

## **PODYSKUTUJMY... PROPOZYCJA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W PODEJŚCIU ZORIENTOWANYM NA DZIAŁANIE**

Spoglądając na warsztat nauczycielski z perspektywy ostatnich kilkudziesięciu lat, zaobserwować można, jak znacznie poszerzył się zasób metod i środków, którymi dysponuje lektor wprowadzający uczniów w język i świat obcej kultury. Ma to związek ze zmianą potrzeb edukacyjnych w nowych warunkach życia. Uczący się muszą być przygotowani nie tylko do krótkich, okazjonalnych kontaktów spowodowanych na przykład podróżą, ale też do odbycia części studiów lub rozwijania kariery zawodowej za granicą (Janowska 2015: 67). Podejście, którego podstawą jest działanie, sięga początków lat 90. ubiegłego stulecia (Róg 2021: 97), a jeśli postrzeżać je jako kolejne ogniwo ewolucji nauczania komunikacyjnego, to nawet lat 70. (Janowska 2011: 87–97; Gębał 2019: 138; Banach 2022: 22). Koncepcja ta zyskuje obecnie na znaczeniu wraz z rosnącym wpływem standardów europejskich, których wyrazem jest wydany przez Radę Europy *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (w skrócie: ESOKJ – zob. Coste i in. 2003)<sup>2</sup>.

Podejście oparte na działaniu wychodzi z założenia, że uczymy się najefektywniej wtedy, kiedy mamy do zrozumienia lub wyrażenia treści, a nie powtarzamy za kimś żądane frazy czy uzupełniamy luki w oderwanych od kontekstu zdaniach. Wysiłek komunikacyjny skierowany jest na przekaz, nie leży w zapamiętaniu formy. Widzimy tu odwołanie się do aktu komunikacji jako naturalnego i autentycznego zdarzenia w posługiwaniu się językiem. Uczący się opanowują język, znajdując się w pewnej, uwarunkowanej zadaniem sytuacji, w konkretnych okolicznościach i otoczeniu, mając przed sobą określone powinności wynikające z dążenia do rozwiązania problemu, wypełnienia zobowiązania albo realizacji zamierzeń. Wymaga to od nich kompetencji – zarówno ogólnych,

---

<sup>1</sup> [beata.milewska@ug.edu.pl](mailto:beata.milewska@ug.edu.pl), <https://orcid.org/0000-0003-2645-3094>

<sup>2</sup> Koncepcję podejścia zorientowanego na działanie i związane z tym metody pracy przybliżają monografie I. Janowskiej (2010, 2011), M. Niemiec-Knaś (2011), P. Gębała i W.T. Miodunki (2020) oraz artykuły zamieszczone w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole” – np. I. Janowskiej (2013, 2016), W.T. Miodunki (2013), A. Kabzińskiej (2014), M. Stawickiej (2014), T. Roga (2021).

wyrażających się w posiadanej wiedzy na temat rzeczywistości, w umiejętności jej zastosowania w zgodzie ze sobą i z oddziałującym wzorcem kulturowym, jak i tych, które pozwalają sprawnie i skutecznie się porozumiewać (Coste i in. 2003: 20–21). Taki sposób uczestnictwa w procesie kształcenia uruchamia różne procesy poznawcze, sprzyja rozwijaniu wiedzy jawnej (świadomej) i utajonej (nieświadomej), co służy samodoskonaleniu i likwiduje napięcie zrodzone z dylematu: koncentrować się na zrozumieniu leksyki i gramatyki czy doskonalić umiejętność komunikacji bez analizy językowej (Róg 2021: 106).

Podkreślić trzeba w tym miejscu: działanie obejmuje nie tylko operacje na systemie języka. Zaangażowany jest cały potencjał człowieka – poznawczy, emocjonalny i decyzyjny, a także wszystkie charakterystyczne dla niego i stosowane przez niego w życiu strategie oraz sposoby dochodzenia do celu (Coste i in. 2003: 20).

Ostatecznym rezultatