, poezja Baczyńskiego jest natomiast ważnym ogniwem procesu kształcenia młodego pokolenia², choć jej językowa i pojęciowa złożoność sprawia uczniom, zwłaszcza tym z doświadczeniem migracji, znaczne problemy.

Od poezji w glottodydaktyce nie można jednak stronić, gdyż, jak wskazuje Wioletta Próchniak, jest ona „jedną z najwyższych form języka – jej artystyczną wartość i poznawczą siłę trudno przecenić. Pisane po polsku wiersze należą do najbardziej złożonych i najciekawszych faktów językowych. Można w nich widzieć graniczne stany mowy, ale zarazem są jak soczewka, w której skupiają się wszystkie możliwości polszczyzny. Jeśli więc praktyka glottodydaktyczna zmierzać ma do biegłego opanowania języka przez uczącego się, to umiejętność przeczytania wiersza w całym jego semantycznym zniuansowaniu jest tej biegłości najlepszym probierzem, a widziane z takiej perspektywy wykorzystanie poezji jako materiału glottodydaktycznego staje się koniecznym elementem wchodzenia w przestrzeń nowego języka” (Próchniak 2012: 9).

Najlepiej byłoby, gdyby nauczyciel wprowadzał uczniów w tę przestrzeń w tempie dostosowanym do ich możliwości, jednocześnie motywując i wspierając ich rozwój. Powinien to również czynić w taki sposób, aby chcieli samodzielnie kierować swoim procesem uczenia się³. W świetle wymagań podstawy programowej, kładącej nacisk między innymi na rozwijanie u uczniów potrzeb poznawczych, zaleca się, aby inspirowanie uczących się do samodzielnej aktywności odbywało się właśnie na drodze wykorzystania różnego rodzaju tekstów kultury. Satysfakcjonującą nagrodą powinien być zaś dla nich sam proces dążenia do realizacji wyznaczonego celu, o czym przypomina w swoich rozważaniach na temat coachingu Marcin Miłko (2020)⁴. Według badacza, „jednym z głównych celów nauczyciela powinno być wykreowanie przestrzeni do nauki, tak aby uczeń mógł w pełni wykorzystać swój potencjał. Żeby to zrobić, potrzebne jest zbudowanie zaufania niezbędnego do prowadzenia partnerskiego dialogu, opartego na szczerości i wzajemnym zrozumieniu” (Miłko 2020: 42).

Interpretacja a inspiracja

Zaprezentowane ćwiczenia mają ułatwić językowy odbiór poezji Baczyńskiego, aby ułatwić uczniom jej interpretację. Nauczyciel powinien mieć jednak świadomość, że omówienie zagadnień leksykalnych i gramatycznych nie wystarczy. Żeby uczeń z doświadczeniem migracji mógł interpretować polską poezję, musi też poznać jej kontekst. Dlatego oprócz przeprowadzonych ćwiczeń ważne jest dokładne omówienie trudnej metaforyki i tła literackiego głęboko osadzonego w kulturze narodowej. Rozważne działania nauczyciela mogą sprawić, że uczeń zacznie rozumieć literaturę i odczytywać ją przez pryzmat własnych doświadczeń, co w sferze interpretacyjnej jest bardzo istotne. Niezbędne jest również pobudzenie jego fantazji i zachęcanie go do budowania autorskich form pisarskich.

2 W 2022 r. Instytut Pamięci Narodowej wydał pracę podkreślającą potrzebę pielęgnowania pamięci o wybitnym pisarzu (Klimczak 2022). Tego rodzaju publikacje zawierające obszerną notę biograficzną oraz podkreślające główne przesłanie poezji Baczyńskiego pozwalają na wyraźne uobecnienie sylwetki poety w świadomości współczesnego pokolenia.

3 Tomasz Gajderowicz i Maciej Jakubowski (2021) w swoim artykule nt. motywacji zwracają uwagę na to, że „o ile w rozwiązywaniu zagadek wymagających kreatywnego spojrzenia motywacja wewnętrzna pomaga, to już w problemach wymagających wytrwałości i sporego nakładu pracy (która nie zawsze daje satysfakcję na bieżąco) sama motywacja wewnętrzna może nie wystarczyć. Uczenie się języków obcych niewątpliwie wymaga też zaangażowania i wytrwałości. Nauka słówek, gramatyki i innych niezbędnych elementów jest często żmudna i wymaga poświęcenia znacznej ilości czasu w stosunkowo długim okresie”.

4 „Coaching jest interaktywnym procesem, który pomaga pojedynczym osobom lub organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju i polepszeniu efektów działania. Coache pracują z klientami w zakresach związanych z biznesem, rozwojem kariery, finansami, zdrowiem i relacjami interpersonalnymi. Dzięki coachingowi klienci ustalają konkretniejsze cele, optymalizują swoje działania, podejmują trafniejsze decyzje i pełniej korzystają ze swoich naturalnych umiejętności” (Miłko 2020: 40).

To bardzo ważny element procesu intuicyjnego rozumienia poezji, uczeń staje się bowiem wówczas kreatorem wyobraźni zakodowanej w obcym języku.

Podsumowując, najważniejszym zadaniem proponowanego w niniejszym tekście zestawu ćwiczeń jest poprawienie sprawności językowej ucznia, a także rozbudzenie jego wyobraźni i umożliwienie mu swobodnego interpretowania trudnych utworów literackich. Tak jak w utworze Krzysztofa Kamila Baczyńskiego *Wróble*: „Niebo się ziemi skłania / leżąc śniegiem na drzewach”, tak powinien się skłaniać potrzebom uczniów nauczyciel i dzięki słowu z pełną powagą oraz odpowiedzialnością otwierać świat ich wyobraźni.

BIBLIOGRAFIA

-
- Baczyński, K.K. (2002), *Wiersze*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
 - *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
 - Federowicz, M., Terepyschyi, S. (2024), *Polska edukacja wobec wojny w Ukrainie. Znaczenie szkolnych relacji w procesach integracyjnych i we wzmacnianiu spójności społecznej*, „Studia BAS” nr 30(79), s. 63–89.
 - Gajderowicz, T., Jakubowski, M. (2021), *Motywacja, ocenianie i nauka języków obcych – Popularne przekonania a dowody z badań naukowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 125–128.
 - Izdebska-Długosz, D. (2021/2022), *Nauczanie języka polskiego jako obcego dzieci z doświadczeniem migracji w szkole podstawowej – Sieci współpracy i samokształcenia*, „Język Polski w Szkole Podstawowej. Zeszyty Kieleckie”, nr 1: *Język polski jako obcy*, s. 7–22.
 - Janowicz, M. (2009), *Uczenie się. Wybrane zagadnienia*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica”, nr 273(56), s. 73–82.
 - Karolczuk, A. (2019), *Od redakcji*, „Języki obce w szkole” nr 4, s. 1.
 - Kazimierczak, P. (2019), „Komu piosenkę?” *O recepcji piosenek wśród dzieci i młodzieży na lekcjach języka polskiego jako obcego*, [w:] K. Ziolo-Pużuk (red.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej – wyzwania, kierunki, pytania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 137–148.
 - Klimczak, P. (2022), *Krzysztof Kamil Baczyński*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Pamięci Narodowej.
 - Kołodziejczak, M. (2015), *Analiza pojęcia wojny, agresji i napaści zbrojnej oraz przykłady ich użycia w aktach prawnych obowiązujących w Rzeczypospolitej Polskiej*, „Obronność. Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej”, nr 2(14), s. 70–79.
 - Kordziński, J. (2007), *Motywacja – tajemnica szkolnych sukcesów. Jak wzbudzić w uczniach pragnienie uczenia się – poradnik nauczyciela*, Warszawa: Verlag Dashöfer.
 - Lipińska, E. (1996), *Niemodne dyktanda*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 114–122.
 - Lipińska, E., Seretny, A. (2006), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Wydawnictwo UNIVERSITAS.
 - Lisowski, Z. (2008), *Tragizm wojny i okupacji w poezji Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Tadeusza Różewicza i Zbigniewa Herberta*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
 - Miłko, M. (2020), *Jakie kompetencje coachingowe powinien mieć nauczyciel języka polskiego jako obcego?*, [w:] K. Ziolo-Pużuk (red.), *Refleksyjny praktyk. O pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 39–48.
 - Mozil, C., Koteluk, M. (2013), *Pieśń o szczęściu*, [plik wideo] <www.youtube.com/watch?v=brftyIVBy4c>, [dostęp: 13.01.2025].

- Neszew, V. (2020), *Po polsku o Młodej Polsce, czyli wiersze modernistyczne na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] K. Ziolo-Pużuk (red.), *Refleksyjny praktyk. O pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 113–124.
- Pakura, M., Wronka-Szybko, M. (2020), *Motywacja w procesie uczenia się języka polskiego na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym: perspektywa nauczyciela i ucznia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 133–146.
- Pro Patria Poland Team (2019), *Krzysztof Kamil Baczyński – żołnierz Armii Krajowej, powstaniec warszawski*, [plik wideo] <www.youtube.com/watch?v=CSc4YSnCV8k>, [dostęp: 13.01.2025].
- Próchniak, W. (2012), *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rusiecki, J. (1993), *Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem. Podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 296–303.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005), *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Wydawnictwo UNIVERSITAS.
- Spyra, P. (2015), *Optymizm i wojenna zawierucha. O wybranych lirykach Krzysztofa Kamila Baczyńskiego*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, nr 3, s. 159–166.
- Witkowski, J. (2023), *Model integracji edukacyjnej jako podstawa szkolnego sukcesu wszystkich uczennic i uczniów*, referat przedstawiony na konferencji międzynarodowej *Edukacja językowa i literacka od przedszkolaka do seniora*, Warszawa.
- Zagórski, J. (1979), *Śmierć Słowackiego*, [w:] Z. Wasilewski (red.), *Żołnierz, poeta, czasu kurz... Wspomnienia o Krzysztofie Kamile Baczyńskim*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Ziolo-Pużuk, K. (2020), *Small talk w klasie i poza nią – krótka rozmowa, która buduje relacje i wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnej*, [w:] K. Ziolo-Pużuk (red.), *Refleksyjny praktyk. O pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

MAGDALENA HIEROWSKA Doktorantka w Szkole Doktorskiej na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Absolwentka Szkoły Aktorskiej Haliny i Jana Machulskich przy Polskim Ośrodku ASSITEJ, Akademii Teatralnej w Warszawie (Wydział Wiedzy o Teatrze), Uniwersytetu Warszawskiego (Wydział Zarządzania) oraz Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego na kierunku filologia polska (Wydział Nauk Humanistycznych). Artystyczną drogę rozpoczęła od pracy na scenie jako aktorka, reżyserka i scenarzystka. W latach 2006–2018 prowadziła autorską scenę niezależną. Obecnie w charakterze publicystki współpracuje z czasopismami „Scena”, „E-teatr” oraz „Teatr dla Wszystkich”. Jest lektorem języka polskiego jako obcego oraz egzaminatorem.

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

Scenariusze lekcji

cykl zajęć na podstawie twórczości Krzysztofa Kamila Baczyńskiego

LEKCJA I

Temat lekcji: „Kim był Krzysztof Kamil Baczyński?”

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa, studenci, osoby dorosłe

Czas trwania: 2 × 45 min

Poziom nauczania: B2, C1

Cele lekcji

- ➔ Zapoznanie uczniów z postacią Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i jego poezją.
- ➔ Zaznajomienie uczniów ze słownictwem dotyczącym wojny i działań wojennych.
- ➔ Utrwalenie wiedzy na temat odmiany przez przypadki rzeczownika „żołnierz”.

Metody i techniki pracy

- ➔ Inquiry-Based Learning
- ➔ peer feedback
- ➔ wykład konwersatoryjny
- ➔ eksponująca
- ➔ praktyczna
- ➔ audiowizualna
- ➔ aktywizująca

Przebieg lekcji

Wprowadzeniem do lekcji jest krótki życiorys poety przedstawiony tak, by poszerzyć znajomość słownictwa. Ponieważ najbardziej znane wiersze Baczyńskiego powstały podczas II wojny światowej, warto odnieść się do tematu działań wojennych. Należy przy tym pamiętać, że poruszany problem może wywołać różnorodne emocje, zwłaszcza u tych uczniów, którzy opuścili rodzinny kraj z powodu toczonych na jego terenie walk. Nauczyciel powinien więc wykazać się empatią, formułować wspierające komunikaty, które budują poczucie wartości i niwelują lęk przed krytyką. Dzięki temu powstanie środowisko, w którym uczniowie będą mieli poczucie bezpieczeństwa i zrozumienia. Dzięki przyjacielskim relacjom łatwiej nauczycielowi odczytać ich emocje. „Najgorsze [bowiem], co może przydarzyć się osobie uchodźczej w nowym miejscu, to brak zrozumienia i kolejne powody do odczuwania stresu i traumy, najlepsze zaś to możliwość otwartego mówienia o swoich doświadczeniach i odczuciach, podzielenia się z innymi własną niepewnością i napięciem, pod warunkiem jednak, że natrafi to na otwartość drugiego człowieka i społeczne uznanie. W praktyce najczęściej występuje mieszanina jednego i drugiego. Przy tym wszelkie działania otoczenia na rzecz radzenia sobie przez osobę uchodźczą z poczuciem niepewności działają też na rzecz jej wydobywania się z zespołu stresu pourazowego, odzyskiwania poczucia kontroli i sprawczości, ponownego odczuwania własnej podmiotowości w miejsce uprzedmiotowienia” (Federowicz i Terepyschchy 2024: 77).

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU (20 min)

Nauczyciel pokazuje materiał filmowy *Krzysztof Kamil Baczyński – żołnierz Armii Krajowej, powstaniec warszawski* (Pro Patria Poland Team 2019), a następnie prosi uczniów, aby rozwiązali ćwiczenie typu PRAWDA/FAŁSZ.

Ćwiczenie

Wskaż, które dane zdanie jest prawdziwe (P), a które fałszywe (F). Pierwsze rozwiązanie jest przykładem.

- | | | |
|----|---|-----|
| a. | Krzysztof Kamil Baczyński był politykiem. | P/F |
| b. | Krzysztof Kamil Baczyński zginął 4 sierpnia 1944 roku. | P/F |
| c. | Juliusz Słowacki był przyjacielem Krzysztofa Kamila Baczyńskiego. | P/F |
| d. | Ojciec Krzysztofa Kamila Baczyńskiego mieszkał w Legionowie. | P/F |
| e. | Krzysztof Kamil Baczyński walczył o Zośkę. | P/F |
| f. | Krzysztof Kamil Baczyński został pochowany na Powązkach. | P/F |

Poniżej znajduje się inny tekst, którego mogą wysłuchać uczniowie, rozwiązując taki sam typ ćwiczenia:

Krzysztof Kamil Baczyński urodził się 22 stycznia 1921 roku w Warszawie. Należał do pokolenia Kolumbów, czyli polskich pisarzy urodzonych w latach 20. XX wieku. Nazwa ta pochodzi od tytułu powieści Romana Bratnego *Kolumbowie. Rocznik 20.* z 1957 roku. Ojciec pisarza, Stanisław Baczyński, był żołnierzem Legionów Polskich oraz krytykiem literackim, natomiast matka Stefania, z domu Zieleńczyk, była nauczycielką i autorką podręczników szkolnych. Poezja stała się dla młodego Baczyńskiego bardzo ważnym elementem życia, można nawet uznać, że stworzyła jego osobowość.

W 1931 roku Baczyński rozpoczął edukację w Państwowym Gimnazjum Męskim im. Stefana Batorego, następnie uczęszczał do liceum o profilu humanistycznym. Wyróżniał się znajomością literatury polskiej i francuskiej. Pomimo trudności z zaliczeniem matematyki w czerwcu 1939 roku, przed samym wybuchem II wojny światowej, zdał egzamin maturalny. Zginął podczas powstania warszawskiego 4 sierpnia 1944 roku jako żołnierz Armii Krajowej. Na placu Teatralnym, gdzie poległ, w latach 50. XX wieku w ścianę frontową Pałaca Blanka wmurowano tablicę upamiętniającą śmierć młodego poety.

W stulecie urodzin Baczyńskiego Sejm Rzeczypospolitej Polskiej ustanowił go patronem roku 2021. W ten sam sposób uhonorowano również Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Stanisława Lema, Cypriana Norwida oraz Tadeusza Różewicza.

Ćwiczenie

Wskaż, które zdanie jest prawdziwe (P), a które fałszywe (F).

- | | | |
|----|---|-----|
| a. | Krzysztof Kamil Baczyński był przyjacielem Kolumba. | P/F |
| b. | Krzysztof Kamil Baczyński uczestniczył w II wojnie światowej. | P/F |
| c. | Ojciec Krzysztofa Kamila Baczyńskiego był nauczycielem. | P/F |
| d. | Krzysztof Kamil Baczyński był z pochodzenia Francuzem. | P/F |
| e. | Krzysztof Kamil Baczyński zginął podczas powstania warszawskiego. | P/F |
| f. | W 2021 roku Krzysztof Kamil Baczyński został uhonorowany. | P/F |

SŁOWNICTWO (10 min)

Ćwiczenie

Dopasuj definicje do podanych wyrazów. Pierwsze rozwiązanie jest przykładem.

- | | | |
|----|-----------------|---|
| a. | ruiny | 1. osoba walcząca na wojnie |
| b. | front | 2. miejsce, gdzie toczy się walka na wojnie |
| c. | okupacja | 3. konstrukcja lub budowla wzniesiona na pamiątkę poległych żołnierzy |
| d. | żołnierz | 4. czasowe zajęcie obcego terytorium przy użyciu siły zbrojnej |
| e. | pomnik | 5. przedmiot służący do walki podczas wojny |
| f. | parada wojskowa | 6. zniszczone budynki |
| g. | broń | 7. uroczysty przemarsz wojska, defilada – uroczystość wojskowa |

GRAMATYKA (20 min)

Zagadnieniem gramatycznym omawianym w tej lekcji jest odmiana przez przypadki na przykładzie rzeczownika *żołnierz*. System deklinacji jest bardzo złożony, występuje w nim wiele wyjątków i nieregularności, co utrudnia obcokrajowcom zapamiętywanie i stosowanie zasad.

Ćwiczenie

Wpisz do zdań w tabelce rzeczownik *żołnierz* w odpowiedniej formie.

PRZYPADEK / PYTANIA	LICZBA POJEDYNCZA	LICZBA MNOGA
mianownik kto? co?	Żołnierz Armii Krajowejłożył kwiaty przed pomnikiem na Starym Mieście w Warszawie	 walczą na froncie podczas wojny
dopełniacz kogo? czego?	W Ogrodzie Saskim w Warszawie jest grób Nieznanego	W tej jednostce wojskowej jest za mało
celownik komu? czemu?	Ten film dokumentalny jest poświęcony wybitnemu poecie i	Pierwszego sierpnia prezydent Polskiłożył hołd poległym podczas powstania warszawskiego w 1944 roku

biernik kogo? co?	Kula trafiła	Podczas parady wojskowej prezydent powitał wszystkich
narzędnik z kim? z czym?	Krzysztof Kamil Baczyński był Armii Krajowej	Krzysztof Kamil Baczyński wraz z innymi walczył w powstaniu warszawskim
miejsownik o kim? o czym?	Piosenka pt. <i>O mój rozmarynie</i> opowiada o poległym w walce	Hanka Ordonówna śpiewała pieśni patriotyczne o

PISANIE (20 min)

Napisz esej szkolny pt. *Świat bez wojen* na minimum 180 słów, pokazując w nim, co mogliby zrobić ludzie, żeby nie było wojen na świecie.

PODSUMOWANIE (20 min)

Odczytanie prac pisemnych ze zwróceniem uwagi na wymowę i intonację. Podsumowanie lekcji.

LEKCJA II

Temat lekcji: „Tak daleko, a jednak blisko – Krzysztof Kamil Baczyński i jego poezja dla współczesnego czytelnika. Cechy szczególne Polaków”

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa, studenci, osoby dorosłe

Czas trwania: 2 × 45 min

Poziom nauczania: B2, C1

Cele lekcji

- ➔ Zapoznanie uczniów z poezją Krzysztofa Kamila Baczyńskiego – analiza utworów.
- ➔ Zaznajomienie uczniów ze słownictwem dotyczącym wojny i działań wojskowych (cz. 2), ze szczególnym uwzględnieniem niezrozumiałych słów w omawianym tekście.
- ➔ Utrwalenie wiedzy na temat łączliwości rzeczownika i przymiotnika – związek zgody: dopasowanie się przymiotnika do rzeczownika pod względem rodzaju, liczby i przypadku.

Metody i techniki pracy

- ➔ *Inquiry-Based Learning*
- ➔ *peer feedback*
- ➔ wykład konwersatoryjny
- ➔ eksponująca
- ➔ praktyczna
- ➔ audiowizualna
- ➔ aktywizująca
- ➔ *small talk*
- ➔ drama

Przebieg lekcji

Nadrzędnym celem lekcji jest pogłębienie znajomości słownictwa na podstawie utworu *Polacy* Baczyńskiego, ze szczególnym uwzględnieniem niezrozumiałych słów z omawianego tekstu – zwłaszcza użytych w znaczeniu metaforycznym. Ważnym elementem są również próby tworzenia definicji i omówienie zagadnienia łączliwości rzeczownika i przymiotnika. Ponieważ sam wiersz może sprawiać dużo trudności interpretacyjnych, warto wykorzystać przy tej okazji metodę *small talku*. Karolina Zioło-Pużuk, rozważając zastosowanie krótkich rozmów formalnych i nieformalnych w artykule *Small talk w klasie i poza nią – krótka rozmowa, która buduje relacje i wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnej*, zwraca uwagę na to, że pokazanie uczącym się „wzorców i formuł komunikacji fatycznej, w tym *small talku*, oraz zagadnień socjolingwistycznych i kulturowych, związanych z tym gatunkiem podczas zajęć językowych od początku nauczania języka polskiego jako obcego, może wspierać budowanie relacji z natywnymi użytkownikami języka oraz z innymi uczestnikami zajęć, a tym samym wzmacniać motywację do dalszej nauki i pomagać w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej (Zioło-Pużuk 2020: 99–100).

Metoda ta powinna być elementem wspierającym, a nie docelowym, ponieważ „aby sprościć zadaniu przedstawienia, jakie tematy i w jakim zakresie mogą stać się podstawą do prowadzenia *small talku*, nauczyciel musi do roli lektora – eksperta językowego dodać również funkcję badacza relacji i zjawisk językowych oraz kulturowych i komunikacji międzykulturowej, a następnie przewodnika po tych relacjach” (Zioło-Pużuk 2020: 101–102).

W przypadku utworu *Polacy* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego warto w skomplikowanym problemie interpretacyjnym odnaleźć prosty klucz do swobodnego dialogu. Nagromadzenie trudnych słów w tekście może spowodować niezrozumienie całego utworu, natomiast proste komunikaty i wyważona rozmowa o relacjach i sposobach rozumienia wizerunku polskości z użyciem codziennych, a niekiedy nawet nieformalnych wyrażań i zwrotów, może się przyczynić do nawiązania rozmowy pozwalającej na wyrażanie osobistych odczuć w obcym języku.

ROZUMIENIE TEKSTÓW PISANYCH I MÓWIENIE (20 min)

Nauczyciel udostępnia uczniom treść wiersza Baczyńskiego *Polacy* (2022: 473–474) i prosi o przeczytanie utworu oraz wypisanie wszystkich słów, których nie rozumieją. Proponuje uczniom, aby po kolei opowiedzieli o wierszu. Nauczyciel wyjaśnia trudne metafory i słownictwo z zastosowaniem metody *small talk*.

SŁOWNICTWO (10 min)

Ćwiczenie

Połącz rzeczowniki z wybranymi przymiotnikami.

RZECZOWNIKI

organy
step
miecz
posąg
armata
trumna
bohater

PRZYMOTNIKI

stalowy
marmurowy
odważny
średniowieczna
dębowa
piaszczysty
barokowe

ROZUMIENIE TEKSTÓW PISANYCH I MÓWIENIE (15 min)

Ćwiczenie

Odpowiedz na pytania:

1. Jak opisani są Polacy w wierszu Krzysztofa Kamila Baczyńskiego?
2. O jakich strasznych dziejach poeta pisze w wierszu? Uzasadnij swoją wypowiedź.
3. Jaka jest Polska opisywana przez poetę?

MÓWIENIE (15 min)

Przyjrzyj się reprodukcji obrazu *Poeta* autorstwa Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i spróbuj opisać obraz, zwracając szczególną uwagę na jego treść. Jakie uczucia wywołuje? Co przedstawia? Jak można go interpretować?

PISANIE (20 min)

Napisz esej szkolny pt. *Współczesny Polak w Europie* na minimum 100 słów.

PODSUMOWANIE (10 min)

Odczytanie wybranych prac ze zwróceniem uwagi na wymowę i intonację oraz ich omówienie. Podsumowanie lekcji.

Rys. 1. Krzysztof Kamil Baczyński, *Poeta*, 1938–1944, akwarela, gwasz, papier, 18 × 20,5 cm



Źródło: Muzeum Literatury im. Adama Mickiewicza w Warszawie, baczynski.muzeumliteratury.pl/sublokatorowie-przyszlosci.

LEKCJA III

Temat lekcji: Poezja *dostojna* – pojęcie natury w poezji Krzysztofa Kamila Baczyńskiego

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa, młodzież, studenci, osoby dorosłe

Czas trwania: 2 × 45 min

Poziom: B2, C1

Cele lekcji

- ➔ Zapoznanie uczniów z poezją Krzysztofa Kamila Baczyńskiego – pojęcie natury w twórczości poety.
- ➔ Zaznajomienie uczniów ze słownictwem dotyczącym natury.
- ➔ Powtórzenie, wprowadzenie i usystematyzowanie wiedzy na temat części mowy odmiennych w języku polskim i ich funkcji w zdaniu.

Metody i techniki pracy

- ➔ *Inquiry-Based Learning*
- ➔ *peer feedback*
- ➔ wykład konwersatoryjny
- ➔ eksponująca
- ➔ praktyczna
- ➔ audiowizualna
- ➔ aktywizująca

Przebieg lekcji

Nadrzędnym celem tej lekcji jest poszerzenie znajomości słownictwa dotyczącego natury przy wykorzystaniu wiersza Baczyńskiego oraz rozwinięcie umiejętności wyrażania emocji związanych z doświadczaniem piękna. Gramatyka obejmuje powtórzenie, wprowadzenie i usystematyzowanie wiedzy na temat części mowy odmiennych w języku polskim i ich funkcji w zdaniu. Zadaniem nauczyciela jest omówienie materiału w formie powtórkowej (powinien usystematyzować wiedzę uczniów i wytłumaczyć, na jakie pytania odpowiada dana część mowy, czy jest odmienna i co określa). Elementem lekcji jest także piosenka na podstawie *Pieśni o szczęściu* (cykl poetycki *Szczęśliwe drogi*)¹. Piosenka to przyjazna forma komunikacji społecznej, wzbudzająca pozytywne emocje i inspirująca do dalszych prób lingwistycznych. Pełni funkcję poznawczą, ale także może nieco rozluźnić atmosferę lekcji. Utwór Baczyńskiego jawi się też jako dzieło żywe w swej formie i wciąż na nowo interpretowane.

GRAMATYKA

Ćwiczenie (10 min)

Podane w ramce wyrazy wpisz w odpowiednie rubryki tabeli. Uwaga! W ramce są wyrazy, które nie pasują do żadnej kategorii.

piękny	nie	na	spokojny	pierwszy	och!	słonecznie	przed	oraz	natura	ty	liść	lub	opadający	zimno	wieje	i
wietrzny	my	ptak	kilkanaście	rzeka	jedenaste	niech	ach!	za	zimny	pochmurnie	pięcioro	deszcz	wiejący			
pierwsza	trzydziesty	wiosenny	pod	miło	ja	deszczowy										
RZECZOWNIK	CZASOWNIK (IMIESŁÓW)		PRZYMIOTNIK		LICZEBNIK		ZAIMEK									
natura																

¹ Nauczyciel powinien mieć świadomość, że wprowadzanie piosenek na lekcjach uruchamia skuteczniejszy proces przyswajania języka. Zdaniem Pauliny Kazimierczak „ważny jest sposób wykorzystania utworów słowno-muzycznych. Najczęściej stosowane są one jako dodatkowy element zajęć, który polega na uzupełnieniu luk i zaśpiewaniu piosenki. Warto pamiętać, że istnieje wiele możliwości pracy z tekstem i muzyką, a ograniczeniem jest jedynie kreatywność lektora. Wykorzystywanie nowych, nietypowych pomysłów na lekcję z elementami muzycznymi skutkuje zwiększeniem pozytywnego nastawienia uczniów” (2019: 138).

Ćwiczenie (15 min)

Wyrazy w nawiasach wpisz w odpowiedniej formie, jak pokazano w przykładzie.

Ptaki

Prawie każdy człowiek choć przez chwilę mógł pomyśleć o tym, aby latać. Wzbić się w powietrze i szybować po bezchmurnym..... (bezchmurny) niebie w stronę zachodzącego (słońce). Marzył o tym Ikar, a dziś marzą o tym ludzie, którzy chcą poczuć (prawdziwa) wolność.

Ptaki od wieków były obecne w (kultura) wielu narodów. Te latające stworzenia pobudzały (wyobraźnia) ludzi tworzących na podstawie ich wizerunków (opowieść). Ptaki są umieszczane na obrazach, fotografiach, (rzeźba) czy monetach i herbach państw. Symbolizują często wolność, wieczność, a nawet waleczność w zależności od (gatunek). Pojawiają się również w (literatura) i wszelkiego rodzaju wierzeniach związanych z harmonią praw natury. Mają dar latania i choć nie wszystkie ptaki posiadają tę zdolność – np. pingwin czy struś – to wzbudzają podziw i są (inspiracja) dla wielu twórców.

Charakterystyczną cechą ptaków jest to, że ich ciało pokryte jest (pióro). Chronią je przed zimnem, wilgocią i zwiększają powierzchnię (skrzydło), co umożliwia lot, a za ster służy im ogon. Dzięki takiej budowie ptaki mogą odbywać długie wędrówki. W Polsce bocian przylatuje na wiosnę, aby (jesień) udać się do Afryki, podobnie jaskółki. Odlatują też ptaki wodne, takie jak dzikie gęsi, (czajka) i żurawie, a także pliszki i zięby. Niektóre (ptak) na zimę pozostają w Polsce. Należą do nich wróble, o których pisze Krzysztof Kamil Baczyński.

Ćwiczenie (15 min)

W wierszu Baczyńskiego *Pieśń o szczęściu* zaznacz wszystkie odmienne części mowy. Zrób to, słuchając tekstu piosenki (nauczyciel dwukrotnie puszcza uczniom piosenkę w wykonaniu Czesława Mozila oraz Meli Koteluk, 2013).

Pieśń o szczęściu

Dziś rano cały świat kupiłem
Gwiazdy i słońce, morze, las
I serca, lądy i rzek żyły
Ciebie i siebie, przestrzeń, czas
Dziś rano cały świat kupiłeś
Za jedno serce, cały świat
Nad gwiazdy szczęściem się wybiłeś
Nad czas i morskie głębie lat...
Gorące morza sercem płyną
Pozłocie nieprzebytych sław
Gdzieś rzeki nocy mnie wyminą
W głębokich morzach złotych traw
Chcę czerwien zerwać z kwiatów polnych
Czerwienią nocy spalić krew
Jak piersi nieba chcę być wolny
W chmury się wbić, w koronach drzew

Po wykonaniu zadania lektor proponuje wspólne odczytanie prawidłowych odpowiedzi i wyjaśnienia problematyczne zagadnienia.

ROZUMIENIE TEKSTÓW PISANYCH I MÓWIENIE

Ćwiczenie (20 min)

Przeczytajcie, zwracając uwagę na wymowę i intonację, fragment wiersza *Wróble* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i odpowiedzcie na pytanie: Jak wyglądają wróble? Odpowiedź powinna dotyczyć świata przedstawionego w utworze poetyckim.

Wróble

Dzień wróbli i jasności!
w dzbanuszkach małych ptaszków
świat się ustał miłością,
niefrasobliwą łaską.

Na wyciągnięcie ręki
mam czystość ich, puszystość,
jakbym dotykał ciebie
gałęzią ich – wielolistną.

Niebo się ziemi skłania
leżąc śniegiem na drzewach,
oczy mrużysz, zasłaniasz,
piórka w blasku nagrzewasz.
[...]

(Baczyński 2002: 478)

PISANIE (20 min)

Opisz, jak wygląda ptak, który kojarzy się z wolnością. Minimum 100 słów.

PODSUMOWANIE (10 min)

Odczytanie wybranych prac pisemnych ze zwróceniem uwagi na wymowę i intonację. Podsumowanie lekcji.

Język i kultura polska we francuskim systemie szkolnym

Spojrzenie na sekcje polskie

DOI: 10.47050/jows.2025.3.85-88

Podczas gdy uniwersyteckie nauczanie języka i kultury polskiej we Francji pozostaje marginalne, na wcześniejszych etapach kształcenia działają prężnie sekcje polskie. Utworzone w kilku prestiżowych placówkach w ramach dwustronnych porozumień z Polską – oferują pełny dwujęzyczny program kształcenia. W artykule przedstawiono genezę i sposób funkcjonowania sekcji oraz wyzwania, jakie przed nimi stoją.

SANDY RÉMY PASKIEWICZ
Ensemble Scolaire Saint Pierre – Saint Paul,
Langogne, Francja

TEACHING POLISH LANGUAGE AND CULTURE IN FRANCE: A FOCUS ON POLISH SECTIONS

This article examines the teaching of Polish language and culture in France, with a focus on the central role of Polish international sections. While Polish language instruction at the university level remains marginal and vulnerable, these sections established through bilateral agreements with Poland offer a comprehensive bilingual curriculum in several prestigious French schools. The article traces their history, organisation, and objectives, highlighting their effectiveness in promoting linguistic and cultural transmission. At the same time, it identifies key limitations, including limited geographic coverage, selective admission processes, and low national visibility. The article calls for broader dissemination of Polish language education in France and enhanced educational cooperation between the two countries.

KEY WORDS: POLISH LANGUAGE EDUCATION, POLISH CULTURE, INTERNATIONAL SECTIONS, BILINGUAL EDUCATION, FRANCE–POLAND COOPERATION, LANGUAGE POLICY, CULTURAL TRANSMISSION, EDUCATIONAL INTEGRATION

Nauczanie języka polskiego i kultury polskiej we Francji podąża dwoma odrębnymi ścieżkami. Na uniwersytetach można studiować polonistykę w mniej więcej dziesięciu uczelniach publicznych. Równocześnie prowadzą one kursy języka polskiego (lektoraty) dla początkujących studentów. Zajęcia te stanowią jednak znikomą część oferty edukacyjnej z powodu małej liczby zainteresowanych. Nauczanie języka polskiego i kultury polskiej zyskuje za to na popularności na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Jest ono prowadzone w niektórych francuskich szkołach podstawowych i średnich w ramach tzw. międzynarodowych sekcji polskich. Skąd się wzięły, jak działają i jaką odgrywają rolę w nauczaniu języka polskiego w kraju nad Sekwaną?

Jak powstały i czym są sekcje

Sekcja międzynarodowa, istniejąca we francuskim systemie szkolnictwa od lat 60. XX wieku, to rodzaj klasy, w której niektóre przedmioty prowadzone są w wybranym języku obcym. Sekcje mają wspierać poznawanie innych kultur i języków poprzez oferowanie uczniom dwujęzycznego lub wielojęzycznego programu nauczania. Międzynarodowe sekcje polskie pełnią jednak nieco odmienną funkcję, umożliwiając bowiem uczniom pochodzenia polskiego lub zainteresowanym językiem i kulturą polską kontynuowanie nauki w środowisku dwujęzycznym lub wielokulturowym. Powstały na mocy umów dwustronnych między Francją a Polską po to, by promować kulturę polską we Francji i wzmacniać więzi między obydwojema krajami.

Pierwsze sekcje polskie w szkołach francuskich uruchomiono w 1995 r. dzięki wysiłkom polskich władz oświatowych oraz polskich przedstawicielstw dyplomatycznych we Francji, a także wsparciu społeczności polskiej w tym kraju oraz zaangażowaniu rodziców uczniów. Dekady udanego funkcjonowania i dynamiczny rozwój sekcji dowodzą, że była to trafna decyzja i dobra inwestycja. To jedna z najbardziej interesujących oraz skutecznych form nauczania i promocji języka oraz kultury polskiej we Francji. Sekcje działają obecnie w sześciu prestiżowych placówkach:

- ➔ w szkole, w gimnazjum i liceum w Cité Scolaire Internationale de Lyon;
- ➔ w Collège Vauban w Strasburgu;
- ➔ w Lycée des Pontonniers w Strasburgu;
- ➔ w szkole podstawowej Marie Curie w Saint-Germain-en-Laye;
- ➔ w Collège „Les Hauts Grillets” w Saint-Germain-en-Laye;
- ➔ w Lycée International w Saint-Germain-en-Laye;
- ➔ w Collège i Lycée Montaigne w Paryżu.

Funkcjonowanie międzynarodowych sekcji polskich

Poza wynikającymi z podstawowego programu nauczania przedmiotami prowadzonymi po francusku uczniowie zapisani do sekcji realizują część programu w języku polskim. Przedmioty prowadzone zazwyczaj po polsku to historia, geografia i literatura, co ułatwia uczniom praktykowanie i pogłębianie znajomości języka. Przedmioty prowadzone w języku polskim prowadzą polscy nauczyciele będący absolwentami polskich uczelni. Są rekrutowani i wynagradzani przez polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Sekcje są otwarte dla wszystkich uczniów, zarówno francuskich, jak i cudzoziemskich, którzy już znają język polski lub są gotowi się go nauczyć, a także do tych, którzy nie mówią po francusku. Jako dodatkowe wsparcie tych ostatnich szkoły często prowadzą też tzw. klasy adaptacyjne, które przyspieszają integrację uczniów polskich.

Uczniowie z międzynarodowych sekcji polskich są oceniani zgodnie z kryteriami francuskiego systemu edukacji; mogą również przystępować do egzaminów związanych z językiem i kulturą polską (np. matura z wyróżnieniem międzynarodowym). Mogą to być egzaminy z literatury, cywilizacji polskiej lub innych przedmiotów nauczanych po polsku, w wyniku których uczniowie uzyskują specjalne dyplomy.

Program sekcji polskich

Sekcje zostały utworzone, aby zapewnić środowisko edukacyjne wspierające zarówno język, jak i kulturę polską, a jednocześnie realizować program nauczania francuskiego systemu oświaty. W związku z tym programy polskich sekcji we Francji są opracowywane wspólnie przez strony polską i francuską, a następnie publikowane w oficjalnym dzienniku ministerialnym BO¹. Przedmioty polskie wchodziły w skład obowiązkowej edukacji szkolnej. Program realizowany w ramach sekcji respektuje wymagania polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej. Szczególną uwagę zwraca się na naukę języka, aby umożliwić uczniom dostęp do literatury i kultury polskiej. Poniżej dokonano przeglądu zawartości programów realizowanych w klasach gimnazjum² i liceum³, według publikacji w BO.

1 *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.*

2 www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo21/MENE1610495A.htm.

3 www.education.gouv.fr/bo/2011/Hebdo32/MENE1119408A.htm.

NAUCZANIE PRZEDMIOTÓW W JĘZYKU POLSKIM

W międzynarodowej sekcji polskiej niektóre przedmioty są nauczane po polsku, uczniowie zostają więc zanurzeni w języku, co pozwala im na znacznie lepsze jego opanowanie. Do takich przedmiotów zaliczają się:

- ➔ język polski – zajęcia z języka polskiego o bardzo szerokim zakresie, zarówno w obszarze literatury, gramatyki, jak i ćwiczenia sprawności językowych, np. pisemne i ustne wypowiedzianie się;
- ➔ historia i geografia – te przedmioty mogą być nauczane po polsku, co pozwala uczniom na śledzenie programu analogicznego do ich krajowych odpowiedników, przy jednoczesnym nabywaniu wiedzy z geografii i historii Polski oraz świata;
- ➔ literatura polska – uczniowie studiują dzieła literackie polskich autorów, pogłębiając w ten sposób znajomość kultury i literatury.

Jeśli chodzi o liczbę godzin nauki tygodniowo, to wygląda ona następująco dla poszczególnych przedmiotów:

PRZEDMIOT	GODZINY NAUKI TYGODNIOWO
historia	1h w gimnazjum, 2h w liceum
geografia	1h w gimnazjum, 1h w liceum
literatura polska + język polski	4h w gimnazjum, 5h w liceum

ZAJĘCIA W JĘZYKU FRANCUSKIM

Jak wspomniano wyżej, realizacji przedmiotów nauczanych po polsku towarzyszą zajęcia wynikające z francuskiego programu nauczania. Obejmuje on: matematykę, nauki przyrodnicze (fizyka, chemia, biologia), język francuski, sztukę, muzykę itd. Celem nadrzędnym jest zapewnienie uczniom realizacji ogólnej podstawy programowej przy jednoczesnym rozwoju kompetencji wielojęzycznych.

KULTURA POLSKA

Międzynarodowe sekcje polskie oferują również poznawanie kultury polskiej poprzez różnorodne aktywności, takie jak:

- ➔ wydarzenia kulturalne – uczniowie często uczestniczą w wydarzeniach i zajęciach kulturalnych, np. projekcjach polskich filmów, konferencjach historycznych czy koncertach muzyki tradycyjnej;
- ➔ wyjazdy edukacyjne – organizowane są wyjazdy do Polski, aby uczniowie mogli poznać kraj, odwiedzając miejsca związane z jego historią i kulturą; pozwala to na budowanie i wzmacnianie więzi z krajem i jego kulturą.

DODATKOWE JĘZYKI OBCE

Oprócz języka polskiego uczniowie sekcji międzynarodowych zachęcani są do nauki innych języków obcych. Język angielski jest często obowiązkowy, ale w zależności od placówki proponowane mogą być również niemiecki, hiszpański czy włoski.

Ograniczenia

Międzynarodowe sekcje polskie, choć skuteczne i cenione, mają kilka istotnych ograniczeń:

- ➔ niewielka dostępność w skali kraju – są obecne tylko w kilku placówkach we Francji (Lyonie, Strasburgu, Saint-Germain-en-Laye i Paryżu), co sprawia, że może do nich uczęszczać niewielka liczba uczniów;
- ➔ niska liczebność klas – limit miejsc w tych sekcjach utrudnia ich rozwój na szerszą skalę, np. Akademia Paryska, do której należą Collège i Lycée Montaigne, ograniczyła maksymalną liczbę uczniów w klasie w sekcji polskiej do 15 w gimnazjum, a w liceum do 17, czyli do połowy maksymalnej liczby uczniów na tym poziomie;
- ➔ wysokie wymagania dotyczące znajomości języka – często oczekuje się znajomości języka polskiego już przy rekrutacji, co może zniechęcać uczniów niepolskojęzycznych, którzy chcieliby poznać tę kulturę;
- ➔ brak ciągłości – poza sekcjami nauczanie języka polskiego jest prawie nieobecne w szkołach podstawowych i średnich, co powoduje, że uczniowie mogą kontynuować naukę dopiero na studiach;
- ➔ niska widoczność na poziomie krajowym – sekcje polskie stanowią mniej niż 2% wszystkich sekcji międzynarodowych⁴, co świadczy o ich marginalizacji w systemie edukacyjnym Francji;
- ➔ zależność od współpracy bilateralnej – ich istnienie zależy od umów między Francją a Polską, co sprawia, że ich losy zależą od zmian politycznych i budżetowych.

⁴ W 2019 r. we Francji istniało 510 sekcji międzynarodowych rozmieszczonych w 284 placówkach.

Międzynarodowe sekcje polskie stanowią piękny przykład współpracy edukacyjnej i kulturalnej między Francją a Polską. Dzięki oferowaniu uczniom edukacji dwujęzycznej pozwalają one na zachowanie i promocję języka oraz kultury, które są często marginalizowane w systemie szkolnym we Francji. Niemniej jednak ich zasięg jest wciąż zbyt ograniczony, aby w pełni sprostać wyzwaniom związanym z rozpowszechnianiem języka polskiego we Francji. Zwiększenie ich widoczności i liczby w kolejnych placówkach oraz umożliwienie szerszego dostępu do nauki języka polskiego od najmłodszych lat są kluczowymi zadaniami na przyszłość. W wielokulturowej Europie sekcje są nie tylko skutecznym modelem edukacyjnym, lecz także cennym narzędziem do budowania trwałych więzi między narodami.

DR SANDY RÉMY PASKIEWICZ Specjalista w dziedzinie glottodydaktyki i dydaktyki języków obcych. Obronił w 2021 r. doktorat poświęcony nauczaniu języka francuskiego w Polsce oraz języka polskiego we Francji w latach 1989–2017. Doświadczony nauczyciel akademicki i licealny, pracował m.in. w Liceum Francuskim w Warszawie, Lycée Franco-Allemand w Saarbrücken (Niemcy) oraz na Uniwersytecie Lotaryńskim (Francja). Posiada także kwalifikacje z zakresu inżynierii pedagogicznej oraz certyfikat egzaminatora DELF.

Ojczysty dla głuchych

DOI: 10.47050/jows.2025.3.89-94

Nauczanie języka polskiego dzieci głuchych jest bardzo dużym wyzwaniem. W artykule skupiono się na omówieniu problemów z tym związanych, m.in. na wskazaniu wyraźnych niedociągnięć nie tylko w dostosowaniu podstawy programowej do potrzeb tej grupy uczniów, lecz także w zakresie odpowiednich wymogów dotyczących nauczycieli uczniów niesłyszących. Proces ten nie będzie przebiegał należycie bez wprowadzenia zmian systemowych w tym obszarze.

ZUZANNA SARNOWSKA

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

POLISH SIGN LANGUAGE. THE NATIVE LANGUAGE OF THE POLISH DEAF

The main topics of this paper are Polish Sign Language (*polski język migowy*, PJM) and various social and communication issues with which the Deaf struggle because of their linguistic separation. In this article, the author explains why learning phonic language is often difficult for many deaf people and why Polish language is a foreign language for the Polish Deaf. It is also shown why availability for learning any language since childhood is crucial for human cognitive development – the Deaf are often deprived of this availability. The article describes examples of social issues of deaf individuals who because of their linguistic separation encounter major difficulties in their lives, such as proper access to education.

KEY WORDS: DEAF PEOPLE, POLISH SIGN LANGUAGE, PJM, SPE

Polski język migowy (PJM) to pełnoprawny, naturalny język wizualno-przestrzenny, którym posługuje się społeczność głuchych w Polsce. Jego odrębność sprawia jednak, że osoby głuche często napotykają poważne bariery społeczne i komunikacyjne – zwłaszcza w edukacji i kontaktach z otoczeniem. Dla wielu z nich foniczna polszczyzna jest językiem obcym, a jej opanowanie jest trudne. Brak wczesnej edukacji językowej przekłada się na deficyty poznawcze i społeczne, które potrafią rzutować na całe dorosłe życie.

Polszczyzna foniczna i polski język migowy: odrębne systemy komunikacji

Na świecie istnieje około 200 języków migowych (Polski Związek Głuchych, bdw.), na przykład polski język migowy, amerykański język migowy, brazylijski język migowy itp. Każdy z nich to zupełnie odrębny, skonwencjonalizowany system. Języki migowe nie są odpowiednikami języków fonicznych – to języki wizualno-przestrzenne, mające własną gramatykę. Polski język migowy ma odmienną gramatykę niż foniczny język polski. Słyszący zapyta na przykład: „Jaki jest twój ulubiony przedmiot w szkole?”, a głuchy zamiga: „Szkola przedmiot ty ulubiony jaki?” (Goc 2021). PJM nie jest zatem wizualizacją polszczyzny. To naturalny język komunikacji dla osób głuchych.

Istnieje jednak system migowy, który w pewnym sensie odpowiada polszczyźnie osób słyszących. Nazywa się on systemem językowo-migowym (inaczej SJM) lub językiem migającym. To sztuczny system porozumiewania się stworzony przez osoby słyszące, z połączenia elementów języka polskiego i PJM – zamigany odpowiednik polszczyzny pisanej (Marganiec 2014: 141). Podstawą SJM jest język polski, dlatego zazwyczaj łatwiej się go nauczyć osobom słyszącym. Natomiast głuchym często sprawia on trudność, ponieważ warunkiem jego użycia jest znajomość języka polskiego (Rutkowski i Kruk 2015), a bardzo wiele osób głuchych po prostu go nie zna.

Dlaczego język polski jest dla osób głuchych językiem obcym?

Szacuje się, że w naszym kraju żyje około 100 tysięcy osób (Goc 2022: 145) mających polskie obywatelstwo, dla których językiem podstawowym i ojczystym nie jest język polski, ale PJM. Dla tych osób polszczyzna jest językiem obcym, który poznają tylko w pewnym stopniu. Dlatego, choć mogą umieć na przykład pisać w języku polskim, często popełniają błędy gramatyczne typowe dla obcokrajowców (Wilimborek i in. 2016).

Dlaczego ludzie głusi mają problem z nauczeniem się języka polskiego? Łatwo zobrazować to na przykładzie. Wyobraźmy sobie troje różnych dzieci. Pierwsze jest słyszące i ma słyszących rodziców. Gdy jest małe, rodzice do niego mówią. Dorastając, powtarza usłyszane słowa. Słyszy również głosy z otoczenia – inne mówiące dzieci, głos z telewizji czy radia, rozmowy na ulicy. Nabywa język w sposób nieświadomy. Drugie dziecko jest głuche. Przychodzi na świat w głuchej rodzinie. Rodzice komunikują się z nim za pomocą języka migowego. To sprawia, że nabywa ono język migowy w analogiczny sposób, jak słyszące dziecko słyszących rodziców nabywa język foniczny. Trzecie dziecko jest głuche i ma słyszących rodziców, którzy nie migają. Nie słyszy wówczas ani polskiego, który jest na co dzień obecny w rodzinnym domu, ani nie ma styczności z migowym. Takie dziecko pozbawione jest jakiegokolwiek komunikacji. Gdy idzie do szkoły, jest właściwie bezjęzyczne (Goc i Talipska 2021; MEN 2018).

Znamienna statystyka: ponad 90% dzieci głuchych rodzi się w rodzinach słyszących (Frankowska 2014: 36). W jaki sposób myśli dziecko, które nie posługuje się żadnym językiem? Nasze myśli w pewnym stopniu są abstrakcyjne lub wizualne, ale w jakimś zakresie opierają się przecież na języku. „Językiem jest to, co pozwala formułować myśli, a wtórnie – komunikować je innym” (Rutkowski i Goc 2020a).

Trudności edukacyjne dzieci głuchych

Słyszący siedmioletni uczeń w pierwszej klasie szkoły podstawowej uczy się zapisywać i odczytywać w piśmie język, który już zna. Jego głuchy rówieśnik zaczyna dopiero poznawać język, którego często w żaden sposób nie zdążył i nie mógł opanować (Januszewicz i in. 2014: 10). W szkołach dla głuchych dzieci obowiązuje ta sama podstawa programowa co w szkołach masowych. Za przykład niech posłuży edukacja polonistyczna dla klas 1–3. Cele kształcenia sformułowane są w programie następująco: „uczeń słucha z uwagą wypowiedzi nauczyciela, innych osób z otoczenia, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia [...]”, „wypowiada się płynnie, wyraziście, stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego: pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu”, „recytuje wiersze oraz wygłasza z pamięci krótkie teksty prozatorskie” itd. (Goc i Dunaj 2021). W raporcie Rzecznika Praw Obywatelskich na temat sytuacji osób głuchych w Polsce można przeczytać:

Nie uwzględnia się w Polsce tego, że nauczyciel języka polskiego w szkole dla głuchych powinien być wykwalifikowanym lektorem języka nierodzimego. [...] Kolejnym problemem dla nauczyciela języka polskiego uczącego głuchego ucznia jest analiza literatury staropolskiej. Nie dość, że uczeń ma problem ze zrozumieniem i wysławianiem się w języku polskim, to jeszcze musi analizować tekst, który nawet dla słyszącego ucznia jest bardzo trudny. To tak, jakby na kursach angielskiego na poziomie B1 czy B2 uczyć staroangielskiej literatury średniowiecznej. (Czajkowska-Kisil i in. 2014: 18).

W maju 2021 r. na łamach „Tygodnika Powszechnego” został opublikowany artykuł Anny Goc pod tytułem *Niesłyszede.pl*, w którym autorka opisuje m.in. sytuację w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niesłyszących w Poznaniu. W tej szkole na 105 nauczycieli biegłe PJM posługuje się pięcioro. W jednym z fragmentów tego tekstu, w którym dziennikarka prowadzi rozmowę z dyrektorką ośrodka, czytamy (Goc 2021):

- Dlaczego nauczyciele w szkole dla głuchych dzieci nie znają PJM, którym posługują się głusi? – pytam Jolantę Rułę, dyrektorkę ośrodka.
- W Polsce nie ma takiego wymogu – mówi wprost. I wyjaśnia. – W szkołach dla głuchych dzieci przyjmujemy absolwentów surdopedagogiki, którzy na studiach uczą się zwykle SJM, i to w niewielkim wymiarze godzin. Bycie absolwentem surdopedagogiki jest jedyną wymaganą kwalifikacją do nauczania głuchych dzieci.

I dalej:

- Stosujemy komunikację totalną, staramy się porozumieć z dzieckiem w tym języku, w którym jest nam najłatwiej do niego dotrzeć.
 - A nie w tym języku, w którym dziecku jest najłatwiej przyswoić informacje? – dopytuję.
 - PJM jest na pewno najlepszy do kontaktu z głuchymi dziećmi. Ale nie jest przydatny do uczenia przedmiotów i przygotowywania do egzaminów, które w Polsce nie są tłumaczone na PJM. Głuche dzieci muszą je zdać w języku polskim. Normą w naszej szkole jest nauczanie języka polskiego. Głuche dzieci żyją wśród osób słyszących i muszą sobie po skończeniu szkoły jakoś radzić.
 - Czy uważa pani, że głuche dzieci zawsze mogą nauczyć się mówić, pisać i czytać po polsku? – pytam dalej.
 - Nie, oczywiście, że nie.
- Ostatnie pytanie: – Czy nie wydaje się pani, że egzamin ustny dla dziecka, które nie potrafi mówić, jest formą przemocy?
- Tak wygląda sytuacja we wszystkich szkołach w Polsce. Jedynym dostosowaniem egzaminów ósmoklasisty czy maturalnych dla głuchych dzieci jest wydłużenie egzaminu pisemnego o pół godziny i możliwość przetłumaczenia instrukcji wstępnej na język migowy. Ale poleceń już nie możemy tłumaczyć. Jeśli głuche dziecko nie nauczy się języka polskiego w mowie i piśmie, to nigdy nie zda żadnego egzaminu, a my nie będziemy realizować zadań, które mamy jako szkoła.

W 190-letniej historii poznańskiej szkoły maturę zdały „dwie, może trzy osoby” – dodaje dyrektor Ruła. Nauczyciele w szkołach posługują się niezrozumiałym dla głuchych systemem językowo-migowym (SJM), a podręczniki napisane są w języku polskim (Mazurczak 2014: 5). Metoda dwujęzyczna, polegająca na tym, że głuche dzieci najpierw się uczą języka migowego, a dopiero w drugiej kolejności fonicznego jako obcego, w Polsce jest rzadkością. Z przeprowadzonych parę lat temu ankiet wynika, że tylko 15% nauczycieli szkół dla głuchych dzieci posługuje się PJM (Goc 2021). Wśród stosowanych w Polsce systemów nauczania popularna jest też XVIII-wieczna metoda oralna, która polega na tym, że do głuchych dzieci należy mówić i uczyć je odczytywać słowa z ruchu ust. Z badań wynika, że w ten sposób dzieciom udaje się odczytać ok. 20% komunikatu (Goc 2021).

Takie podejście rodzi poważne konsekwencje. Anna Goc przywołuje wypowiedź osoby współpracującej ze szkołami i diagnozującej dzieci, która mówi: „Osoby głuche, które przez wiele lat nie rozwijają się językowo albo mają ten rozwój utrudniony, mogą być wtórnie niepełnosprawne intelektualnie [...]. Nawet jeśli potencjał startowy mają wysoki i na badaniach niewerbalnych wypadają w normie intelektualnej, to pozbawione języka nie radzą sobie z adaptacją. Złe decyzje edukacyjne powodują, że potencjał startowy zostaje zaprzepaszczony. Jeśli badam czternastolatka, który nie zna żadnego języka, to muszę orzec częściową niepełnosprawność” (Goc 2021). W raporcie Rzecznika Praw Obywatelskich możemy przeczytać:

Nie ma konkretnych wymagań dotyczących kwalifikacji nauczyciela, który chce pracować metodą dwujęzyczną w szkole dla dzieci głuchych. Nauczyciel na studiach surdopedagogicznych otrzymuje wyłącznie informację o tym, czego głuchy uczeń nie potrafi i czego nie można z nim robić. Nauczyciele korzystają z książek dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. (Czajkowska-Kisil i in. 2014: 24)

W innym tekście Anna Goc cytuje siostrę osoby niesłyszącej: „Moja siostra wyszła za mąż za niesłyszącego, którego rodzice traktowali jak upośledzonego psychicznie [...]. Karmili i ubierali” (Goc 2016). Z raportu RPO wynika:

Wciąż zdarzają się przypadki, kiedy dorosły głuchy jest skierowany na leczenie psychiatryczne, nie z powodu choroby psychicznej, ale tylko dlatego, że występują trudności w komunikacji z nim. (Laskowska-Klimczewska i in. 2014: 77)

Osoby niemówiące mają takie samo prawo do analizowania informacji i rozwoju intelektualnego jak osoby mówiące. Dla głuchego dziecka PJM jest jedynym językiem, który potrafi bez problemu przyswoić. Jeśli rozwija się wśród osób migających i ma styczność z tym językiem od razu, rozwija się porównywalnie do słyszącego dziecka w słyszącej rodzinie (Goc i Dunaj 2021). Z badań wynika, że rozwój językowy głuchego dziecka wśród osób migających daje mu możliwości pełnego rozwoju poznawczego (Rutkowski i Goc 2020b). Język powinien być narzędziem, za którego pomocą dziecko poszerza swoje horyzonty, za którego pośrednictwem zaczyna zdobywać wiedzę i rozumieć otaczający go świat. Język migowy jest drogą otwierającą wszystkie kanały komunikacyjne głuchemu dziecku (MEN 2018).

CODA – słyszące dzieci niesłyszących rodziców

Według statystyk 90% niesłyszących par wychowuje słyszące dzieci. Takie dzieci określa się skrótem CODA (ang. *Children of Deaf Adults*) (Czajkowska-Kisil i Laskowska-Klimczewska 2014: 115; Goc 2018). Większość CODA to osoby dwujęzyczne – słyszą, znają więc język foniczny, ale ponieważ w domu rodzice migają, równie sprawnie posługują się językiem migowym (Czajkowska-Kisil i Laskowska-Klimczewska 2014: 114). W raporcie RPO czytamy, że słyszące dzieci głuchych rodziców pełnią funkcję tłumacza w kontaktach „ze szkołą: wywiadówki, zebrania, rozmowy z nauczycielami, pedagogiem, psychologiem, dyrektorem; służbą zdrowia (włącznie ze specjalistami typu onkolog, ginekolog, psychiatra); w trakcie terapii psychologicznej; na policji, w sądach (sprawy sądowe rodziców, włącznie z rozwodami)”. I dalej:

Trzyletnia dziewczynka dzwoni do pracy taty, aby poinformować o przyczynie jego absencji, sześciolatka wypełnia kwestionariusze paszportowe w urzędzie, sześciolatek przekazuje matce informację od lekarza, że zdiagnozowano u niej raka i jest w stanie terminalnym, inny ośmiolatek dowiadyuje się w gabinecie ginekologa, że jego mama dokonała wielokrotnych aborcji, dziewięcioletka tłumaczy na rozprawie rozwodowej swoich rodziców. To są przykłady autentyczne. (Goc 2016)

Problemy osób głuchych w załatwianiu formalności w życiu codziennym, takich jak sprawy w urzędzie, wizyty u lekarza, w szpitalach czy wspomniane już trudności w dostępie do podstawowej edukacji, to tylko wierzchołek góry lodowej (Goc 2019). Osoby głuche przez całe swoje życie doświadczają trudności w komunikacji.

Przeszłość i przyszłość

Co działo się w przeszłości z komunikacją głuchych Polek i Polaków? Pierwsze wzmianki dotyczące polskiego języka migowego pojawiły się w drugiej dekadzie XIX wieku. W 1817 r. ks. Jakub Falkowski założył w Warszawie w Pałacu Kazimierzowskim Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych – pierwszą szkołę dla głuchych (Uniwersytet Warszawski 2016). PJM ma zatem ponad 200-letnią historię – jest to język wpisujący się w naszą tradycję: historyczną, narodową, kulturową...

Co zatem w związku z tym wszystkim możemy zrobić my, słyszący? Podstawowe zmiany niewątpliwie potrzebne są na poziomie systemowym. Tych rozwiązań brakuje. Niemniej ich wprowadzenie może być coraz bardziej realne. W ośrodkach dla głuchych dzieci pojawiają się głusi nauczyciele, którzy migają, czy też pojedynczy nauczyciele, którzy na własną rękę starają się uczyć dzieci głuche w PJM (Goc i Dunaj 2021). Na niektórych uczelniach istnieją lektoraty z PJM, np. na Uniwersytecie Gdańskim (Lewandowska 2020). Na Uniwersytecie Warszawskim od 2010 r. funkcjonuje Pracownia Lingwistyki Migowej, są prowadzone badania naukowe nad PJM (*O PLM* bdw.; *Filologia PJM* bdw.), a od roku akademickiego 2019/2020 na UW istnieje kierunek filologia polskiego języka migowego. Studia te przeznaczone są zarówno dla osób niesłyszących, jak i słyszących. W 2021 r. w Polskę wyruszyli pierwsi absolwenci tej filologii, biegle posługujący się PJM (Goc i Dunaj 2021). Jedno możemy jednak zrobić już dziś, teraz – zyskać świadomość na temat problemów związanych z potrzebami komunikacyjnymi i społecznymi osób głuchych oraz przekazywać tę wiedzę dalej.

BIBLIOGRAFIA

- Czajkowska-Kisil, M., Laskowska-Klimczewska, A. (2014), *CODA: Inność nierozpoznana*, [w:] *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa, s. 114–128, <bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Raport_Sytuacja_osob_poz%203_srodki_2%20XII.pdf>, [dostęp: 25.06.2025].
- Czajkowska-Kisil, M., Siepkowska, A., Sak, M. (2014), *Edukacja głuchych w Polsce*, [w:] *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa, s. 13–27.
- Uniwersytet Warszawski (2016), *Dr Paweł Rutkowski, „Prawo do języka” – wykład inauguracyjny*, [plik wideo] <www.youtube.com/watch?v=j8DGat29Y5M>, [dostęp: 25.06.2025].
- Filologia PJM, <www.plm.uw.edu.pl/nauczanie/studia-magisterskie>, [dostęp: 25.06.2025].
- Frankowska, A. (2014), *Jakość życia dzieci i młodzieży z wadą słuchu*, [cyfrowa kopia rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem dr hab. Marii Danuty Głowackiej], Poznań 2014, <www.wbc.poznan.pl/Content/382996/index.pdf>, [dostęp: 25.06.2025].
- Goc, A. (2016), *Głusza*, „Tygodnik Powszechny” nr 35, <www.tygodnikpowszechny.pl/glusza-35169>, [dostęp: 25.06.2025].

- Goc, A. (2018), *Moi rodzice są z innego kraju*, „Tygodnik Powszechny” nr 14, <www.tygodnikpowszechny.pl/moi-rodzice-sa-z-innego-kraju-152520>, [dostęp: 25.06.2025].
- Goc, A. (2019), *Protest, którego nie usłyszycie*, „Tygodnik Powszechny” nr 33, <www.tygodnikpowszechny.pl/protest-ktorego-nie-uslyszycie-159941>, [dostęp: 25.06.2025].
- Goc, A. (2021), *Niesłysze.edu.pl*, „Tygodnik Powszechny” nr 20, <www.tygodnikpowszechny.pl/nieslyszeedu.pl-167396>, [dostęp: 25.06.2025].
- Goc, A. (2022), *Głusza*, Warszawa: Wydawnictwo Dowody.
- Goc, A., Dunaj, M. (2021), *Głuchy uczeń ma „słuchać z uwagą”*, „Tygodnik Powszechny”, <www.tygodnikpowszechny.pl/gluchy-uczen-ma-sluchac-z-uwaga-167648>, [dostęp: 25.06.2025].
- Goc, A., Talipska, M. (2021), *Marzy mi się Polska, która będzie też dla nas*, „Tygodnik Powszechny”, <www.tygodnikpowszechny.pl/marzy-mi-sie-polska-ktore-bedzie-tez-dla-nas-169114>, [dostęp: 25.06.2025].
- Januszewicz, M., Jura, M., Kowal, J. (2014), *Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji*, [w:] *Edukacja głuchych*, Warszawa, s. 8–16.
- Laskowska-Klimczewska, A., Łacheta, J., Maciejska-Roczán, K. (2014), *Sprawy społeczne*, [w:] *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa, s. 71–87.
- Lewandowska, A. (2020), *Przełamywanie barier i blokad studentów słyszących podczas zajęć z polskiego języka migowego*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 103–105.
- Marganiec, B. (2014), *Kultura głuchych*, [w:] *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa, s. 137–157.
- Mazurczak, A. (2014), *Wstęp*, [w:] *Edukacja głuchych*, Warszawa, s. 5–7.
- Polski Związek Głuchych (bdw.), *O PJM i świecie głuchych*, <pzg.warszawa.pl/o-pjm-i-swiecie-gluchych>, [dostęp: 25.06.2025].
- O PLM, <www.plm.uw.edu.pl/ludzie-copy>, [dostęp: 25.06.2025].
- MEN (2018), *Prezentacja kursu polskiego języka migowego (PJM) dla uczniów klas I–III*, [plik wideo] <www.youtube.com/watch?v=XpThEMRPkI4>, [dostęp: 25.06.2025].
- Rutkowski, P., Goc, A. (2020a), *Druga wieża Babel*, „Tygodnik Powszechny” nr 40, <www.tygodnikpowszechny.pl/druga-wieza-babel-164974>, [dostęp: 25.06.2025].
- Rutkowski, P., Goc, A. (2020b), *Równoległa rzeczywistość*, „Tygodnik Powszechny” nr 49, <www.tygodnikpowszechny.pl/rownolegla-rzeczywistosc-165822>, [dostęp: 25.06.2025].
- Rutkowski, P., Kruk, A. (2015), *Głusi migają przez sen*, „Dwutygodnik” nr 5, <www.dwutygodnik.com/artukul/5931-glusi-migaja-przez-sen.html>, [dostęp: 25.06.2025].
- Wilimborek, B., Bednarska, A., Korzec, J. (2016), *Nauczanie głuchych języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s.118–122.

ZUZANNA SARNOWSKA Absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół dorobku literackiego Tadeusza Różewicza i rozmaitych zagadnień z zakresu teorii literatury. Tematyką społeczności Głuchych i ich komunikacji zajęła się niejako przy okazji – zaintrygowała ją wyjątkowość tego obszaru oraz zaskakująco niski poziom społecznej świadomości na jego temat.

O użyteczności inwentarzy kompetencji

Jak operacyjnie wykorzystać podstawę programową kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego w nauczaniu JOZ

DOI: 10.47050/jows.2025.3.95-103

Diagnozowanie potrzeb uczniów w odniesieniu do kursu języka obcego specjalistycznego wymaga poznania obszaru zawodowego, obowiązków i związanych z nimi działań językowych. Pomocą w tym zakresie mogą służyć tzw. inwentarze kompetencji. Operacyjnym przykładem wykazu kompetencji, z którego mogą korzystać nauczyciele języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOZ) w polskim systemie oświaty, jest podstawa programowa kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego.

MAGDALENA SOWA

Uniwersytet Marie Curie-Skłodowskiej

ON THE USEFULNESS OF COMPETENCY INVENTORIES. HOW TO OPERATIONALISE THE VOCATIONAL EDUCATION CORE CURRICULUM IN THE TEACHING OF LSP IN SECONDARY SCHOOLS

Diagnosing learners' needs in relation to a planned specialised foreign language course requires a good understanding of the professional area through the prism of job duties and correlated language activities. In a school setting, an in-depth analysis of learners' needs is not always feasible. Competency inventories can help in this regard, thanks to which the foreign language teacher will get to know the specifics of the professional area and job tasks, noting their interdependence with language activity. An operational example of a competency inventory that can be used by teachers of a professionally oriented foreign language (LSP) in the Polish educational system is the core curriculum for vocational education in professional education (Journal of Laws 2019, item 991). The article shows how the ministerial document can be used operationally for the diagnosis of needs in teaching a foreign language in Polish vocational secondary schools.

KEY WORDS: PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE, VOCATIONAL EDUCATION, NEEDS ANALYSIS, COMPETENCY INVENTORY, CORE CURRICULUM, LSP

Analiza potrzeb została wprowadzona do dydaktyki w latach 70. XX w., zyskując status kluczowego elementu w opracowaniu programu i treści nauczania (m.in. Hutchinson i Waters 1987; West 1994, 1997; Dudley-Evans i St. John 1998; Mangiante i Parpette 2004; Velázquez-Bellot 2004; Frendo 2005; Long 2005; Flowerdew 2013; Gajewska i Sowa 2014). Polega ona na badaniu sytuacji wymagających użycia języka i realizowanych w nich aktów mowy oraz określeniu materiału językowego niezbędnego do aktualizacji intencji komunikacyjnych na podstawie próbek autentycznego języka. Zasadniczo dokonuje się jej w dwóch płaszczyznach. Pierwszy wybór realizuje się na poziomie funkcji komunikacyjnych (pojęć lub działań językowych) uznanych za ważne z punktu widzenia uczącego się. Na drugim etapie poszczególnym funkcjom należy przyporządkować warianty wypowiedzi językowych, które je wyrażają i które uczący się powinien zrozumieć oraz umieć zrealizować w odpowiedniej sytuacji. W takim ujęciu analiza potrzeb wiele zawdzięcza analizie sytuacji docelowej (TSA – *Target Situation Analysis*) zaproponowanej przez F. Chambersa (1980), choć nie pomija także analizy sytuacji aktualnej (PSA – *Present Situation Analysis*), wzmiankowanej m.in. w pracach René Richtericha i Jeana-Louisa Chancerela (1980), Pauline Robinson (1991) czy Tony’ego Dudley’ego-Evansa i Maggie Jo St. John (1998).

Od chwili wprowadzenia do dydaktyki w latach 70. analizy potrzeb i pierwszych jej modeli – proponowanych m.in. przez Richtericha (1973), Richtericha i Chancerela (1977, 1980), Johna Munby’ego (1978), Louis Porchera (1980), Toma Hutchinsona i Alana Watersa (1987), a także Dudley’ego-Evansa i St. John (1998) – pojęcie to bardzo ewoluowało, choć nie uniknęło krytyki. Pierwsze wersje analizy potrzeb uznano za zbyt teoretyczne, a tym samym trudne do realizacji w praktyce i nieoperacyjne. Pojawiły się zatem propozycje jej uproszczenia polegające na identyfikowaniu potrzeb uczących się poprzez identyfikację sytuacji komunikacyjnych, w których uczestniczy uczący się, oraz realizowanych w nich aktów mowy, a następnie przekładaniu potrzeb komunikacyjnych na cele i treści nauczania. Ten schematyczny sposób analizy potrzeb (SABOC: *Situations – actes de parole – besoins – objectifs – contenus*) był mocno krytykowany m.in. przez Lehmana (1993, 1997), który – podobnie jak Hutchinson i Waters (1987) – dostrzegał konieczność uwzględnienia w nim dodatkowych komponentów, m.in. natury psychoafektywnej, językowej czy społeczno-kulturowej. Wychodząc z założenia, że niedostatki analizy potrzeb docelowych powinny być kompensowane przez zbieranie danych o uczeniu i środowisku uczenia się, West (1997) wprowadził pojemny termin *pedagogic needs analysis*, za którego pomocą można opisać trzy elementy analizy potrzeb, tj. analizę braków (ang. *deficiency analysis*), analizę strategii bądź potrzeb uczenia (ang. *strategy analysis or learning needs analysis*) oraz analizę środków (ang. *means analysis*).

Pomimo upływu czasu oraz swoich ograniczeń analiza potrzeb nie wychodzi jednak z użycia, a jej użyteczność w definiowaniu celów uczenia się / nauczania, w określaniu treści nauczania czy organizacji kształcenia docenia m.in. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), uznając, że „[p]odstawą określania celów uczenia się i nauczania języka powinny być indywidualne potrzeby uczących się i ogólne potrzeby społeczne, zadania i działania, jakie uczący się muszą umieć wykonywać, procesy, jakie muszą umieć uruchamiać, by te potrzeby zrealizować, oraz kompetencje i strategie, jakie muszą w tym celu wypracować”.

Rodzaje informacji uzyskiwanych w toku analizy potrzeb

Analiza potrzeb polega na wyłonieniu sytuacji komunikacyjnych, w których w przyszłości może uczestniczyć uczący się (Mangiante i Parpette 2004). Wykaz sytuacji komunikacyjnych jest podstawą do zidentyfikowania dyskursów typowych dla tychże sytuacji, jak również wiedzy i umiejętności językowych oraz zawodowych koniecznych do opanowania w trakcie kształcenia (Carras i in. 2007). W dużym uproszczeniu analiza potrzeb polega na udzieleniu odpowiedzi na pytania typu:

- ➡ W jakich sytuacjach komunikacyjnych w zawodzie uczący się będzie porozumiewał się w języku obcym?
- ➡ Z kim będzie się porozumiewał?
- ➡ Jakie działania językowe będzie realizował?
- ➡ Co będzie mówił, czytał, pisał?
- ➡ Czego będzie słuchał?
- ➡ Z kim i o czym będzie prowadził interakcje?
- ➡ Jakie zadania będzie musiał realizować, używając języka obcego?
- ➡ Czy w trakcie kontaktów z innymi będzie miał do czynienia z różnicami kulturowymi, a jeśli tak, to z jakimi?
- ➡ Czy będzie się poruszał w obrębie sytuacji wymagających zmiany własnego zachowania?

Zauważyć należy, że choć kontakt z uczącym się jest niezbędny, by pozyskać od niego informacje potrzebne do identyfikacji potrzeb (określenie braków i oczekiwań), to nie da się przeprowadzić rzetelnej diagnozy bez obserwacji i analizy docelowego kontekstu pracy. Te ostatnie pozwalają określić ogólny kontekst komunikacji (gdzie?), rolę i status jej uczestników (kto z kim?), rodzaje i kanały komunikacji (gdzie, z kim i w jaki sposób?), priorytetowe rejestry języka oraz dominujący kod komunikacji (mowa czy pismo?) (Carras i in. 2007: 27). Są też podstawą do wyłonienia elementów językowych dyskursów, z którymi uczeń będzie się musiał skonfrontować (m.in. leksyka, składnia, morfologia, wymowa, ortografia), jak również obecnych w nich elementów socjolingwistycznych, strategicznych czy interkulturowych.

Z powyższego wynika, że analiza potrzeb nie polega wyłącznie na skupieniu się na sytuacjach komunikacyjnych w ich wymiarze językowym, ale obejmuje też zagadnienia związane z obszarem kultury (narodowej, zawodowej, korporacyjnej itp.), które nie pozostają bez wpływu na sposób realizacji działań językowych w środowisku pracy (Lefelle i Mangiante 2022; Mourlhon-Dallies 2022; Royer 2022; Lefelle 2023). Tak rozumiana analiza potrzeb silnie podkreśla powiązanie nauki języka obcego z aktywnością zawodową obserwowaną w rzeczywistym środowisku pracy, z wykorzystaniem wiarygodnych źródeł informacji.

Źródła informacji o obszarze zawodowym

Będąc kluczowym elementem przygotowania programu nauczania języka specjalistycznego, który decyduje o treści i zakresie kształcenia, diagnoza potrzeb musi być przeprowadzona w sposób rzetelny. W tym celu autor programu bądź nauczyciel powinien się starać dotrzeć najbliżej, jak to możliwe, do docelowych sytuacji komunikacyjnych i osadzonych w nich zadań zawodowych, aby je jak najlepiej poznać i zrozumieć. Źródła informacji o obszarze zawodowym mogą być bardzo różne (m.in. kontakty osobowe, badania, obserwacja, wywiady, współpraca ze specjalistami) i dostarczać rozmaitych wiadomości (zob. Gajewska i Sowa 2014).

a. Źródła osobowe i eksploracja terenu zawodowego

Podstawowe źródło wiedzy na temat specyfiki komunikacji w określonym środowisku stanowią partnerzy zaangażowani w dane działania edukacyjne: sami uczący się, fachowcy, zlecniodawcy, a także nauczyciele. W pewnych sytuacjach nauczyciel sam będzie umieć określić zakres treści kursu na podstawie własnych doświadczeń. Dotyczy to zazwyczaj kompetencji transwersalnych lub mało hermetycznych odmian języków specjalistycznych, takich jak na przykład język branży turystycznej. Niemniej należy zachować tu ostrożność, ponieważ intuicja osoby spoza środowiska zawodowego może być często zawodna i prowadzić do błędnych wniosków.

W przypadku kształcenia językowego powiązanego z obszarem mało lub całkowicie nieznanym nauczycielowi, konieczny jest kontakt ze specjalistą z zakresu kształcenia językowego i/lub zawodowego w danej dziedzinie. W kontekście pracy w szkole o pomoc można się zwrócić również do nauczycieli przedmiotów zawodowych. Jeśli natomiast nie ma możliwości żadnego kontaktu z takim specjalistą, pewne wątpliwości merytoryczne można rozstrzygnąć przy pomocy samych uczących się, których kompetencja zawodowa często przekracza zakres wiedzy specjalistycznej nauczyciela języka obcego. W przypadku kursów prowadzonych na zlecenie zdarza się, że pomocą służy sam zleceniodawca (por. Carras 2015). Rozwiązaniem może być także nawiązanie współpracy z instytucją lokalną o zbliżonym typie działalności lub analiza zadań zawodowych, jakie są w niej realizowane (Long 2005).

b. Publikacje naukowe i dydaktyczne

Eksplorowanie obszaru zawodowego w poszukiwaniu informacji na temat potencjalnych potrzeb uczących się warto poprzedzić zapoznaniem się z istniejącą literaturą przedmiotu. Nie chodzi tu wyłącznie o publikacje *stricto* naukowe, ponieważ opis kompetencji wymaganych na danym stanowisku lub w zawodzie uda się z pewnością znaleźć w podręcznikach adresowanych do rodzimych użytkowników języka, przygotowujących się do wykonywania zawodu.

Informacje o potrzebach różnych grup uczących się można również wyłuskać z dostępnych na rynku podręczników do nauki języka specjalistycznego. Jeśli potrzeby nie są w nich wyrażone *expressis verbis*, to publikacje dydaktyczne mogą ukierunkować uwagę nauczyciela na zagadnienia istotne dla przygotowywanego programu kursu lub zajęć (np. sytuacje komunikacyjne, zadania zawodowe, działania językowe, rodzaje wypowiedzi, typy pism itp.). Repertuar podręczników do nauki języków zawodowych nieustannie się wzbogaca i aktualizuje za sprawą nowych pozycji odnoszących się do rozmaitych dziedzin i obszarów działalności zawodowej.

c. Inwentarze kompetencji

Cennym źródłem informacji o obszarze zawodowym są wreszcie inwentarze kompetencji, dzięki którym umiejętności językowe można wyabstrahować z kompetencji zawodowych, zwracając przy tym uwagę na ścisłą współzależność języka i działania w wykonywaniu określonych obowiązków służbowych. W trakcie analizy sytuacji i sposobów posługiwania się językiem obcym w środowisku pracy nasuwa się zawsze pytanie, jak rozgraniczyć kompetencje zawodowe właściwe danej profesji od kompetencji językowych utożsamianych z komunikacją w zawodzie i na jego temat. Skoro sam język stanowi pewną kompetencję zawodową (Mourlhon-Dallies 2008), należy się zastanowić, jakie miejsce zajmuje w stosunku do innych umiejętności niezbędnych w realizacji działań w miejscu pracy.

Odpowiedzi na powyższe wątpliwości może dostarczyć właśnie inwentarz kompetencji, który jest spisem i opisem warunków niezbędnych do wykonania oczekiwanych obowiązków służbowych. Jest on pochodną analizy obszaru zawodowego, w którym osadzone są postawy i zachowania wymagane w określonej praktyce zawodowej. W założeniach inwentarz jest konfrontacją pomiędzy rzeczywistością zawodu wnikliwie obserwowanego w terenie a określeniem warunków niezbędnych do jego właściwej realizacji. Dzięki temu pozwala zdefiniować potrzeby, szczegółowo określając działania oraz umiejętności językowe, jak również umożliwia ustalenie operacyjnych kryteriów oceny weryfikujących całościowo przygotowanie do czynności zawodowych.

Inwentarze kompetencji mają z reguły postać opisu, a nie zaleceń. Stanowią zatem użyteczną bazę danych dla tych autorów kursów i zajęć językowych, którzy nie mają możliwości prowadzenia własnych badań w terenie. Warto jednak pamiętać, że działania nawet w obrębie pojedynczego zawodu stanowią niezwykle rozległy i bogaty, a przez to trudny do opisanie teren. Dodatkowo istnieją różnice zauważalne w wykonywaniu tych samych działań

w różnych obszarach kulturowych, stąd też inwentarze nie mogą być traktowane ani jako wyczerpujące, ani jako uniwersalne (Gajewska i Sowa 2014).

Opracowanie inwentarza opiera się na przeanalizowaniu i opisanu sposobów wykonywania pracy, spośród których część wymaga użycia języka w określonych sytuacjach oraz kontaktu z dyskursem w różnej formie. Przygotowanie wykazu kompetencji obejmuje takie etapy, jak obserwacja obszaru zawodowego, wybór reprezentatywnych uczestników tego obszaru, analizę potrzeb (poprzez m.in. ankiety i wywiady), zbieranie danych (nagrywanie sytuacji ustnych i zbieranie dokumentów pisemnych), analizę tych danych (identyfikacja treści językowych i ich porównanie z celami komunikacyjnymi), wreszcie finalne zredagowanie inwentarza.

Tab. 1. Fragment wykazu kompetencji dla zawodu pielęgniarza/pielęgniarki

WYKAZ KOMPETENCJI PIELĘGNIARZA/PIELĘGNIARKI	WYKAZ KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH
PODSTAWOWE KOMPETENCJE ZAWODOWE	
– przyjęcie pacjenta i rozpoznanie potrzeb	– rozumienie pacjenta i prowadzenie z nim rozmowy w chwili przyjęcia do szpitala
– wykonywanie czynności przygotowujących do zabiegów (dawkowanie leków, przygotowanie narzędzi, sprzętu medycznego)	– rozumienie zaleceń lekarza formułowanych ustnie i na piśmie
– ustalenie wstępnej diagnozy i zlecenie opieki w zakresie pełnionych obowiązków	– rozmowa z pacjentem w trakcie opieki i zabiegów, przekazywanie informacji dotyczących pacjentów w trakcie obchodu
– zlecenie opieki pielęgniarzkiej (kroplówki, podanie antybiotyku...), nadzór jej wykonania oraz ocena	– dokonywanie zamówień w aptece
– prowadzenie dokumentacji w zakresie zleconych czynności (karta pacjenta)	– rozumienie dokumentów, takich jak regulamin szpitala, karta pacjenta, ulotki dołączane do leków, dokumentacja medyczna pacjenta, instrukcje obsługi sprzętu medycznego
KOMPETENCJE TOWARZYSZĄCE	– wypełnianie karty zlecenia zabiegów pielęgniarzskich
– wiedza w zakresie ekonomiki zdrowia i opieki zdrowotnej	
– posiadanie dyplomu zawodowego (<i>Certificat de capacité d'ambulancier</i> – CCA)	
– wiedza w zakresie zarządzania administracją i finansami	

Źródło: Mangiante 2007: 139 (tłum. wł.).

Na przykładzie tab. 1 można zauważyć, że kompetencje językowe są przyporządkowane kompetencjom zawodowym i skorelowane z zadaniami zawodowymi, jakie wykonuje pracownik w danym miejscu i czasie. Realizacja konkretnych zadań w zawodzie i na stanowisku wymaga podjęcia określonych działań językowych i kontaktu z dokumentami, dzięki czemu wyraźnie widać ścisłą współzależność kompetencji zawodowych oraz językowych, których rolę definiuje kontekst pracy. Poza użytecznością w planowaniu zajęć językowych inwentarze mogą stanowić również dobry punkt odniesienia do przeprowadzenia audytu językowego, czyli oceny umiejętności językowych uczącego się.

W czasach powszechnego stosowania podejścia komunikacyjnego inwentarze kompetencji koncentrowały się na definiowaniu umiejętności językowych w zakresie działań receptywnych i produktywnych ustnych i pisemnych (Mourlhon-Dallies 2022). Wraz ze zmianą podejścia na działaniowe wykazy te zaczęto wykorzystywać pod kątem analizy zadań zawodowych realizowanych przy użyciu języka (Mangiante 2018), a kompetencję postrzegać w szerszych kategoriach niż tylko jako zdolność do komunikowania się w mowie i piśmie. Wykazy kompetencji są przydatne nauczycielom języków zawodowych, szczególnie tym, którzy pracują z uczniami przygotowującymi się do aktywności zawodowej (np. szkoły zawodowe, kursy kwalifikacyjne itp.) lub z imigrantami zarobkowymi. Pozwalają one wyodrębnić ważne sekwencje i treści nauczania oraz przypisać im konkretne cele (docelowe kompetencje i efekty uczenia się). Inwentarze kompetencji wpisują się w pełni w założenia podejścia

komunikacyjnego, jak również podejścia działaniowego oraz bazującego na kompetencjach (*approche par compétences* w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* 2003; Beacco 2007).

Podstawa programowa kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego jako inwentarz kompetencji

Na pewno nie każdy nauczyciel JOZ może podjąć i przeprowadzić kompleksowe działania związane z analizą potrzeb i kontekstu zawodowego, szczególnie jeśli uczy języka w odniesieniu do kilku różnych branż czy zawodów. Analiza potrzeb prowadzona na podstawie obserwacji i rejestracji rzeczywistości zawodowej jest z pewnością narzędziem bardzo pomocnym w trafnym określaniu celów i treści nauczania, ale wymaga dużego zaangażowania czasu i środków. W kontekście nauki JOZ w szkolnictwie branżowym, w którym wymiar godzin w cyklu kształcenia jest niewielki, a nauczyciel każdego roku dostaje inny „przydział” zawodów i branż (Sowa 2024), warto szukać rozwiązań optymalizujących działania nauczyciela języka obcego. Z tego też powodu, zamiast podejmować czasochłonne wysiłki, by samodzielnie zagłębiać się w analizę rzeczywistości zawodowej, w której w przyszłości będą pracować uczniowie, lepiej wykorzystać już przetworzone i dostępne informacje. Są one w zasięgu każdego nauczyciela JOZ w postaci podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019 poz. 991), która jest dokumentem najbardziej operacyjnym i użytecznym dla nauczyciela pod kątem organizacji nauki JOZ¹. Najwyraźniej ze wszystkich dokumentów i zasobów dydaktycznych sugeruje ona możliwe powiązania działań językowych z działaniami zawodowymi, nawiązując do założeń współczesnej edukacji językowej.

Selekcja i definicja efektów uczenia się w podstawie programowej kształcenia w zawodach koresponduje z ideą tworzenia inwentarzy kompetencji zawodowych, do których przyporządkowuje się odpowiednio umiejętności językowe. Podstawą definiowania kompetencji komunikacyjnej nie jest analiza kontekstu i dyskursu, ale wytyczne ministerialne określające dość szeroki katalog (inwentarz) kompetencji zawodowych, z których część jest natury językowej. Umiejętna i uważna lektura dokumentu pozwala zatem na stosunkowo naturalne i logiczne zdefiniowanie sytuacji komunikacyjnych oraz docelowych zadań, w których język jest narzędziem działania zawodowego – efekty uczenia się i kryteria ich weryfikacji są pochodną diagnozy potrzeb przeprowadzonej na bazie analizy zawodu lub branży.

W kontekście nauczania języka obcego efekty i kryteria można z powodzeniem potraktować jako cele ogólne i szczegółowe planowanych i realizowanych zajęć językowych. Nauczyciel musi jednak przy tym pamiętać, by nie ograniczać się jedynie do lektury efektów właściwych dla JOZ i identycznych dla wszystkich zawodów (tj. cztery działania językowe, słownictwo oraz strategie), ale traktować dokument resortowy jako całość, tzn. szukać powiązań pomiędzy efektami i kryteriami właściwymi dla JOZ a efektami i kryteriami dotyczącymi nauki danego zawodu. Inaczej mówiąc, wśród umiejętności ucznia, weryfikowanych pod względem osiągnięcia poszczególnych efektów, nauczyciel musi szukać tych, które, po pierwsze, mają charakter językowy (np. „określa”, „wyjaśnia”, „wymienia”, „opisuje”, „powiadamia” itp.), a po drugie, w których da się logicznie i naturalnie uzasadnić użycie języka obcego. Na tej podstawie może w kolejnym kroku przyporządkować tak wyłonionym czynnościom zawodowym typowe dla nich konteksty i sytuacje (a w nich konkretne dyskursy), jak również towarzyszące im działania językowe (tab. 2).

¹ Dokładną analizę dokumentów regulujących nauczanie JOZ w szkolnictwie branżowym przedstawiłam w publikacji *Nauczyciel języka obcego zawodowego. Koncepcje – potrzeby – rekomendacje* (Sowa 2024).

Tab. 2. Korelacja wybranych efektów uczenia się i kryteriów ich weryfikacji z przykładowymi sytuacjami zawodowymi oraz działaniami w JO dla zawodu stolarz²

	EFEKTY KSZTAŁCENIA	KRYTERIA WERYFIKACJI	MOŻLIWE SYTUACJE ZAWODOWE WYMAGAJĄCE UŻYCIA JO	PRZYKŁADOWE DZIAŁANIA JĘZYKOWE
DRM.04.2. Podstawy stolarstwa	Uczeń: 1. Posługuje się terminologią stosowaną w przemyśle drzewnym	Uczeń: – określa surowce, materiały i półfabrykaty stosowane w stolarstwie	– prezentowanie swojej działalności zawodowej w kręgach zawodowych (co robię?, z jakimi materiałami pracuję?), aby poinformować, przekazać informacje o sobie (przedstawić siebie i swoją działalność w formie opisu na stronie lub filmiku video)	– produkcja pisemna – produkcja ustna
	2. Rozpoznaje gatunki drewna, materiały drzewne i drewnopochodne	– rozróżnia gatunki drewna – klasyfikuje materiały drzewne i drewnopochodne		
	3. Rozpoznaje właściwości drewna i materiałów drewnopochodnych	– określa właściwości fizyczne i mechaniczne drewna i materiałów drewnopochodnych	– prowadzenie porad na własnej stronie WWW nt. materiałów drewnianych i drewnopochodnych, właściwości drewna, porad w zakresie eliminowania wad/uszkodzeń drewna, aby np. poinformować, wyjaśnić, doradzić/odradzić	– produkcja pisemna i/lub ustna – interakcja pisemna
	4. Ocenia drewno, materiały drewnopochodne i pozostałe materiały pod względem wad i użyteczności	– rozróżnia wady drewna – wyjaśnia przyczyny powstawania wad drewna – wskazuje sposoby zapobiegania powstawaniu wad drewna – wskazuje sposoby eliminowania wad drewna	– prowadzenie korespondencji z klientem zagranicznym nt. wad drewna z powodu niewłaściwego użytkowania wyrobu z drewna lub materiału drewnopochodnego	
DRM.04.3. Wykonywanie wyrobów z drewna i materiałów drewnopochodnych	1. Klasyfikuje wyroby z drewna i materiałów drewnopochodnych	– rozróżnia rodzaje wyrobów z drewna i materiałów drewnopochodnych	– rozmowy z klientami, aby zaprezentować, sprzedać swoje wyroby, przyjąć zamówienie, doradzić/odradzić, poinformować, wyjaśnić, uzyskać informacje (nt. preferencji klienta, budżetu)	– interakcja ustna
DRM.04.5. Wykonywanie napraw i renowacji wyrobów z drewna i materiałów drewnopochodnych	1. Określa typy konstrukcji i style w meblarstwie	– rozróżnia style w meblarstwie – identyfikuje typy konstrukcji	– rozmowy, negocjacje, ustalenia z klientami (co naprawić, jak naprawić, dlaczego naprawić w taki, a nie inny sposób, doradzić lub odradzić sposób naprawy/rodzaj materiału, ustalić cenę, ustalić harmonogram naprawy/renowacji)	– interakcja ustna i pisemna – mediacja ustna i pisemna – produkcja pisemna – produkcja ustna
	2. Kwalifikuje wyroby stolarskie do naprawy i renowacji	– określa zakres napraw i renowacji wyrobów z drewna i materiałów drewnopochodnych – oblicza koszt materiałów użytych do renowacji	– przekazywanie współpracownikom ustaleń poczynionych z klientami co do naprawy/renowacji	

² Elementy przytoczone w trzech pierwszych kolumnach tabeli zostały przeniesione z tekstu podstawy programowej. W dwóch ostatnich kolumnach przedstawiono autorskie propozycje sytuacji oraz działań językowych możliwych do skorelowania z zaleceniami ministerialnymi pod kątem nauczania JOZ w wybranym zawodzie.

Źródło: Sowa 2024: 331–332.

Na pierwszy rzut oka sposób sformułowania kryteriów weryfikacji może skłaniać nauczyciela do nauczania słownictwa, ponieważ działania zawodowe powiązane są z różnymi kategoriami obiektów (przedmiotów, zjawisk, czynności itp.) obecnych w obszarze zawodowym. Należy jednak pamiętać, że podsystem leksykalny jest tylko jednym z efektów uczenia się w zakresie JOZ, które uczeń osiąga w kategorii umiejętności. Poza nim lista obejmuje działania w zakresie recepcji, produkcji, interakcji i mediacji pisemnej oraz ustnej, które należy właściwie i naturalnie powiązać z efektami uczenia się właściwymi dla zawodu. Nauka słownictwa jest niezbędna, aby realizować czynności zawodowe w języku obcym, ale nie stanowi celu samego o sobie i powinna być powiązana z realizacją działań językowych.

Duża część efektów i kryteriów zdefiniowanych w podstawie programowej kształcenia w zawodach wchodzi w zakres wiedzy specjalistycznej, którą trudno bezpośrednio przełożyć na naukę języka obcego, jeśli nie jest to wiedza przyswajana w języku obcym. Konsultacje z nauczycielem zawodu, obserwacja uczniów w trakcie pracy na warsztatach czy w czasie praktyk mogą stanowić istotne wsparcie w refleksji nad wytypowaniem sytuacji, w których wiedza specjalistyczna jest wykorzystywana i/lub przekazywana w toku działań językowych innym użytkownikom (klientom, kontrahentom, współpracownikom itp.). Niemniej samo bazowanie na efektach i kryteriach powiązanych z umiejętnościami zawodowymi wymagającymi użycia języka (obcego) zdaje się wystarczające, aby poznać i zrozumieć działania, które uczeń musi umieć wykonać w docelowym miejscu pracy. Ustalenia na tym etapie będą bardzo pomocne w określeniu zadań, które są bądź mogą być realizowane w języku obcym i w ramach lekcji JOZ, pozwalając nauczycielowi na zastosowanie z powodzeniem podejścia działaniowego.

BIBLIOGRAFIA

- Beacco, J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris: Didier.
- Carras, C. (2015), *Les stratégies de collecte des données: aspects institutionnels et déontologiques*, „Points Communs”, nr 2, s. 20–28.
- Carras, C., Kohler, P., Shilagyi, E., Tolas, J. (2007), *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris: CLE International.
- Chambers, F. (1980), *A Re-evaluation of Needs Analysis*, „ESP Journal”, nr 1/1, s. 25–33.
- Dudley-Evans, T., St. John, M.J. (1998), *Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego*, (2003), Warszawa: CODN.
- Flowerdew, L. (2013), *Needs Analysis and Curriculum Development in ESP*, [w:] B. Paltridge, S. Starfield (red.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, Chichester: Wiley-Blackwell, s. 325–346.
- Frendo, E. (2005), *How to Teach Business English*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin: Werset.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefelle, M. (2023), *Fin de vie et empathie: une pédagogie interculturelle des aidants*, „Neofilolog”, nr 61/2, s. 108–125.
- Lefelle, M., Mangiante, J.-M. (2022), *Notions de genres professionnels et référentiels de compétences*, [w:] J.-M. Mangiante, Ch. Parpette (red.), *Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique*, Bruxelles: Peter Lang, s. 45–62.
- Lehmann, D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris: Hachette.
- Lehmann, D. (1997), *English for specific purposes (ESP) et français sur objectifs spécifiques (FOS): le préalable du contenu préalable*, „Asp”, nr 11–26.

- Long, M. (2005), *Methodological Issues in Learner Needs Analysis*, [w:] M. Long (red.), *Second Language Needs Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 19–77.
- Mangiante, J.-M. (2007), *Une démarche de référentialisation en français des professions: le partenariat universités – Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP)*, „Le Français dans le monde Recherches et Applications”, nr 42, s. 129–144.
- Mangiante, J.-M. (2018), *Évolution de la démarche FOS aujourd'hui: une ingénierie de formation en langue en contextes professionnel et académique*, „Les cahiers de l'asdifle”, nr 29, s. 23–36.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004), *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris: Hachette.
- MEN (2019), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego, Dz.U. 2019, poz. 991.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnels*, Paris: Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2022), *Le français de la mode en francophonie: prendre en compte le local et le global dans le traitement didactique des discours professionnels*, [w:] J.-M. Mangiante, Ch. Parpette (red.), *Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique*, Bruxelles: Peter Lang, s. 321–339.
- Munby, J. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Porcher, L. (1980), *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Richterich, R. (1973), *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*, [w:] J. Trim (red.), *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, s. 35–66.
- Richterich, R., Chancerel, J.L. (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Richterich, R., Chancerel, J.L. (1980), *Identifying the Needs of Adults Learning Foreign Language*, Oxford: Pergamon Press for the Council of Europe.
- Robinson, P. (1991), *ESP today: A practitioner's guide*, Prentice Hall: Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Royer, S. (2022), *Interactions en situations de travail, la part langagière intériorisée de la tâche professionnelle*, [w:] J.-M. Mangiante, Ch. Parpette (red.), *Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique*, Bruxelles: Peter Lang, s. 63–92.
- Sowa, M. (2024), *Nauczyciel języka obcego zawodowego. Koncepcje – potrzeby – rekomendacje*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Velázquez-Bellot, A. (2004). *Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos*, „Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera”, <bit.ly/46f9SOT>, [dostęp: 21.10.2013].
- West, R. (1994), *Needs Analysis in Language Teaching*, „Language Teaching”, nr 27/1, s. 1–19.
- West, R. (1997), *Needs Analysis: State of the Art*, [w:] R. Howard, G. Brown (red.), *Teacher Education for LSP*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 68–79.

DR HAB. MAGDALENA SOWA, PROF. UMCS Romanistka, pracowniczka naukowo-dydaktyczna w Katedrze Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autorka licznych publikacji z zakresu glottodydaktyki, a zwłaszcza dydaktyki języka specjalistycznego. (Współ-)autorka podręczników do nauki języka francuskiego.

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

Konsorcjum Erasmus+: cóż to takiego?

O współpracy szkół dwujęzycznych

DOI: 10.47050/jows.2025.3.105-112

„Nowe perspektywy, szersze horyzonty” to jedno z haseł znajdujących się na oficjalnych grafikach programu Erasmus+. Okazuje się, że jest ono nie tylko sloganem reklamowym, lecz także dobrym streszczeniem doświadczeń osób, które korzystają z tego programu.

BEATA CZERWIŃSKA

XI Liceum Ogólnokształcące
im. Józefa Piłsudskiego w Łodzi

MARIA MICHALIK

XVI Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami
Dwujęzycznymi im. Stefanii Sempołowskiej
w Warszawie

ERASMUS+ CONSORTIUM. ON THE COOPERATION OF BILINGUAL SCHOOLS

The article presents the activities and achievements of a unique Erasmus+ consortium in Poland, uniting eight schools with bilingual French programs. Established in 2022, the consortium aims to enhance teachers' linguistic and methodological competencies and to provide students with opportunities for international exchanges. It highlights the concept of the teacher as a lifelong learner, describing various professional development opportunities, such as language courses, methodological training, and job shadowing in France. The text emphasises the transformative impact of mobility experiences on teachers and students, fostering intercultural understanding, motivation, and innovative teaching practices. The article concludes that Erasmus+ projects strengthen schools, promote teamwork, and prepare both teachers and students for the challenges of a globalised educational environment.

KEY WORDS: MOBILITY, ERASMUS+, INTERNATIONAL EXCHANGES, BILINGUAL EDUCATION, LANGUAGE EDUCATION PROJECTS, SCHOOLS' COOPERATION

Nie ma chyba nikogo, kto nie słyszał o programie Erasmus+ i jego licznych komponentach umożliwiających różnym grupom beneficjentów nabywanie wielorakich kompetencji w krajach Unii Europejskiej. Jedną z możliwości programu, nieco mniej znaną, jest tworzenie konsorcjów zrzeszających kilka lub więcej podmiotów, które stawiają sobie te same cele i wspólnie planują ich osiągnięcie dzięki wsparciu programu Erasmus+. Konsorcja te zakładane są zazwyczaj przez organy administracji różnych szczebli, a ich beneficjentami są placówki oświatowe, w tym szkolnictwa wyższego z danego regionu czy miasta.

Jedno z bardziej nietypowych konsorcjów stworzyli przedstawiciele ośmiu szkół z oddziałami dwujęzycznymi z językiem francuskim w Polsce. Konsorcjum powstało w roku 2022, a w następnym otrzymało akredytację w ramach Akcji 1. programu Erasmus+, co pozwala na coroczne składanie wniosków o dofinansowanie projektów językowych skierowanych do nauczycieli i uczniów tych szkół. W skład sojuszu wchodzi dwie szkoły podstawowe z Warszawy (publiczna i niepubliczna), dwa publiczne licea warszawskie, dwa publiczne licea z Łodzi i po jednym publicznym liceum z Gdyni i z Poznania¹. Koordynatorem konsorcjum jest XV Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Narczyży Żmichowskiej w Warszawie.

Najważniejszym celem założycieli konsorcjum było stworzenie możliwości takiego kształcenia nauczycieli (nowych i już pracujących w tych szkołach), aby mogli nabywać oraz poszerzać już zdobyte kompetencje językowe i metodyczne w zakresie nauczania różnych przedmiotów po polsku i po francusku. Na tym bowiem polega **edukacja dwujęzyczna** – uczeń przyswaja język obcy (w tym przypadku francuski) nie tylko na lekcjach języka, lecz także na innych przedmiotach. Aby tak się jednak stało, nauczyciele muszą nie tylko posługiwać się językiem francuskim na poziomie co najmniej B2, ale muszą także mieć kompetencje dydaktyczne potrzebne do nauczania przedmiotów w dwóch językach. Celem konsorcjum było także stworzenie uczniom tych szkół możliwości szerokiego uczestnictwa w projektach wymian uczniowskich w ramach mobilności grupowych.

Dotychczas z wyjazdów językowych i metodycznych na kursy we Francji oraz na obserwację zajęć w ramach konsorcjum skorzystało już 71 nauczycieli. Ponadto 107 uczniów wraz z 13 opiekunami mogło skorzystać z wyjazdów na wymiany uczniowskie do zaprzyjaźnionych szkół w różnych miejscach Francji. Wśród nich grupa 10 uczniów z XV LO w Warszawie, która uczestniczyła w sesji Młodzieżowego Parlamentu Europejskiego w Berlinie. Dodatkowo grupa 16 nauczycieli uczestniczy co roku w kursach językowych online, które umożliwiają im szybsze osiągnięcie docelowych umiejętności językowych. Kolejne szkolenia nauczycieli oraz wyjazdy uczniów planowane są w tym roku szkolnym.

Nauczyciel jako uczeń – kursy językowe i metodyczne

W powszechnym wyobrażeniu nauczyciel jest osobą, która przekazuje wiedzę – stoi przy tablicy, kieruje pracą uczniów, ocenia, wspiera. Rzadziej widzimy w nim ucznia, który również uczy się nieustannie – czasem z książką, czasem przy komputerze, a czasem... znowu w szkolnej ławce. Koncepcja nauczyciela jako wiecznego ucznia akcentuje nieustanne dążenie do rozwoju i doskonalenia. Nauczyciel świadomy swojej misji poszukuje inspiracji, śledzi najnowsze trendy edukacyjne i metody nauczania. Szczególne wyzwanie podejmują nauczyciele przedmiotów obierający niecodzienną ścieżkę samodoskonalenia, poszerzania swoich umiejętności i zakresu wiedzy, którzy zaczynają się uczyć języka obcego z myślą o przyszłych wyzwaniach stojących przed młodzieżą. Celem nadrzędnym placówek dwujęzycznych w całej Polsce i na świecie jest bowiem łączenie specjalistycznej wiedzy z różnych dziedzin ze znakomitą znajomością języków obcych. Obecnie, w epoce międzynarodowej współpracy i nieustannych dynamicznych zmian w edukacji i poza nią, rola nauczyciela-ucznia staje się coraz bardziej wyraźna. Doskonałym przykładem są tu działania w zakresie programu Erasmus+.

Dzięki akredytacji Erasmus+ nauczyciele ze szkół zrzeszonych w konsorcjum mają możliwość uczestniczenia w szkoleniach, warsztatach, obserwacjach lekcji (*job shadowing*) oraz

¹ Te szkoły to: II Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Adama Mickiewicza w Gdyni, XI Liceum Ogólnokształcące im. Józefa Piłsudskiego w Łodzi, XIII Liceum Ogólnokształcące im. Marii Piotrowiczowej w Łodzi, I Liceum Ogólnokształcące im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Polsko-Francuska Niepubliczna Szkoła „La Fontaine” w Warszawie, Szkoła Podstawowa nr 267 im. Juliusza Słowackiego w Warszawie, XV Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Narczyży Żmichowskiej w Warszawie, XVI Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Stefanii Sempołowskiej w Warszawie.

kursach metodycznych we Francji. Część z nich to nauczyciele języka francuskiego, inni uczą przedmiotów w tym języku, jeszcze inni to już wspomniani nowicjusze rozpoczynający przygodę z językiem francuskim, by móc w przyszłości nauczać w sekcji dwujęzycznej. Dla wszystkich udział w mobilności oznacza jedno: powrót do roli ucznia.

Według Eweliny Pietrzak, nauczycielki języka francuskiego w XVI Liceum z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Stefanii Sempołowskiej w Warszawie, szkolenia to coś znacznie więcej niż lekcje metodyki: „Przebywanie we Francji, przeżywanie dnia po francusku, używanie języka w naturalnych sytuacjach to kluczowe doświadczenie dla nauczyciela. Kompetencje znacząco wzrastają, a nauczyciel może się dzielić swoją pasją z uczniami z nową energią”. Niektóre z kursów, takie jak *Nauczanie poprzez pięć zmysłów* czy *Pedagogika pozytywna*, inspirują do zmiany sposobu prowadzenia zajęć nie tylko językowych, ale też wychowawczych i stają się doskonałą inspiracją do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. To, jak twierdzi nauczycielka, powrót do uczenia się w najpiękniejszej formie: z ciekawością, zaangażowaniem i chęcią dzielenia się nową wiedzą:

Moduł Nauczanie języka poprzez pięć zmysłów pozwoli wzbogacić wachlarz aktywności proponowanych uczniom o różnych rodzajach inteligencji. Doświadczenie różnymi zmysłami może pobudzić zaangażowanie uczniów, ich motywację, koncentrację i możliwości zapamiętywania. Proponowanie uczniom jeszcze bardziej zróżnicowanych zadań z uwzględnieniem pięciu zmysłów zdecydowanie uatrakcyjni lekcję. Mogą to być gry i zabawy, ale można również realizować trudne tematy gramatyczne poprzez pobudzanie różnych zmysłów ucznia. Ten moduł zachęca do szukania nowych rozwiązań.

Monika Szczepańska-Szewc, nauczycielka języka francuskiego z tej samej szkoły, po szkoleniu we Francji stworzyła z uczniami międzynarodowy projekt „Mój kraj”, który nie tylko rozwinął kompetencje językowe uczniów, ale też ich kreatywność i podniósł ich samoocenę. Jak przyznaje: „Możliwość poznania nauczycieli z innych krajów i wymiana praktyk to jedno z najcenniejszych doświadczeń tego programu”. Nauczyciele podkreślają niezwykle często, że coraz trudniej jest zaciekawić uczniów i przyciągnąć ich uwagę do nauki i samorozwoju. Urszula Bendkowska-Łabuć, nauczycielka języka francuskiego w XIII Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Piotrowiczowej w Łodzi, mówi:

Praca nauczyciela wymaga ciągłego kształcenia się i szukania sposobów podniesienia efektywności pracy przede wszystkim poprzez zwiększenie motywacji i zaangażowania uczniów, dlatego zdecydowałam się na udział w mobilności edukacyjnej w ramach programu Erasmus+. Postawowiłam wziąć udział w zajęciach w ramach dwóch modułów: *Pedagogika projektów w celu zwiększenia motywacji uczniów* oraz *Wkład neurodydaktyki w nauczanie i uczenie się języka*. Oba moduły szkoleń utwierdziły mnie w przekonaniu, że praca metodą projektu jest dobrym rozwiązaniem dla młodzieży we współczesnym świecie. Jest ona możliwa dzięki zbudowaniu odpowiedniej atmosfery w grupie, opiera się na budowaniu relacji, które są podstawą współpracy, a nauka przez działanie staje się ciekawsza i efektywniejsza. Ważne jest także zrozumienie procesu uczenia, zapamiętywania, roli emocji, o czym wiemy coraz więcej, dzięki rozwijającej się neurodydaktyce.

Nauczyciel wracający do ławki to nie znak słabości czy braku wiedzy. Wręcz przeciwnie – to dowód odwagi, otwartości i prawdziwego zaangażowania w edukację. Bo tylko ten, kto sam się rozwija, może skutecznie wspierać rozwój innych.

Mobilność jako okno na świat, czyli otwarcie na to, co nowe i inspirujące

W codziennym rytmie szkolnych obowiązków łatwo zapomnieć, że edukacja to nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także nieustanne odkrywanie świata – tego bliskiego i tego zupełnie nieznanego. Zagraniczna mobilność nauczycieli i uczniów w ramach programu Erasmus+ otwiera szeroko drzwi eksploracji. Widać przez nie zupełnie inną perspektywę – inną kulturę, inną szkołę, inny sposób myślenia i uczenia.

Monika Sakowicz, nauczycielka plastyki w Polsko-Francuskiej Niepublicznej Szkole Podstawowej „La Fontaine” w Warszawie i uczestniczka *job shadowing* w Collège Jean Racine w Alès, podkreśla właśnie tę możliwość otwarcia się na coś nowego:

Przebywanie w środowisku wielokulturowym sprzyjało zrozumieniu różnic i podobieństw między systemami edukacyjnymi oraz wartościami społecznymi reprezentowanymi przez różne kraje. Miałam możliwość obserwacji, jak nauczyciele i uczniowie funkcjonują w wielokulturowej klasie, co wzbogaciło moje spojrzenie na zarządzanie różnorodnością i integrację uczniów o różnych doświadczeniach i potrzebach edukacyjnych. Rozmowy z uczniami oraz nauczycielami pozwoliły mi lepiej poznać styl życia, zwyczaje i sposób komunikacji charakterystyczny dla kultury goszczącego kraju.

Dla wielu nauczycieli udział w mobilności to doświadczenie przełomowe – nie tylko zawodowo, ale też w wymiarze osobistym. „Pobyt we Francji i kontakt z rodzimymi użytkownikami języka francuskiego, poznanie nowego regionu, ciekawe zajęcia prowadzone w języku wykładowym – to wszystko było niezwykle inspirujące” – mówi Monika Szczepańska-Szewc, uczestniczka szkolenia w Vichy. To właśnie spotkania z innymi, często bardzo odmiennymi od nas nauczycielami, pozwalają dostrzec nowe możliwości i wpaść na pomysły prowadzenia zajęć.

Mobilność edukacyjna to także niełatwe przełamywanie się, o czym wspomina Agnieszka Gabryelska, nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie w I Liceum Ogólnokształcącym im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu: „W podróży, w języku, w relacjach międzyludzkich, podróżując sama po południowej Francji, musiałam podejmować wyzwania codziennych rozmów po francusku, żeby się czegoś dowiedzieć, dopytać, załatwić, zrobić zakupy, przebieść się z punktu A do B itd. Wiązało się to często z wyjściem ze strefy komfortu”. Podobnym doświadczeniem dzieli się Anna Kinart, nauczycielka chemii w XIII Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Piotrowiczowej w Łodzi: „Uczę chemii, więc nauka języka jest dla mnie powrotem do stosowania zasad uczenia się, a nie uczenia kogoś. Sytuacja ta pozwoliła mi na nowo spojrzeć na moich uczniów i ich problemy z opanowaniem materiału szkolnego”. Ale to właśnie takie wyzwania rozwijają najbardziej – budują pewność siebie, uczą elastyczności i otwartości na innych.

Każdy wyjazd, każde spotkanie, każdy nowy kontakt to cegiełka w budowie szkoły otwartej na świat – szkoły, która nie boi się nowości, ale z nich czerpie. Mobilność edukacyjna w każdej postaci nie jest więc tylko podróżą w przestrzeni. To podróż w głąb siebie i innych – w poszukiwaniu nowych inspiracji, lepszych metod, głębszego zrozumienia innych i siebie samego jako nauczyciela i człowieka. To prawdziwe okno na świat – okno szeroko otwarte, które pozostanie takie tak długo, jak długo nauczyciele będą odczuwać chęć spoglądania przez nie coraz dalej, poza horyzont. Jan Górski, nauczyciel fizyki oraz biznesu i zarządzania w XVI LO w Warszawie, wskazuje, czym jest dla niego mobilność Erasmus+.

To świetna okazja, by połączyć rozwój językowy z wymianą doświadczeń zawodowych i międzykulturowych. Program jest dobrze zorganizowany, prowadzący są kompetentni i życzliwi, a możliwość wyjazdu do Francji sprawia, że nauka staje się realnym, inspirującym przeżyciem, zakorzenionym w rzeczywistości, której świadkami są zabytki sprzed setek lat. Gorąco polecam każdemu, kto chce się rozwijać i szuka świeżego spojrzenia na edukację. Zmiana perspektywy jest bezcenna.

Wielowymiarowe korzyści dla uczniów

Jedną z możliwości programu Erasmus+ są też wymiany uczniowskie, czyli mobilność grupowa. Co takie wyjazdy dają uczniom? Nauczycielka języka francuskiego w szkole „La Fontaine” w Warszawie, Hannie Forêt, opowiada o tym tak:

Uczniowie uczestniczyli w zajęciach szkolnych, warsztatach językowych, ekologicznych i technologicznych, angażowali się w projekty zespołowe oraz tworzyli cyfrowe relacje z wyjazdu. Szczególnie pozytywnym aspektem była różnorodność metod dydaktycznych – nauka przez doświadczenie, pracę w grupie oraz wykorzystanie nowoczesnych technologii edukacyjnych. Pobyt pozwolił uczniom nie tylko lepiej poznać kulturę, historię i dziedzictwo Francji, ale również rozwinąć umiejętności społeczne, międzykulturowe i obywatelskie. Interakcja z rówieśnikami z Francji i wspólna realizacja programu wymiany pokazały, że młodzież potrafi skutecznie współpracować ponad barierami językowymi i kulturowymi. Było to przeżycie, które w pełni realizowało ideę «uczenia się przez doświadczenie» i wpisuje się w cele długofalowego rozwoju naszej szkoły”.

Wśród osób korzystających z finansowania Erasmus+ były także uczennice XV LO w Warszawie, które uczestniczyły w obradach Młodzieżowego Parlamentu Europejskiego w Berlinie. Urszula Ratuszyńska, nauczycielka wiedzy o społeczeństwie w tej szkole, podkreśla korzyści dla uczennic płynące z tego wyjazdu:

Wcielając się w rolę eurodeputowanych, uczennice pogłębiły informacje dotyczące poszczególnych ideologii politycznych i frakcji politycznych obecnych w parlamencie. Nauczyły się negocjować, przedstawiać swoje stanowisko oraz uzasadniać je, przekonywać do swojego zdania, odpowiednio dobierać argumentację. Udział w projekcie to bezcenne dla nich doświadczenie. Jestem przekonana, że dzięki projektowi uczennice nabrały większej pewności siebie. Musiały bowiem przełamać lęk przed wystąpieniami publicznymi, musiały nauczyć się bronić swojego zdania. Biorąc pod uwagę, że debatowały w języku, którego się dopiero uczą, osiągnęły dodatkowo to, że udało im się przełamać lęk przed przemawianiem w języku obcym. Niewątpliwie te trzy intensywne dni pracy przyczyniły się do rozwoju kompetencji językowych uczennic.

Mobilność daje również szansę poznania i otwarcia się na to, co stanowi element trudnej czasami historii, ale z pewnością staje się pomostem między przeszłością a teraźniejszością. Pozwala przełamać bariery i budować nowe mosty, czego doskonałym przykładem może być doświadczenie przedstawione przed Anną Bakiel, nauczycielką języka francuskiego w XVI LO w Warszawie i uczestniczką wymiany uczniowskiej do Dijon we Francji:

Celem wymiany, w moim odczuciu, było nie tylko poznawanie życia codziennego francuskiej rodziny, języka i kultury czy odkrywanie uroków miasta Dijon i jego zabytków. Nasi uczniowie wraz z Francuzami brali udział w projekcie edukacyjnym «Les Justes – Sprawiedliwi wśród Narodów Świata». Projekt, realizowany przez dwóch nauczycieli z Liceum Charles de Gaulle w Dijon (nauczyciela historii oraz nauczycielkę literatury francuskiej), opierał się z jednej strony na uwrażliwieniu młodych ludzi na losy Żydów (na przykładzie życia Jakuba Wekslera Waszkinela, uratowanego z Zagłady przez polską rodzinę), a z drugiej strony na próbie odtworzenia tego, co czuli i co myśleli deportowani do obozów śmierci (na przykładzie wyboru ostatnich listów deportowanych, pochodzących z archiwum z Instytutu Yad Vashem). Najbardziej wartościowym elementem było dla mnie spotkanie na żywo (przez internet) z panem Jakubem Wekslerem Waszkinielem, który odpowiadał na pytania młodzieży dotyczące tożsamości, religii, ale też jego związków z językiem polskim. W ramach rewizyty korespondentów z Francji w Warszawie, dofinansowanej z programu Erasmus+ przez francuską Narodową Agencję, uczniowie mieli okazję poznać sylwetki polskich «Sprawiedliwych wśród Narodów Świata» bądź osób, które wciąż oczekują na to wyróżnienie.

Uczniowie, którzy skorzystali z tygodniowego pobytu we francuskiej rodzinie, podkreślają w swoich wypowiedziach przede wszystkim nabycie większej swobody w posługiwaniu się językiem francuskim i przełamanie bariery językowej, co jest jednym z celów tego typu wyjazdów. Maja z XIII LO z Łodzi podsumowuje to tak: „Wymiana pozwoliła mi na poznanie innej kultury oraz poznanie życia codziennego rówieśników z innego kraju. Dzięki wyjazdowi

mogłam przełamać moją barierę językową”. Z kolei Lena z tej samej szkoły widzi w wyjeździe okazję do uczenia się w nowej sytuacji: „Wymiana dała mi możliwość użycia języków obcych w praktyce. Byłam postawiona przed wieloma nowymi wyzwaniami i dzięki temu teraz wiem, jak reagować”. Wielu uczniów podkreśla także wartość wymian uczniowskich w aspekcie przekraczania własnych ograniczeń i rezygnacji z wygody, co nie jest oczywiste dla dzisiejszych nastolatków. Przykładem może być wypowiedź Marii z XIII LO z Łodzi: „Wymiana była dla mnie okazją do wyjścia z mojej strefy komfortu, musiałam odnaleźć się w czymś domu, w innym kraju, w innej szkole. Nauczyło mnie to odpowiedzialności i otwartości”. Natalia z XVI LO z Warszawy dodaje: „Uważam, że wymiana jest dobrą okazją, by nabrać nowych doświadczeń i stworzyć wspaniałe wspomnienia i więzi. Polecam każdemu”.

Korzyści dla nauczycieli i szkół

Jednak mobilność to nie tylko rozwój osobisty. To przede wszystkim źródło inspiracji do działania po powrocie do własnej szkoły. Nauczyciele wprowadzają nowe metody pracy, podejmują współpracę międzynarodową, dzielą się zdobytym doświadczeniem z uczniami i kolegami z pracy. „Program Erasmus+ motywuje nauczyciela, pozwala mu poszerzyć swoją ofertę dydaktyczną i wzbudzić kreatywność u uczniów” – podkreśla Anna Klinger, nauczycielka języka francuskiego w I LO w Poznaniu. Mobilność staje się impulsem do zmiany nie tylko jednostkowej, ale też systemowej. Projekty realizowane wspólnie z partnerami zagranicznymi, m.in. międzynarodowe projekty uczniowskie czy wspólne działania wokół tematów globalnych, takich jak woda czy klimat, integrują naukę języka z edukacją międzyprzedmiotową i międzykulturową.

Jedną z możliwości oferowanych przez program Erasmus+ dla nauczycieli jest *job shadowing*, czyli obserwowanie lekcji prowadzonych przez nauczycieli w szkołach w innym kraju. Wielu nauczycieli z konsorcjum skorzystało z tej właśnie możliwości, aby wzbogacić swój warsztat pedagogiczno-metodyczny, a przy okazji doskonalić się językowo. W dalszej perspektywie przekłada się to na wymierne korzyści dla uczniów i podniesienie jakości pracy szkoły. Nauczyciele, którzy skorzystali z tej możliwości, zgodnie stwierdzają, że przyniosło im to wiele korzyści, przede wszystkim w aspekcie pracy dydaktycznej. „Udział w kursach, obserwacje innych lekcji i poznawanie organizacji nauczania w innych szkołach zmusza do refleksji” – podkreśla Anna Klinger, uczestniczka kursu dydaktycznego oraz *job shadowing* w ramach Erasmus+. Jak mówi, była nie tylko słuchaczką szkoleń w prestiżowym ośrodku CAVILAM w Vichy, lecz także obserwatorką zajęć w liceum w Caen, gdzie pogłębiła znajomość takich metod pracy, jak choćby „odwrócona klasa” czy ewaluacja oparta na samoocenie ucznia. Podobne korzyści dostrzega Karolina Rożek-Szymańczyk, nauczycielka języka francuskiego w szkole „La Fontaine” w Warszawie:

Dzięki obserwacjom mogłam porównać różne sposoby planowania lekcji, oceniania oraz budowania relacji nauczyciel–uczeń. Zyskałam wiele pomysłów na urozmaicenie własnych zajęć i lepsze dostosowanie ich do potrzeb uczniów. Poznałam również nowe narzędzia cyfrowe, które będę mogła wykorzystać w pracy z klasą. Odkryłam także, jak projekty wymiany międzynarodowej mogą być wykorzystywane na lekcjach języka obcego w sposób rozwijający zarówno kompetencje językowe, jak i kulturowe uczniów. Mobilność przyczyniła się tym samym do wzbogacenia mojego warsztatu pracy o elementy sprzyjające większej aktywizacji uczniów oraz kształtujące ich kompetencje społeczne i komunikacyjne.

Równie ciekawym i rozwijającym zawodowo doświadczeniem był dla Magdaleny Żaboklickiej, nauczycielki biologii w XV LO w Warszawie, pobyt w ramach *job shadowing* w Bernoulli Gymnasium w Wiedniu.

Obserwując nauczycieli języków obcych oraz przedmiotów niejęzykowych, miałam okazję poznać aktywizujące metody pracy (np. zajęcia laboratoryjne z wykrywania biopolimerów, grę online służącą powtórzeniu wiadomości o układzie krążenia; 2–3-osobową grę na lekcji; budowanie

minimodelu ula), które po zaadaptowaniu do wieku uczniów doskonale sprawdzą się w mojej pracy. Ponadto przeprowadziłam kilka wywiadów, zarówno z nauczycielami, jak i z uczniami, dotyczących pracy w klasach dwujęzycznych metodą projektu. Uświadomiłam sobie, że równie ważna, obok rekrutacji uczniów do projektu i monitorowania jego przebiegu, jest ewaluacja, która włącza uczniów. W projekcie prowadzonym w Bernoulli Gymnasium ewaluacja miała formę wystawy i przedstawienia, co angażowało uczniów i pozwoliło im samym, nauczycielom innych klas, a także rodzicom na zapoznanie się z efektami projektu. Jest to dla uczniów niewątpliwie motywujące i mobilizujące. Chciałabym podobną formę pracy projektowej wraz z ewaluacją zaproponować w klasach dwujęzycznych w naszej szkole.

Podobne spostrzeżenia oraz chęć wprowadzenia poznanych innowacji na swoich lekcjach podkreślają także nauczyciele, którzy uczestniczyli w kursach językowych i dydaktycznych. Wszyscy są zdania, że będą mogli wykorzystać zdobyte umiejętności w praktyce szkolnej, a niektórzy już to robią, wciąż ucząc się języka francuskiego, jak na przykład Małgorzata Bykowska ze Szkoły Podstawowej nr 267 im. Juliusza Słowackiego w Warszawie: „Prowadzę zajęcia o francuskich znaczkach pocztowych i historii Francji na nich ukazanej, dlatego nauka języka francuskiego bezpośrednio wspiera moją działalność edukacyjną. Znaczki to nie tylko pasja – to konkretne narzędzie pracy, które pozwala pokazywać uczniom historię i kulturę Francji w sposób atrakcyjny i wizualny”. Z kolei Ewa Leśniewska, nauczycielka historii w LO w Poznaniu, zapewnia, że nie tylko planuje wykorzystać zdobyte umiejętności w praktyce, ale „nieustannie z nich [korzysta], przygotowując zajęcia dla klas dwujęzycznych (kwestie językowe, ćwiczenia w analizie źródeł historycznych, praca z tekstami i materiałami z mediów etc.)”. Przygotowała w tym roku również projekt historyczno-filmowy w języku francuskim, który dotyczył lokalnej historii analizowanej z perspektywy II wojny światowej (wymiana ze szkołą Sainte Foy la Grande): „W moich lekcjach uczestniczyli uczniowie z wymian mających miejsce w szkole. Tego typu działania również zamierzam kontynuować. Na pewno będę współpracować z innymi szkołami w ramach kolejnych wymian i relacji szkolnych. [...] Program przywrócił mi pasję do pracy z językiem francuskim w szerszym, niż tylko nauczanie historii, aspekcie”.

Praca w ramach konsorcjum – wartość zespołu

Konsorcjum opiera się na bezinteresownym zaangażowaniu i prawdziwej pasji ośmiu przedstawicieli szkół wchodzących w jego skład. Koordynatorką pracy jest Sylwia Sawicka z XV LO w Warszawie, bez której zaangażowania i ogromnej pracy konsorcjum nie mogłoby zaistnieć. Wsparcie merytoryczne zapewnia dr hab. Radosław Kucharczyk, pracownik naukowy Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, a zarazem nauczyciel języka francuskiego w XV LO. Niewzwykle ważne jest to, że konsorcjum jest dla uczestniczących w jego pracach miejscem wypracowywania rozwiązań, dochodzenia do wspólnych wniosków, negocjowania pomysłów, podejmowania decyzji dotyczących różnych aspektów jego funkcjonowania, wzajemnego motywowania się, a przede wszystkim wspierania w realizacji działań programu Erasmus+ w zaangażowanych szkołach. Częste spotkania odbywają się online ze względu na różne lokalizacje. Uczestniczące szkoły nauczyły się wiele jedne od drugich, mogą liczyć na wzajemne wsparcie. Ten aspekt konsorcjum, mimo że wspomniany na końcu, wcale nie wydaje się mniej ważny, a może jest wręcz kluczowy. Chcąc tworzyć konsorcja Erasmus+, warto zadbać o wielorakie wsparcie i rzeczywistą pracę zespołową.

Podsumowanie

Erasmus+ to inwestycja w edukacyjną przyszłość. Dzięki programowi możemy zrobić coś wyjątkowego w szkole. Z relacji uczestników wynika, że dofinansowanie z Erasmus+ stanowi impuls do dalszego rozwoju na wielu płaszczyznach. Nauczyciele i uczniowie zgodnie podkreślają, że zaangażowanie w działania mocno wpłynęło na ich rozwój osobisty, społeczny, językowy i metodyczny. To prawdziwa inwestycja w ćwiczenie kompetencji przyszłości,

takich jak komunikacja, współpraca, wielokulturowość, elastyczność w działaniu. Tworzenie konsorcjów szkół, wspólne opracowywanie projektów szkoleniowych, planowanie mobilności i rozwijanie współpracy międzynarodowej to działania, które naprawdę zmieniają oblicze edukacji. Nie trzeba być ekspertem od projektów unijnych ani biegłym logistyką – wystarczy otwartość, chęć rozwoju i odrobina odwagi, by zrobić pierwszy krok.

Program Erasmus+ z jego mobilnościami daje nauczycielom realne narzędzia, aby uczyć lepiej, pełniej i z większą świadomością kulturową. Kiedy nauczyciel się rozwija, zyskują na tym wszyscy uczniowie, szkoła i cała społeczność. Działajmy. Zadawajmy pytania. Stawiajmy sobie nowe wyzwania. Podejmujmy ryzyko. Twórzmy zespoły i sieci wsparcia działań na rzecz edukacji. Każde takie działanie, nawet najmniejsze, to kolejny krok ku szkole otwartej, nowoczesnej i naprawdę europejskiej. Nie bójmy się otwierać szeroko okien – świat czeka tuż za nimi, wystarczy tylko wziąć głęboki oddech i chcieć zaczerpnąć powiewu świeżych pomysłów i inspiracji.

BEATA CZERWIŃSKA Filolog romanista, nauczycielka języka francuskiego w XI Liceum Ogólnokształcącym im. Józefa Piłsudskiego w Łodzi. Z pasją i zaangażowaniem promuje kulturę frankofońską wśród młodzieży. W swojej pracy łączy profesjonalizm dydaktyczny z autentycznym zamiłowaniem do języka francuskiego.

DR MARIA MICHALIK Nauczycielka języka francuskiego i koordynatorka programu Erasmus+ w XVI Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Stefanii Sempołowskiej w Warszawie.

Efektywność nauczania języka angielskiego w szkołach

W świetle analizy protokołów obserwacji lekcji

DOI: 10.47050/jows.2025.3.113-123

Jak naprawdę uczą doświadczeni nauczyciele języka angielskiego? Analiza ponad 500 protokołów obserwacji lekcji sporządzonych przez studentów praktykantów ujawnia wyraźną lukę między teorią dydaktyczną a codzienną praktyką szkolną. Badanie obejmujące nauczanie gramatyki, rozwój sprawności receptywnych i mówienia prowokuje pytania o źródła tej rozbieżności i inspirowanie do refleksji nad kształceniem nauczycieli.

JACEK RYSIEWICZ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

EFFICACY OF TEACHING ENGLISH AT SCHOOLS. CONCLUSIONS FROM LESSON OBSERVATION PROTOCOLS

This article offers a critical evaluation of the teaching effectiveness of in-service EFL teachers, based on lesson observation protocols completed by teacher trainees during their school-based teaching practice – an integral part of their university teacher training programs. These protocols, which document lessons observed in real classroom settings, were analysed with reference to established didactic procedures widely recognized as standard in contemporary foreign language instruction. The analysis focused on three core areas of EFL didactics that reflect the most common lesson types: (1) the presentation and practice of new grammar items, (2) the development of receptive skills (reading and listening), and (3) the enhancement of communicative speaking skills. A review of over 500 lesson observation protocols from primary and secondary schools, all involving experienced teachers, revealed a significant gap between theoretical principles and their practical application. The article concludes by posing a set of reflective questions aimed at addressing the underlying causes of this discrepancy.

KEY WORDS: EFL; EVALUATION; TEACHER TRAINING; TEACHING SKILLS; TEACHERS' EFFICIENCY; BEST PRACTICES

Artykuł jest próbą krytycznej analizy praktyki dydaktycznej języka angielskiego realizowanej przez nauczycieli szkolnych, opartej na doświadczeniach autora zebranych na Wydziale Anglistyki UAM w latach 1997–2021 w ramach przedmiotu dydaktyka języka angielskiego. Analizie, w większości jakościowej, poddano zadania wykonane przez studentów odbywających praktyki pedagogiczne w ramach przygotowania do zawodu nauczyciela – zarówno na studiach dziennych licencjackich, jak i podyplomowych. Materiał badawczy stanowiły przede wszystkim raporty z obserwacji lekcji prowadzonych przez czynnych nauczycieli, a także, w formie pomocniczej, dzienniki praktyk. Ocenie poddano kluczowe obszary dydaktyki języków obcych, takie jak nauczanie gramatyki, rozwijanie sprawności receptywnych (czytania i słuchania) oraz kształcenie sprawności mówienia.

Wyniki analizy ujawniły istotne rozbieżności między założeniami dydaktycznymi prezentowanymi w toku kształcenia a rzeczywistymi praktykami obserwowanymi w szkołach. Wobec powyższego podano w wątpliwość efektywność obecnego modelu kształcenia nauczycieli języków obcych, który powinien umożliwiać studentom obserwację pracy doświadczonych pedagogów i nabywanie kompetencji praktycznego stosowania poznanych technik oraz procedur dydaktycznych.

Zarys zagadnienia

Najogólniej rzecz ujmując, przez „badanie efektywności nauczania” rozumieć można dwie istotnie różniące się perspektywy. W zależności od przyjętego obiektu obserwacji – nauczyciela bądź ucznia – badanie może dotyczyć końcowego rezultatu, tj. poziomu kompetencji językowych ucznia względem założonych standardów, bez analizy sposobu ich osiągnięcia, bądź też jakości samego procesu dydaktycznego prowadzonego przez nauczyciela. W pierwszym przypadku podstawą analizy są wyniki egzaminów zewnętrznych, natomiast w drugim – obserwacje lekcji i ocena adekwatności zastosowanych przez nauczyciela środków dydaktycznych, technik i procedur względem celów lekcji.

W latach 2010–2014 Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) zrealizował szeroko zakrojone badania efektywności nauczania języka angielskiego w polskich szkołach, których wyniki opublikowano w trzech raportach: *Badanie efektywności nauczania języka angielskiego w szkołach podstawowych* – BENJA (Muszyński i in. 2015), *Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* – BUNJO (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2014) oraz *Badanie umiejętności mówienia* – BUM (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015). W ramach BENJA przebadano ponad 5 tysięcy uczniów ze 180 szkół podstawowych, koncentrując się na rozumieniu ze słuchu, czytaniu oraz umiejętności mówienia (rozumianej jako poprawne powtarzanie zdań). W badaniu BUNJO uczestniczyło około 4700 uczniów oraz 380 nauczycieli i 120 dyrektorów gimnazjów; sprawdzano umiejętności receptywne i pisemne. BUM uzupełniło BUNJO o dane dotyczące mówienia i objęło około 600 gimnazjalistów. Wszystkie trzy badania, prowadzone metodami ankietowymi, obserwacyjnymi i testowymi, uwzględniały także istotne zmienne społeczno-demograficzne oraz ekonomiczne, wpływające na poziom kompetencji uczniów.

Z uwagi na skalę i różnorodność prób badawczych wnioski z tych badań można uznać za rzetelne i reprezentatywne. Niemniej jednak koncentracja badaczy na poziomie kompetencji uczniowskich jako głównym mierniku efektywności zdaje się pomijać kluczową rolę nauczyciela jako sprawcy procesu dydaktycznego. Obszerna literatura przedmiotu zarówno teoretyczna (m.in. Białystok 1978; McLaughlin 1987; Swain 1995; Doughty i Long 2003; Rogers 2015; Cook 2016), jak i praktyczna (np. Tanner i Green 1998; Komorowska 2003; Brown 2007; Harmer 2007; Thaine 2010; Scrivener 2011; Harmer 2012; Harmer 2014) jednoznacznie wskazuje jakość nauczania jako jeden z kluczowych czynników skutecznego przyswajania języka w warunkach formalnych, obok motywacji i ekspozycji na język (*input*). Dane zebrane przez IBE częściowo potwierdzają tę zależność, lecz nie pozwalają na precyzyjne określenie charakteru i siły relacji między jakością nauczania a osiągnięciami uczniów. Mimo

że metodologia badań uwzględniała czynniki pozadydaktyczne, nie pozwala ona wnikliwie ocenić jakości konkretnych działań nauczycielskich. Brakuje informacji o tym, jak wyglądały lekcje rozwijające poszczególne sprawności językowe (czytanie, słuchanie, mówienie) oraz wprowadzające nowy materiał (gramatyka, słownictwo).

W BENJA zastosowano obserwację lekcji, jednak kodowane 'tokeny' zachowań dydaktycznych nauczycieli dostarczają jedynie ograniczonych danych pozwalających łączyć działania nauczyciela z efektami ucznia. Dwa dodatkowe wskaźniki („Przekazywanie wiedzy metodami podającymi” i „Przekazywanie wiedzy metodami odkrywającymi”) również nie umożliwiają oceny adekwatności tych technik w kontekście konkretnej lekcji.

Lektura raportów IBE skłoniła autora do podjęcia analizy efektywności nauczania języka angielskiego z perspektywy jakości procesu dydaktycznego, wykorzystując materiał zebrany podczas nadzorowania praktyk pedagogicznych w latach 1997–2021. W kolejnych częściach artykułu autor podejmuje próbę oceny skuteczności technik i procedur stosowanych przez nauczycieli, odnosząc je do kanonicznych zasad efektywnego nauczania języków obcych, nauczanych w ramach specjalności nauczycielskiej.

Metodologia badania

Na wstępie należy zaznaczyć, że niniejsze opracowanie nie odpowiada strukturze typowego badania naukowego, w którym badacz identyfikuje problem, formułuje hipotezy, określa i operacjonalizuje zmienne, konstruuje narzędzia badawcze, planuje badanie, zbiera dane, analizuje je i wyciąga wnioski. W tym przypadku proces przebiegał odwrotnie i miał charakter *post factum*: pytania badawcze sformułowano dopiero po zebraniu danych w postaci protokołów obserwacji, które pierwotnie powstały w innym celu, niezwiązanym z potencjalną problematyką badawczą.

Tym samym sytuację badawczą autora można porównać raczej do pracy archeologa rekonstruującego przeszłość na podstawie ujawnionych artefaktów niż do działania badacza celowo kształtującego rzeczywistość przez manipulowanie zmiennymi. Badanie niniejsze stanowi wynik analizy i syntezy danych jakościowych (tekstowych), pochodzących z protokołów obserwacji lekcji (ang. *Lesson Observation Tasks*) sporządzanych przez studentów w ramach praktyk dydaktycznych. Materiały te były przygotowywane i redagowane przez autora niniejszego opracowania długo przed sformułowaniem pytania badawczego.

Zebrane w ciągu 24 lat protokoły zostały poddane wnikliwej analizie w celu identyfikacji powtarzających się zagadnień istotnych z perspektywy dydaktyki języków obcych. Praca nad materiałem trwała z przerwami od 2017 roku, a częściowe wyniki analiz były prezentowane na konferencjach Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w latach 2017, 2023 i 2024. Obecne opracowanie stanowi kompleksową analizę wszystkich dostępnych autorowi protokołów wypełnianych przez studentów studiów licencjackich i podyplomowych odbywających praktyki dydaktyczne na Wydziale Anglistyki UAM (do 2011 – Instytut Filologii Angielskiej), gdzie autor prowadził zajęcia z dydaktyki języka angielskiego i pełnił funkcję koordynatora praktyk w latach 1997–2021.

NARZĘDZIA — PROTOKOŁY OBSERWACJI LEKCJI

Wśród całego szeregu narzędzi, za pomocą których badacze pozyskują dane do swoich analiz (Nunan 2010), protokoły obserwacji lekcji, w zależności od typu, są jednymi z najczęściej stosowanych z uwagi na względną łatwość w ich konstruowaniu, jak i na bogactwo danych (jakościowych i ilościowych) pozyskiwanych za ich pośrednictwem (Dörnyei 2007; Maxwell 2013; Derrick 2015). Dla celów praktyk obserwacyjnych opracowano protokół, który łączył w sobie typ protokołu ustrukturyzowanego i nieustrukturyzowanego (patrz tab. 1).

Spośród dziesięciu protokołów obserwacji lekcji, obejmujących takie zagadnienia, jak dynamika klasy, poprawianie błędów, dyscyplina, role nauczyciela i inne, cztery dotyczyły bezpośrednio aspektów dydaktyki języka obcego. Były to: wprowadzanie gramatyki, ćwiczenie

struktur gramatycznych, rozwijanie sprawności receptywnych (czytanie i słuchanie) oraz rozwijanie umiejętności mówienia. Zadania obserwacyjne składały się z dwóch części. Część pierwsza stanowiła syntetyczne ujęcie wiedzy metodycznej dotyczącej danego aspektu nauczania — swoistą „metodykę w pigułce” lub teoretyczne streszczenie kanonicznych procedur nauczania danego zagadnienia. Część druga była właściwym protokołem, skonstruowanym w taki sposób, aby zminimalizować czas potrzebny na jego wypełnienie, a jednocześnie zmaksymalizować koncentrację praktykanta na przebiegu obserwowanej lekcji i jej raportowaniu (zob. tab. 1).

Tab. 1. Przykładowy protokół obserwacji lekcji

Wydział Anglistyki UAM

ELT METHODOLOGY

Guidelines for Lesson Observation task 7

Developing learners' reading/listening comprehension skills

In this task you will be focusing on how a teacher develops learners' reading/listening comprehension skills. Read the material below and do the lesson observation form.

Developing learners' reading/listening skills is an important aspect of an integrated skills approach to FL learning. The aim of the lesson where learners are given a text to read/listen to is to develop their comprehension skills. While reading/listening, learners need to integrate knowledge of grammar and lexis to deal with a text. A teacher's task is to develop their ability to handle the text efficiently: to understand the messages it conveys, to infer messages not directly stated, to develop discursive awareness, and/or to respond to a text.

A typical reading/listening lesson will always include all, or most, of the following:

1. giving learners purpose to read/listen (arousing interest),

2. preparing learners for text language-wise to facilitate comprehension (pre-teaching key vocab, revising grammar crucial for understanding, or focusing on language functions),

3. reading/listening to text with different purpose each time (different sub-skill),

4. exploiting text for potential language aspects it contains (grammar, vocab, functions, etc.),

5. moving to a speaking task related to text.

The following aspects of the teacher's procedure will most likely be included by you in your protocol:

1. Does the teacher (T) follow the procedure as sketched above? (If there are any departures are they justified by the aims of the lesson?)

2. Does T prepare learners for the text by: a) key vocab/phrases; b) predictions, or c) other?

3. Does T ask the learners to read the text: a) aloud, b) individually in silence, or c) both?

4. How is text comprehension checked? a) 'Do you understand?', b) through tasks or questions, c) translating?

5. Are comprehension tasks/questions given to learners before or after dealing with the text?

6. Does T ask comprehension questions immediately after reading, or does s/he allow learners some time to confer on the answers in pairs first, and then doing the class check?

7. Does T include a follow-up speaking task based on the text to develop sts' fluency?

In the Lesson Observation Form below describe in detail the stages the T. went through in his/her lesson. In identifying those use the checklist above.

LESSON OBSERVATION FORM

Task 7

Developing reading/listening comprehension

Trainee's name:

Class observed:

Date:

Coursebook's title, unit, page:

TEACHER'S PROCEDURE (CHRONOLOGICAL DESCRIPTION OF WHAT T ACTUALLY DOES IN THE LESSON)	COMMENTS ON ANY ASPECTS OF T'S PROCEDURE

UCZESTNICY BADANIA

Analizie poddano wszystkie protokoły obserwacji lekcji, które autor zdołał zebrać w analizowanym okresie od studentów trzeciego roku studiów licencjackich oraz słuchaczy podyplomowych studiów przygotowania nauczycieli języka angielskiego. Łącznie było to 783 studentów – 550 ze studiów licencjackich i 233 ze studiów podyplomowych. Pełne zestawy protokołów (dla wszystkich interesujących autora aspektów dydaktyki) uzyskano

od 536 studentów – 340 z programu licencjackiego i 196 z podyplomowego. Po wyeliminowaniu protokołów będących zapisem lekcji tych samych nauczycieli obserwowanych przez różnych studentów w różnych latach, a także tych dotyczących klas 4 i 5 szkoły podstawowej, uzyskano kompletny zestaw obserwacji łącznie dla 517 nauczycieli: 325 lekcji obserwowanych przez studentów studiów licencjackich oraz 192 – przez słuchaczy studiów podyplomowych. Dane te zebrano w tab. 2.

Tab. 2. Statystyka 1

TYP STUDIÓW	LICZBA STUDENTÓW	LICZBA PEŁNYCH PROTOKOŁÓW	LICZBA OBSERWOWANYCH LEKCJI W KLASACH 6–11*
Licencjackie	550	340	325
Podyplomowe	233	196	192
Razem	783	536	517

*klasy 6, 7, (8) szkoły podstawowej oraz klasy 1, 2, (3) szkół średnich (po reformie 2017 r.).

Spośród wszystkich obserwowanych lekcji 320 (61%) odbyło się w szkołach podstawowych, a 197 (39%) w szkołach średnich (głównie w liceach ogólnokształcących). W 9 dużych miastach (powyżej 200 tys. mieszkańców) uczyło 223 nauczycieli, w 17 miastach średniej wielkości (70–200 tys.) – 118 nauczycieli, natomiast w małych miastach, miasteczkach i na wsiach – 176 nauczycieli. Szczegółowe dane z podziałem na typy szkół przedstawia tab. 3.

Tab. 3. Statystyka 2

WIELKOŚĆ MIEJSCOWOŚCI	SZKOŁY PODSTAWOWE	SZKOŁY ŚREDNIE	RAZEM
duże miasta (9)	130	93	223 (43%)
średnie miasta (17)	93	25	118 (23%)
miasteczka/wsie (57)	97	79	176 (34%)

Ponad połowa obserwowanych lekcji (58%) odbywała się w szkołach podstawowych i średnich w województwie wielkopolskim, natomiast pozostałe 42% w województwach ościennych i dalszych, oprócz województw małopolskiego i podkarpackiego. W protokołach brak informacji o stopniu awansu zawodowego nauczycieli (system wprowadzony w 2000 r.), których lekcje były obserwowane, jednak należy przyjąć, że nie był on niższy niż stopień nauczyciela mianowanego, co oznacza co najmniej sześciolatek staż w zawodzie. Biorąc zaś pod uwagę dane GUS oraz cykliczne raporty ORE, według których ponad połowa zatrudnionych nauczycieli ma stopień nauczyciela dyplomowanego (co najmniej dziesięcioletni staż pracy), można przypuszczać, że obserwowane lekcje w większości prowadzone były przez nauczycieli o najwyższym stopniu awansu zawodowego.

OBSZARY ANALIZY PROTOKOŁÓW

Analiza protokołów obserwacji lekcji skupiła się na trzech obszarach z zakresu dydaktyki języka angielskiego, które, jak się szacuje, stanowią przeważającą część działań dydaktycznych nauczyciela języka obcego. Są to:

- A.** wprowadzanie i ćwiczenie nowego materiału językowego,
- B.** rozwijanie czytania ze zrozumieniem,
- C.** rozwijanie słuchania ze zrozumieniem,
- D.** rozwijanie sprawności mówienia w języku obcym.

Na potrzeby niniejszego artykułu dla każdego z powyższych obszarów dydaktyki językowej w tab. 4–6 poniżej zostały wyróżnione kanoniczne elementy procedury dydaktycznej, które nauczanie każdego obszaru od A do D powinno zawierać.

Tab. 4. Wprowadzanie nowego materiału językowego (gramatyka) i jego ćwiczenie (A)

1. Czy materiał przedstawiono w kontekście sytuacyjnym/dyskursywnym szerszym niż zdanie?
2. Czy w wyjaśnianiu znaczenia zastosowano techniki odkrywcze lub indukcyjne angażujące uczniów w proces?
3. Czy została wyjaśniona forma nowego języka, tj. składni (struktury), wymowy i pisowni?
4. Czy ćwiczenie nowego materiału odbyło się poprzez serię ustnych, kontrolowanych ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela z ewentualnym uzupełnieniem o ćwiczenia pisemne?
5. Czy ćwiczenie nowego materiału odbyło się w typowych dla niego sytuacjach?

Tab. 5. Rozwijanie sprawności czytania i słuchania ze zrozumieniem (B, C)

1. Czy i w jaki sposób odbywało się przygotowanie uczniów do czytania/słuchania tekstu – kontekst dyskursywny, słownictwo, wymowa?
2. Czy rozwijano różne podsprawności rozumienia tekstu?
3. Czy wykorzystano tekst pod kątem zawartych w nim zasobów językowych (gramatyka, słownictwo, funkcje językowe)?
4. Czy uczniowie mieli możliwość wypowiedzenia swojej reakcji (opinii) na przeczytany/wysłuchany tekst?

Tab. 6. Rozwijanie sprawności mówienia (D)

1. Czy A5 z tabeli 4 oraz B, C4 z tabeli 5 odbyły się w ćwiczeniach komunikacyjnych dających uczniom możliwość interakcji ze sobą w parach/trójkach?
2. Czy etap ćwiczeń komunikacyjnych trwał dłużej niż 5 minut?
3. Czy ćwiczenia komunikacyjne angażowały wszystkich uczniów równomiernie?
4. Czy etap ten zakończył się omówieniem wybranych błędów uczniów (informacja zwrotna)?

Wyniki analizy powyższych obszarów lekcji omówione zostały w następnej sekcji artykułu.

Wyniki i omówienie

W tab. 7–9 zawarto odsetki zaobserwowanych kanonicznych etapów dla wyróżnionych obszarów przedstawionych w tab. 4–6 w analizowanych protokołach obserwacji lekcji. Opis tabel uproszczono, aby były czytelniejsze. „TAK” oznacza, że dany etap procedury w odniesieniu do analizowanego typu lekcji został zrealizowany mniej lub bardziej poprawnie. „NIE” oznacza, że etap ten nie został zrealizowany na lekcji lub został przeprowadzony niepoprawnie. Brakujący procent po dodaniu do siebie TAK i NIE oznacza, że autor nie był w stanie ustalić stopnia realizacji danego etapu z zapisu w protokole.

WPROWADZENIE NOWEGO MATERIAŁU I ĆWICZENIE

Jedną z podstawowych zasad dydaktyki językowej, wynikającą z ogólnych zasad dydaktyki, jest wprowadzanie nowego materiału w kontekście. Tab. 7 przedstawia procentowo, ilu nauczycieli realizowało ten i/lub inne obowiązkowe elementy dla tego typu lekcji.

Tab. 7. Nowy materiał i ćwiczenie go (A)

ETAPY PROCEDURY	TAK	NIE
1. W kontekście sytuacyjnym lub dyskursywnym	40%	55%
2. Znaczenie wyjaśnione inaczej niż podawczo	17%	80%
3. Wyjaśnienie wymowy i pisowni	10%	76%
4. Pierwszy etap ćwiczeń – ustne, kontrolowane	5%	95%
5. Drugi etap ćwiczeń – ustne, komunikacyjne	17%	83%

Tylko nieco ponad połowa nauczycieli (55%) wprowadzała nowy materiał gramatyczny w kontekście, najczęściej dostarczanym przez podręcznik (dialogi, krótkie teksty), a bardzo rzadko w kontekście sytuacyjnym stwarzanym samodzielnie. Aż 40% pomijało kontekst językowy lub ograniczało go do minimum – frazy bądź zdania zawierających nową strukturę, zapisanych na tablicy, po czym przechodzono do wyjaśnienia znaczenia, czyli użycia. Ten istotny etap lekcji aż w 80% przypadków miał charakter podawczy często po polsku, w formie miniwykładu opierającego się na przykładach oderwanych od kontekstu komunikacyjnego. Część nauczycieli zamiast tłumaczenia gramatyki prowadziła cichą lekturę,

tw. *grammar box* z podręcznika i uzupełnienie reguły. Tylko 17% lekcji obejmowało aktywizujące uczniów i mniej podawcze techniki wyjaśniania, takie jak pytania naprowadzające (ang. *concept questions*), analogie z wcześniejszymi zagadnieniami, odniesienia do języka ojczystego czy elementy analizy gramatycznej (dedukcji). Podczas wyjaśniania formy niemal zawsze pomijano wymowę lub nie poświęcano jej dostatecznej uwagi – aż 76% nauczycieli nie akcentowało istotnego w języku angielskim, bo nieprzezroczystego, związku między wymową a pisownią. Na niemal wszystkich lekcjach (95%) ćwiczenie nowej struktury miało formę pisemną – uczniowie wykonywali ćwiczenia z podręcznika, co wraz ze sprawdzeniem zajmowało zwykle od 15 do 20 minut. Kluczowy etap użycia nowego języka w sytuacjach typowych i komunikacyjnych pojawiał się marginalnie (17%) – najczęściej jako krótkie wypowiedzi uczniów, które nie spełniały wymogów ćwiczeń komunikacyjnych i kończyły się wraz z dzwonkiem oraz poleceniem dokończenia ich w domu.

Typowa lekcja realizująca ten obszar dydaktyki językowej przebiegała następująco:

1. Nauczyciel ogłasza, że „dziś będzie nowa gramatyka: struktura *going to do*”.
2. Omawia budowę struktury [*TO BE + GOING TO + verb*] i cel jej użycia.
3. Píše na tablicy zdanie ilustrujące formę i znaczenie [*I'm going to watch a film.*].
4. Czasem uczniowie powtarzają to zdanie za nauczycielem lub nagraniem.
5. Zapisuje reguły użycia i formy na tablicy.
6. Każe uczniom odczytać *grammar box* z podręcznika (po cichu lub na głos).
7. Niektórzy nauczyciele proszą uczniów o przeczytanie tekstu i podkreślenie przykładów struktury.
8. Poleca klasie wykonanie pisemnych ćwiczeń z podręcznika typu: *wstaw..., podaj odpowiednią formę..., zamień..., przekształć...* itp.
9. Nieliczni nauczyciele docierają do etapu ćwiczenia komunikacyjnego (*speaking*), jednakże jest on tylko śladowo zaznaczony i trwa nie dłużej niż 5 minut.

Opisana procedura ilustruje szereg typowych błędów w nauczaniu gramatyki: a) za-powiedź, że tematem lekcji będzie gramatyka działa odstrasza-jąco, wręcz paraliżująco na uczniów i wzmacnia w nich obraz języka jako „kolejnego przedmiotu do wkucia”; b) potraktowanie gramatyki w oderwaniu od komunikacji i kontekstu, co prowadzi do przekonania, że znajomość reguł jest równoznaczna ze znajomością języka; c) nauczyciel dodatkowo wzmacnia to przekonanie, akcentując formę (strukturę, tabelę, regułę) przed znaczeniem; d) nauczyciel opiera wyjaśnienia na metajęzyku; e) lekcja, mając charakter transmisyjny, nie angażuje uczniów, którzy są pasywni, co skutkuje znudzeniem i zmęczeniem.

SPRAWNOŚCI RECEPTYWNE

Kanoniczny model rozwijania sprawności czytania i słuchania przebiega w zasadzie według tego samego schematu. W tabeli poniżej pokazano, jaki odsetek lekcji realizował wyizolowane, podstawowe, a obowiązkowe elementy, które każda lekcja rozwijająca sprawności receptywne powinna zawierać.

Tab. 8. Rozwijanie sprawności czytania i słuchania (B, C)

ETAPY PROCEDURY	TAK	NIE
1. Przygotowanie: kontekst, słownictwo, wymowa	90/85/15%	10%
2. Rozwijanie różnych podsprawności	60%	35%
3. Wykorzystanie tekstu (gramatyka)	10%	80%
4. Ćwiczenia komunikacyjne do tekstu	15%	75%

Prawie wszyscy nauczyciele (90%) przed pracą z tekstem wprowadzali kontekst sytuacyjno-kulturowy, w którym tekst się pojawiał. Znaczna część z nich (85%) przygotowywała uczniów poprzez wprowadzenie nieznanego, lecz kluczowego słownictwa, choć odbywało się to zwykle podawczo, często przez podanie polskich odpowiedników. Tylko 15% nauczycieli podawało model wymowy i ćwiczyło go z uczniami.

Właściwa praca z tekstem (czytany lub słuchany) była na ogół poprawnie realizowana przez 60% nauczycieli, choć 45% z nich ograniczało się tylko do zadań rozwijających dwie najczęściej wykorzystywane podsprawności rozumienia: ogólne (ang. *gist*) i szczegółowe (ang. *detail*), spośród wielu omawianych w literaturze (por. np. Komorowska 2003; Brown 2007; Harmer 2007; Scrivener 2011). Aż 35% lekcji zawierało zadania rozwijające tylko jedną podsprawność. Ponadto ponad połowa nauczycieli sprawdzała rozumienie tekstu czytanego poprzez tłumaczenie go na język polski – uczniowie czytali zdanie po zdaniu i je tłumaczyli. Aż 60% nauczycieli podczas lekcji czytania realizowało ten proces przy jednoczesnym odtwarzaniu nagrania, a podobny, choć niższy ich odsetek (40%), robił to samo podczas lekcji słuchania.

Po zakończeniu pracy z tekstem aż 80% nauczycieli nie wykorzystywało jego potencjału do dalszej pracy językowej nad gramatyką, słownictwem, frazeologią, funkcjami językowymi czy relacją dźwięk–litera. Najbardziej niepokojące jednak jest to, że końcowy etap lekcji – tworzenie ustnej wypowiedzi w kontekście tekstu – był poprawnie realizowany tylko przez 15% nauczycieli. Natomiast 75% nauczycieli albo całkowicie go pomijało, albo realizowało fragmentarycznie (z powodu „braku czasu”) bądź też zadawało go do wykonania piśmiennie w domu („napiszcie dialog między Benem a Alicją”), co całkowicie wypaczało dydaktyczny sens tego etapu.

Poniżej podano kilka typowych scenariuszy lekcji rozwijających rozumienie tekstu czytanego zaobserwowanych w analizowanych protokołach.

1. Przed czytaniem nauczyciel (N) wypisuje kilka słów z tekstu, tłumaczy je, następnie prosi uczniów o przeczytanie tekstu i odpowiedzi na pytania. Prosi o czytanie na głos i tłumaczenie zdań.
2. N prosi o otwarcie podręczników i zleca uczniom czytanie tekstu na głos, zdanie po zdaniu. Następnie zadaje pytania ustnie, nominując uczniów do odpowiedzi.
3. N odtwarza nagranie podczas cichego czytania przez uczniów. Potem uczniowie odpowiadają na pytania, czytają tekst na głos i tłumaczą go zdanie po zdaniu. N pyta o nieznanne słówka.
4. Uczniowie czytają tekst, zamykają książki, odpowiadają na pytania lub streszczają tekst w parach.

Jak widać, żaden z powyższych scenariuszy nie zawiera dwóch kluczowych elementów końcowych lekcji, a dwa pierwsze (por. tab. 8) są zrealizowane w sposób rażąco niepoprawny.

SPRAWNOŚĆ MÓWIENIA

Rozwijanie sprawności mówienia (komunikacji werbalnej) na lekcjach języka obcego na ogół odbywa się w trzech sytuacjach: podczas ćwiczenia nowo wprowadzonego obszaru języka, w reakcji na wysłuchany/przeczytany tekst lub jako samoistne ćwiczenie rozwijające tę sprawność, a równocześnie integrujące gramatykę, słownictwo czy frazeologię. Sprawność ta została już dość szczegółowo omówiona jako ostatni etap w dwu pierwszych sytuacjach. Dlatego w zestawieniu zawartym w tab. 9 zebrano wszystkie zaobserwowane przypadki rozwijania tej umiejętności, tym razem odnosząc je do bardziej ogólnych kryteriów charakteryzujących poprawnie przeprowadzoną lekcję rozwijającą tę sprawność.

Tab. 9. Rozwijanie sprawności mówienia (D)

KRYTERIA	TAK	NIE
1. Ćwiczenia komunikacyjne (interakcja)	17%	79%
2. Dłużej niż 5 minut	10%	90%
3. Wszyscy uczniowie zaangażowani	15%	85%
4. Informacja zwrotna po zadaniu	7%	90%

Tylko niewielki odsetek przeanalizowanych lekcji oferował uczniom możliwość użycia języka w komunikacji słownej w ćwiczeniach spełniających wszystkie cztery kryteria minimum

z tab. 6 i 9. W niemal 80% przypadków wypowiedzi uczniów nie miały charakteru interakcyjnego – nie wynikały z presji komunikacyjnej wytworzonej przez lukę informacyjną, która wymusza spontaniczne tworzenie komunikatów i nadaje sytuacji komunikacyjnej autentyczność. Tylko marginalny odsetek wypowiedzi spełniających ten warunek trwał dłużej niż 5 minut (10%) i obejmował więcej niż dwie wymiany, umożliwiając uczniom nie tylko reakcję na pytanie nauczyciela, lecz również samodzielną inicjację wypowiedzi zgodnie z wymaganiami zadania.

Aż 90% zadań mających rozwijać kompetencję komunikacyjną kończyło się po kilku minutach na pojedynczych wypowiedziach (często jednowyrazowych), kierowanych do partnera z pary – zwykle jednak bez realnego zaangażowania – lub, co częstsze, w odpowiedzi na pytania nauczyciela kierowane do wybranych uczniów. W konsekwencji trzecie kryterium z tab. 9, czyli jednoczesne zaangażowanie wszystkich uczniów w komunikację, nie zostało spełnione aż w 85% analizowanych przypadków. Brak pracy w parach lub grupach w dłuższym, jednoczesnym czasie skutkował minimalną produkcją języka, co uniemożliwiało nauczycielowi zebranie materiału do informacji zwrotnej, która powinna być integralnym elementem każdego ćwiczenia komunikacyjnego. W efekcie tylko 7% zadań taką informację zwrotną zawierało.

Analiza protokołów ujawniła również inny charakterystyczny rys niemal wszystkich lekcji – ścisłe trzymanie się procedur podręcznikowych i realizowanie poleceń, chronologii, ćwiczeń oraz wskazówek z podręcznika (w tym nauczyciela) w sposób niemal dosłowny, wręcz mechaniczny. Działo się tak nawet wtedy, gdy polecenia były dydaktycznie błędne, np. częste instrukcje „czytaj i słuchaj” w zadaniach mających rozwijać rozumienie tekstu czytanego. Stawia to pod znakiem zapytania jedno z głównych założeń dydaktyki językowej – rozwijanie autonomii ucznia – której przecież nie sposób kształtować, jeśli sam nauczyciel nie przejawia cech autonomicznego działania.

Wnioski i rekomendacje

Podsumowując, mimo pewnych ograniczeń metodologicznych przeprowadzonej analizy, zebrane dane w dużym stopniu korespondują z wynikami badań przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych, opisanymi w rozdziale drugim – szczególnie w obszarze rozwijania sprawności mówienia. Również ustalenia dotyczące dwóch pozostałych analizowanych obszarów, tj. nauczania nowego materiału oraz rozwijania sprawności receptywnych, wykazują podobieństwa do konstatacji zawartych w raportach IBE, o ile dane te były w tych raportach obecne.

Zaobserwowana w badaniu rozbieżność pomiędzy teorią dydaktyczną przekazywaną studentom kierunków filologicznych i pedagogicznych a rzeczywistymi praktykami nauczycieli języków obcych, bywa momentami wręcz drastyczna. Skąd wynika ten rozdźwięk? Odpowiedź nie jest ani prosta, ani jednoznaczna, ale wiele wskazuje na to, że mamy do czynienia z problemem systemowym, który rozciąga się na co najmniej trzy zasadnicze poziomy.

Pierwszym z nich jest sam system kształcenia nauczycieli, który od lat się boryka z problemami o charakterze strukturalnym i merytorycznym. W wielu ośrodkach przygotowanie pedagogiczne nadal się koncentruje na przekazie teoretycznym, oderwanym od realiów szkolnych i nieprzystającym do współczesnych wyzwań edukacyjnych. Niedostateczna liczba godzin praktyk, ich ograniczona jakość, a także brak refleksyjnego komponentu metodycznego sprawiają, że przyszli nauczyciele wchodzą do zawodu z niewielką gotowością do samodzielnego i krytycznego projektowania działań dydaktycznych.

Drugim, równie istotnym poziomem, jest system wsparcia zawodowego nauczycieli, który – zarówno na etapie wprowadzania do zawodu, jak i w późniejszej fazie pracy zawodowej – nie oferuje ani realnych mechanizmów mentoringowych, ani systematycznej i wymagającej ewaluacji rozwoju zawodowego. Obecny model awansu zawodowego, jak pokazała analiza, nie tylko nie sprzyja doskonaleniu warsztatu pedagogicznego, ale w wielu przypadkach wręcz go blokuje, wzmacniając schematyzm i konformizm zawodowy.

Trzeci poziom to działania legislacyjne i regulacyjne na poziomie krajowym. Od 1989 r. żaden rząd w Polsce nie podjął spójnej, systemowej reformy edukacji, która uwzględniałaby nie tylko struktury organizacyjne, lecz przede wszystkim kwestie jakości kształcenia i profesjonalizacji zawodu nauczyciela. Brakuje strategicznej wizji edukacji, podobnej do tej, jaką w latach 70. XX w. wypracowano w Finlandii – wizji zakładającej m.in. podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela, jego większą autonomię i odpowiedzialność oraz bardzo wysokie standardy selekcji kandydatów do tego zawodu.

W świetle powyższych wniosków niezbędne wydaje się podjęcie działań zmierzających w kilku kierunkach. Przede wszystkim należy zreformować system kształcenia nauczycieli języków obcych, zwiększając liczbę i jakość praktyk pedagogicznych oraz wprowadzając obowiązkowe komponenty refleksji metodycznej opartej na obserwacji, analizie i autorefleksji. Równie ważne jest stworzenie efektywnego systemu wsparcia zawodowego, opartego na realnym mentoringu, systematycznej superwizji oraz ścieżkach rozwoju zawodowego powiązanych z rzeczywistą jakością pracy nauczyciela, a nie wyłącznie z formalnymi kryteriami.

Wreszcie konieczna jest zmiana filozofii zarządzania edukacją na poziomie państwowym – odchodząca od centralistycznych i biurokratycznych modeli działania na rzecz systemu opartego na zaufaniu do nauczyciela jako profesjonalisty wspieranego przez jasno zdefiniowane ramy autonomii, odpowiedzialności i rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

- Białystok, E. (1978), *A Theoretical Model of Second Language Learning*, „Language Learning”, nr 28, s. 69–83.
- Brown, H.D. (2007), *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Doughty, C., Long, M. (red.) (2003), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Mezinski, M., Rycielska, L., Chandler, D., Ellis, M. (2014), *Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Marczak, M., Paczuska, K., Pitura, J., Kutylowska, K. (2015), *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy „Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum” i „Badania umiejętności mówienia”*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Cook, V. (2016), *Second Language Learning and Language Teaching*, New York: Routledge.
- Derrick, D.J. (2015), *Instrument Reporting Practices in Second Language Research*, „TESOL Quarterly”, nr 50/1, s. 132–153.
- Dörnyei, Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*, Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. (2007), *How to Teach English. New Edition*, Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2012), *Essential Teacher Knowledge*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2014), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Komorowska, H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Maxwell, J.A. (2013), *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Thousand Oaks: Sage.
- McLaughlin, B. (1987), *Theories of Second Language Learning*, London: Edward Arnold.
- 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: IBE.

- Nunan, D. (2010), *Research Methods in Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, J. (2015), *Learning Second Language Syntax Under Massed and Distributed Conditions*, „TESOL Quarterly”, nr 49, s. 857–866.
- Scrivener, J. (2011), *Learning Teaching*, Oxford: Macmillan.
- Swain, M. (1995), *Three Functions of Output in Second Language Learning*, [w:] G. Cook, B. Seidlhofer (red.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of HG. Widowson*, Oxford: Oxford University Press, s. 125–144.
- Tanner, R., Green, C. (1998), *Tasks for Teacher Education. A Reflective Approach*, Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Thaine, C. (2010), *Teacher Training Essentials. Workshops for Professional Development*, Cambridge: Cambridge University Press.

DR JACEK RYSIEWICZ Pracuje na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie między innymi wykłada dydaktykę języka. W latach 1994–2004 pracował jako nauczyciel języka angielskiego w liceum i gimnazjum w Poznaniu, gdzie przez siedem lat był koordynatorem matury międzynarodowej (IB). Zainteresowania badawcze: uzdolnienia językowe, pamięć robocza i inne różnice indywidualne, metodologia i epistemologia badań glottodydaktycznych, mity w dydaktyce. Jest autorem jedynego w Polsce testu predyspozycji do nauki języków obcych (TUNJO).

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

Błędy wynikające z transferu językowego w pracach pisemnych

Na przykładzie języka włoskiego

DOI: 10.47050/jows.2025.3.125-131

W toku nauki języka obcego zdarza się, że język ojczysty wpływa na osiągnane postępy. Intensywność tej prawidłowości zależy od wielu czynników indywidualnych, podobnie jak kwestia glottodydaktycznego podejścia do omyłek z niej wynikających. W artykule przeanalizowano sytuację polskich dorosłych uczących się języka włoskiego.

MAŁGORZATA
DZIEDUSZYŃSKA
Uniwersytet Łódzki

ERRORS RESULTING FROM LANGUAGE TRANSFER IN WRITTEN WORKS OF ITALIAN LANGUAGE LEARNERS

The article presents an analysis of interferences appearing in the written statements of adults learning Italian in Poland. The author reflects on the impact of transposition on the learning of the described language, suggests a didactic approach that the teacher should adopt to this phenomenon. In addition, it raises the issue of open linguistic interference as an error.

KEY WORDS: LANGUAGE TRANSFER, ITALIAN, LANGUAGE TEACHING, TRANSFER, INTERLANGUAGE, ERRORS, WRITING

Pojęcie transferu w psychologii określane jest jako transpozycja doświadczenia, nawiązywanie z przeszłości na kolejne sytuacje (Nowak 2015). Innymi słowy, to co już wiemy, pomaga nam dostosować się i odpowiednio zareagować w nowych kontekstach. W językoznawstwie pojęcie to zaadaptowane zostało do opisu zjawiska zachodzącego w procesie nauki języka obcego, które polega na wpływie jednego języka na drugi. Może ono zachodzić na poziomie różnych jego podsystemów: leksykalnym, semantycznym, morfosyntaktycznym, składniowym, pragmatycznym, stylistycznym. Pierwszy język jest tak silnie zakorzeniony w umyśle jednostki, że nieświadomie poszukuje ona odpowiadających mu struktur podczas nauki języka drugiego (Murphy 2003). Jeżeli przełożenie struktur języka ojczystego na drugi język (obcy) przynosi dobre skutki i uczący się tworzy poprawne struktury, wówczas mówimy o transferze pozytywnym, jeżeli natomiast prowadzi do zniekształcenia wypowiedzi i powstania błędów, mamy do czynienia z transferem negatywnym. Transfer językowy bywa utożsamiany z pojęciem interferencji, choć niektórzy badacze traktują interferencję jedynie jako transfer negatywny. W niniejszym tekście będę stosować te określenia synonimicznie, także ze względu na nietrwałą granicę błędu, o czym w dalszej części mojego artykułu.

W drugiej połowie XX w. interferencję uznawano za podstawowe źródło błędów podczas nauki języka obcego. Możliwe, że takie podejście miało związek z prymatem w tym okresie metody gramatyczno-tłumaczeniowej, która zakładała dosłowne przekładanie między językami i tym samym brak tolerancji dla odchyień od normy językowej. Choć później zmieniło się podejście do błędów, ogólnie coraz większą wagę zaczęto przykładac również do innego rodzaju lapsusów, zjawisko transferu wraz z jego konsekwencjami dla akwizycji języka wciąż nie jest jeszcze w pełni zbadane (Selinker 1969; Schachter 1983; Faerch i Kasper 1987; Odlin 1989; Gass i Selinker 1992; Skura 2013).

Moje doświadczenie w pracy lektorki języka obcego pokazuje, że kursanci w toku nauki w różnej mierze korzystają z zasobów języka ojczystego lub innego języka obcego, który opanowali wcześniej. Można to obserwować w wypowiedziach ustnych i pisemnych, jednak te drugie w moim odczuciu są najbardziej adekwatnym polem do badania poruszanego zjawiska, ze względu na trwałość pisma i możliwość zastanowienia się nad danym wyborem językowym, co sprawia, że z założenia jest ono bardziej przemyślane przez uczącego się.

Transfer w parze języków polski–włoski

Kiedy analizujemy zjawisko transferu językowego, zasadne jest zwrócenie uwagi na stopień podobieństwa między językami. Interferencja może brać się zarówno z różnic, jak i podobieństw między nimi (Odlin 1989). Niektórzy badacze twierdzą, że im więcej cech wspólnych, tym większa szansa na transfer (Albert i Obler 1978). Badaniu, któremu poświęcony jest niniejszy artykuł, zostali poddani polscy uczniowie przyswajający język włoski.

Język polski należy do języków indoeuropejskich, zachodniosłowiańskich. Jest językiem fleksyjnym, występuje w nim siedem przypadków rzeczownika, dwie liczby i trzy rodzaje. Wyróżnia się trzy czasy, a w czasownikach można określić: czas, tryb, stronę i aspekt. Ilościowo przeważają spółgłoski nad samogłoskami (Tambor 2002). Akcent pada najczęściej na przedostatnią sylabę. Język włoski należy do rodziny języków romańskich, nie występują w nim przypadki rzeczownika, ma on dwie liczby i dwa rodzaje. Funkcję fleksyjną nieobecnych przypadków przyjmuje przyimek. Wyróżnia się osiem czasów gramatycznych, dla czasowników można określić te same kategorie, co w języku polskim. Jest językiem silnie samogłoskowym. Chociaż, tak jak w języku polskim, dominuje akcent na przedostatnią sylabę, zdarza się, że jest on ruchomy i stanowi cechę dystynktywną, a więc warunkuje znaczenie wyrazu. Częścią mowy występującą w języku włoskim, której nie ma w języku polskim, jest rodzajnik (Kwapisz-Osadnik 2012).

Polacy uznają często język włoski za stosunkowo prosty, zwłaszcza w pierwszym zetknięciu się z nim. Dzieje się tak prawdopodobnie ze względu na częściowe podobieństwa

leksykalne wynikające z łacińskich korzeni, jak i na zbieżności werbalne z angielskim, którego większość uczy się jako pierwszego języka obcego. Innym powodem takiego przekonania jest powszechnie panująca opinia o nieskomplikowaniu analizowanego języka, wygłaszana nierzadko przez osoby, które nigdy się go nie uczyły. Możliwe, że do takiej konstatacji przyczynia się samogłoskowość, a co za tym idzie – melodyjność włoskiego, wywołująca przyjemnie brzmienie. Praktyka pokazuje, że na dalszych etapach poznawania języka uczący się najczęściej mają trudności z właściwym użyciem włoskich przyimków, zaimków oraz czasów gramatycznych.

Badanie

Prezentowane badanie przeprowadziłam na próbie stu prac pisemnych uczestników kursu języka włoskiego w prywatnej szkole językowej działającej w systemie pozaformalnym. Wszyscy badani to osoby pełnoletnie, mające wyższe wykształcenia, biorące udział w kursach indywidualnych lub grupowych. Dla każdego z uczestników analizy język włoski jest drugim bądź dalszym opanowywanym językiem obcym. Przeanalizowany materiał pochodzi z wypowiedzi na poziomach zaawansowania A1–B2 w skali ESOKJ (*Europejski system opisu kształcenia językowego* 2003) i dotyczy tematów omawianych na bieżąco w toku zajęć; wypracowania były pisane przez uczniów samodzielnie w formie pracy domowej. W poniższej tabeli przedstawię wybrane przykłady błędnych wypowiedzi, które w moim odczuciu wynikają z transferu językowego i obrazują to zjawisko. Zdecydowałam się na selekcję ograniczonej liczby wypowiedzi, ponieważ moim celem była wstępna, jakościowa analiza zjawiska. Zdania z prac przytaczane są w formie niezmienionej. W przeglądzie nie będę się skupiać na lapsusach niezwiązanych z interferencją.

Tab. 1. Fragmenty wypowiedzi pisemnych uczących się języka włoskiego, zawierające błędy polegające na interferencji

POZIOM Opanowania Języka	Temat pracy pisemnej	Przykład zdania zawierającego interferencję	Treść zdania w języku polskim, do którego odnosi się przykład	Prawdopodobne wyjaśnienie zjawiska	Rodzaj transferu
A1	“Cosa fai nel tempo libero?” „Co robisz w czasie wolnym?”	<i>Di solito esco in montagna.</i>	Najczęściej jeżdżę w góry.	Czasownik użyty przez uczącego się <i>esco</i> pochodzi od bezokolicznika <i>uscire</i> – wychodzić. Tłumacząc dosłownie na język polski przytoczone zdanie: „Zazwyczaj wychodzę w góry” jest poprawne, lecz w języku włoskim czasownik <i>uscire</i> nie powinien być użyty w tym kontekście; używa się go do określenia wychodzenia z jakichś obiektów, a nie w kierunku, np. wychodzić z domu, ze szkoły itd.	leksykalny
A1	“Descrivi te’ stesso” „Opisz siebie”	<i>Lui anche lavorava bravo.</i>	On też dobrze pracuje.	Przymiotnik <i>bravo</i> może być tłumaczony na polski jako „dobry”, lecz najczęściej odnosi się do osoby, która jest uzdolniona w czymś, dobrze wykonała daną czynność, a nie do sposobu pracy. Chodziło o zdanie: „On także pracował dobrze”, właściwym byłoby więc użycie przysłówka <i>bene</i> . Ponadto szyk zdania z wyrazem <i>anche</i> na drugiej pozycji jest także typowy dla języka polskiego. W języku włoskim poprawne byłoby: <i>Anche lui lavorava bene.</i>	leksykalny/ gramatyczny

POZIOM OPANOWANIA JĘZYKA	TEMAT PRACY PISEMNEJ	PRZYKŁAD ZDANIA ZAWIERAJĄCEGO INTERFERENCJĘ	TREŚĆ ZDANIA W JĘZYKU POLSKIM, DO KTÓREGO ODNOSI SIĘ PRZYKŁAD	PRAWDOPODOBNE WYJAŚNIENIE ZJAWISKA	RODZAJ TRANSFERU
A1	“Descrivi una camera dell'albergo dove hai passato le tue ultime vacanze” „Opisz pokój hotelowy, w którym spędziłeś(-łaś) ostatnie wakacje”	<i>La camera ha l'aria condizionata, doccia, tv, connessione e Wi-Fi.</i>	<i>Pokój ma klimatyzację, prysznic, telewizor i Wi-Fi.</i>	W języku polskim przedstawione zdanie: „Pokój ma klimatyzację, prysznic i Wi-Fi” jest poprawne, w języku włoskim brzmi nie w pełni poprawnie, raczej należałoby napisać: <i>Nella camera ci sono [...]</i> – „W pokoju są/znajdują się [...]”. Zdanie to byłoby do przyjęcia w opisie pokoju dokonywanym przez hotel, mniej natomiast w relacji turysty z wakacyjnego pobytu. W zdaniu ponadto brakuje rodzajników, co też można uznać za interferencję z polskiego, który nie posiada tego elementu językowego.	leksykalny
A1	“Cosa fai nel tempo libero?” „Co robisz w czasie wolnym?”	<i>Vado a un corso di lingua italiana.</i>	<i>Idę na kurs włoskiego.</i>	W języku polskim zdanie: „Idę na kurs języka włoskiego” jest poprawne, w przedstawionym przykładzie osoba pisząca chciała jednak oddać znaczenie: „Uczęszczam/chodzę na kurs języka włoskiego”; w tym przypadku powinno się użyć czasownika <i>frequentare un corso</i> bądź w wersji bardziej formalnej <i>partecipare a un corso</i> .	leksykalny
A2	“Come eri da bambino?” „Jaki(-a) byłeś(-łaś) jako dziecko?”	<i>I nostri genitori non si accordavano.</i>	<i>Nasi rodzice się nie dogadywali.</i>	Dosłowne tłumaczenie na język polski przytoczonego zdania to: „Nasi rodzice nie zgadzali się”. Jest to błędne, gdyż w języku włoskim „zgadzać się / dogadywać się” to <i>annndare d'accordo</i> .	leksykalny / gramatyczny
A2	“Descrivi la tua visione del futuro” „Napisz, jak według ciebie będzie wyglądała przyszłość”	<i>Purtoppo ma la via visione del mondo del futuro è un po' distopica.</i>	<i>Niestety, ale moja wizja świata w przyszłości jest nieco dystopijna.</i>	<i>Purtoppo ma [...]</i> bezpośrednio oddane z polskiego: „Niestety, ale [...]” nie jest konstrukcją naturalnie używaną w języku włoskim.	leksykalny
B1	“Cosa faresti come il presidente di un paese?” „Co zrobił(a)byś jako prezydent kraju?”	<i>Creerei molte scuole che darebbero possibilità della scienza tutti gli studenti.</i>	<i>Stworzył(a)bym wiele szkół, które dałyby możliwość nauki wszystkim dzieciom.</i>	<i>Dare possibilità della scienza</i> – „dawać możliwość nauki”; w języku polskim słowo „nauka” ma szeroki zakres znaczeniowy, w języku włoskim <i>scienza</i> to nauka w znaczeniu tego, co zostaje odkryte, a nie tego, co nauczane, o co chodziło w przytoczonym przykładzie.	leksykalny
B1	“Come si cerca il lavoro oggi?” „Jak obecnie szuka się pracy?”	<i>Si diventa più popolare che un'azienda inizia conversazione prima.</i>	<i>Coraz częściej zdarza się, że to firma inicjuje rozmowę.</i>	Niepoprawna konstrukcja czasownika, w języku włoskim „stawać się” nie ma formy zwrotnej, wersja prawidłowa dla przytoczonego zdania to <i>diventa</i> .	gramatyczny
B2	“Descrivi il turismo nella tua città” „Opisz turystykę w twoim mieście”	<i>Pertanto, vai a scoprire la nostra regione!</i>	<i>A więc przyjeżdż i odkryj nasz region!</i>	Niepoprawne zastosowanie czasownika <i>andare</i> , zamiast <i>venire</i> . <i>Andare</i> w języku polskim to iść oraz jechać, <i>venire</i> odnosi się do przyjeżdżania; brak tak wyraźnego rozróżnienia w języku polskim wpłynął na interferencję i w rezultacie błąd gramatyczny. Poprawna wersja brzmiałaby: <i>Pertanto, vieni a scoprire la nostra regione!</i>	gramatyczny

Można stwierdzić, że zaprezentowane w tabeli przykłady transferu w omawianej parze języków dotyczą głównie leksyki, rzadziej gramatyki. Mamy do czynienia z dosłownym tłumaczeniem słów, które często mogłyby zostać uznane za prawidłowe odpowiedniki w języku włoskim, jednak w przedstawionym kontekście ich użycie nie jest właściwe. Chodzi na przykład o zastosowanie przymiotnika *bravo* do sposobu pracy, czasownika *avere* do określenia obiektów występujących w pomieszczeniu, czasownika *uscire* do udawania się w jakimś kierunku, *scienza* do uczenia się, przyswajania wiedzy. Istota tego rodzaju błędów zdaje się być trudna do wyjaśnienia, nauczyciel może jedynie autorytarnie uznać, że nie w ten sposób mówi się bądź pisze w języku włoskim. Dla uniknięcia tego rodzaju transferu negatywnego uczący się powinien się starać korzystać z jak największej liczby materiałów autentycznych, gdyż takie zanurzenie się w języku, określane także jako immersja, pozwala na automatyzację struktur charakterystycznych dla języka docelowego i eliminację tłumaczenia dosłownego. Podobny casus dotyczy zwrotu *andare a un corso*, w którym transfer dotyczy całej frazy. Z inną sytuacją mamy do czynienia w przypadku zastosowania zwrotu: *Purtroppo ma*. Piszący nie popełnił tu błędu, ale ze względu na dosłowne przełożenie z języka polskiego utworzył konstrukcję, która w języku włoskim nie brzmi naturalnie. Pierwsza interferencja na poziomie gramatyki *non si accordavano* oraz *si diventa più popolare* wynika z błędnego, tj. literalnego, przełożenia czasowników zwrotnych z polskiego na włoski. Druga natomiast: *Pertanto, vai a scoprire la nostra regione!* – z niewłaściwego zastosowania czasownika *andare*. Z interferencją gramatyczną mamy też do czynienia w zdaniu: *Lui anche lavorava bene*, gdzie partykuła *anche* zajmuje nietypowe dla składni języka włoskiego miejsce.

W zaprezentowanych przykładach różnicowanie rodzaju transferu w zależności od poziomu znajomości języka wydaje się zadaniem niemożliwym. Biorąc pod uwagę fakt, że liczba badanych prac na wszystkich poziomach była zbliżona, można jednak wnioskować, iż na wyższych etapach nauki interferencja pojawia się rzadziej.

Dyskusja

Występowanie omyłek jest naturalne w procesie uczenia się języka obcego, a ich korekty w wypowiedziach pisemnych nie są dla uczących się równie stresujące jak te w wypowiedziach ustnych (Grys i in. 2013). Podejście do poprawiania błędów zmieniało się wraz z rozwojem językoznawstwa: od teorii o bezwzględnej konieczności ich korekty po postulat o całkowitej rezygnacji z poprawiania uczących się. Fakt, że uczniowie popełniają błędy, wskazuje na systematyczność nauki i na to, że ma ona w ogóle miejsce (Corder 1967).

Z pojęciem transferu nierozzerwalnie związane jest określenie interjęzyk (ang. *interlanguage*), czyli niejako stan pośredni w trakcie opanowywania języka obcego. Jest to niedoskonały sposób mówienia uczących się, który nie jest traktowany jako błędny, lecz stanowi dowód dynamicznych zmian zachodzących w procesie przyswajania nowego systemu, który z czasem powinien coraz bardziej upodabniać się do języka nauczanego (Łątka-Likh 2015). Idea interjęzyka ukazuje nietrwałość granicy między transferem pozytywnym a negatywnym, a za tym częściową względność w ocenie błędu w omawianym kontekście. Na podstawie przeprowadzonego badania obserwuje się, że im wyższy poziom znajomości języka u ucznia, tym rzadziej pojawia się błąd polegający na interferencji, co może oznaczać, że czerpanie z języka pierwszego stanowi etap, przez który przechodzi część adeptów w drodze do pełniejszego opanowania struktur języka.

Według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003), z którego czerpie większość programów nauczania, kluczowym jest bycie zrozumiałym. Wynika z tego, że akceptowane mają być nawet wypowiedzi o podstawowym stopniu komunikatywności, stąd na przykład postulaty, aby nie zwracać uwagi na nieprawidłowy akcent uczącego się, jeżeli nie zakłóca on przekazywanego komunikatu (np. Radosław Kucharczyk w wywiadzie dla „Języków Obcych w Szkole” – Śmigiel 2024). Przytoczone w powyższej tabeli zdania

prawdopodobnie byłyby zrozumiane przez natywnego użytkownika języka, zwłaszcza osadzone w kontekście. Pomimo tego wyrażam przekonanie, iż w procesie nauczania trzeba zwracać uwagę na takie błędy, choć warto poddać refleksji, czy ich wystąpienie powinno wpływać na ocenę całej wypowiedzi w takim samym stopniu jak innego rodzaju błędy. Czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę, jest to, w jakim stopniu dana interferencja wpływa na zrozumiałość wypowiedzi – czy jest ona jedynie niezręcznością, czy też uniemożliwia zrozumienie tekstu przez natywnego użytkownika języka. Sądzę, że w przypadku osób dorosłych uczących się języka, których głównym celem jest podstawowa komunikacja, interferencja nie jest podstawowym wyzwaniem dydaktycznym. Przeciwnie, można by zaryzykować tezę, że ze względu na wcześniejsze doświadczenia uczenia się języków podchodzą oni do nauki w sposób bardziej świadomy, są skłonni do, nawet nieuświadomionej, analizy metajęzykowej. Z tej perspektywy transfer językowy, jeśli ma miejsce pod okiem nauczyciela, może się stać strategią komunikacyjną.

Uważam, że stopień interferencji może wynikać z tak zwanych zdolności językowych (ZJ), jako że są one względnie niezmiennym czynnikiem wpływającym na akwizycję systemu językowego (Biedroń 2017). Wynikałoby z tego, że osoby o wyższych predyspozycjach werbalnych korzystałyby bardziej świadomie z podobieństw między dwoma systemami. Wydaje się, że to, czy dany uczeń korzysta z transferu językowego i w jaki sposób wpływa to na jego postępy (czy to transfer pozytywny, czy negatywny), nie podlega jego świadomej kontroli. Jeżeli byłby to proces przemyślany, mówilibyśmy, jak zaznaczono powyżej, o zastosowaniu pewnego rodzaju strategii komunikacyjnej polegającej na czerpaniu z języka ojczystego. Zdaniem Cummins (1981) transfer może być korzystny dla nauki języka drugiego, pod warunkiem że uczący się opanował go w stopniu biegłym oraz że ma wysokie kompetencje w pierwszym języku.

Podsumowanie

Przedstawione w artykule badanie jakościowe stanowi załączek szerszych dociekań związanych ze zjawiskiem interferencji języka, którego się uczymy, z językiem ojczystym. Wybrane i opisane przeze mnie przykłady są swego rodzaju prototypami większej grupy podobnych interferencji napotkanych w zebranych pracach uczniów. W przyszłości konieczne byłoby uzupełnienie zaprezentowanego studium szerszymi badaniami o charakterze ilościowym. Aby potwierdzić pozytywne aspekty przejścia przez etap transferu u niektórych uczących się i sprawdzić, czy nie implikuje on trudności, a co za tym idzie – niższych wyników u adeptów na kolejnych etapach nauki języka, zasadne byłoby wykonanie badania diachronicznego w tej samej grupie. Cennym poszerzeniem przedstawionej próby mogłaby być współpraca ze specjalistami nauk neurologicznych dociekającymi zależności międzyjęzykowych w ludzkim mózgu.

W tej chwili można skonstatować, iż nauczający powinni być świadomi występowania transferu i w procesie nauczania dostosowywać w toku zajęć sposób oraz język nauczania, w tym częstotliwość używania języka ojczystego. Niejednoznaczność badanego zjawiska potwierdza powszechne obecnie przeświadczenie, że nauczanie wymaga dużej elastyczności w podejściu dydaktycznym. Być może jest to szczególnie istotne w przypadku tak skomplikowanego tworu, jakim jest system językowy.

BIBLIOGRAFIA

- Albert, M.L., Obler, L.K. (1978), *The Bilingual Brain: Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism. Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics*, Nowy Jork: Academic Press.
- Biedroń, A. (2017), *Zdolności językowe i inteligencja w nauce języka obcego – teoria naukowa a praktyka dydaktyczna*, „Neofilolog”, nr 48(1), s. 29–40.

- Corder, S.P. (1967), *The Significance of Learners' Errors*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 5, s. 161–170.
- Cummins, J. (1981), *Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment*, „Applied Linguistics”, nr 2(2), s. 132–149.
- Europejski system opisu kształcenia językowego (2003), Warszawa: CODN.
- Faerch, C., Kasper, G. (1987), *Perspectives on Language Transfer*, „Applied Linguistics”, nr 8(2), s. 111–136.
- Gass, S.M., Selinker, L. (1992), *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Grys, M., Zehetbauer, W., Madelska, L. (2013), *Tak się nie mówi – o poprawianiu błędów w wypowiedziach ustnych*, „Edukacja Międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne. Materiały z Konferencji Naukowej”, s. 185–196.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2012), *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i włoskiej: Szkic porównawczy*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Łątka-Likh, E. (2015), *Błąd w interjęzyku uczących się języka polskiego jako obcego a zakłócenia w komunikacji międzykulturowej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 143–154.
- Murphy, S. (2003), *Second language transfer during third language acquisition*, „Working Papers in TESOL and Applied Linguistics” nr 3(2), s. 1–21.
- Nowak, I. (2015), *Transfer w kontekście dydaktyki językowej doby postkomunikacyjnej*, „Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/Angewandte Linguistik” nr 12, 69–80.
- Odlin, T. (1989), *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1983), *A New Account of Language Transfer*, „Language Transfer in Language Learning”, nr 2, s. 31–57.
- Selinker, L. (1969), *Language Transfer*, „General Linguistics”, nr 9(2), s. 67.
- Skura, M., (2013), *Błędy wynikające z interferencji kulturowej popełniane przez Niemców uczących się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20, s. 149–158.
- Śmigiel, M. (2024), *Angielski to już żaden atut. Rozmowa z prof. Radosławem Kucharczykiem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 5–8.
- Tambor, J. (2002), *Język polski. Charakterystyka*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Kultura polska. Silva rerum*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, s. 33–44.

MAŁGORZATA DZIEDUSZYŃSKA Doktorantka Wydziału
Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego w dyscyplinie językoznawstwo.
Przedsiębiorczyni, lektorka, tłumaczka.

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

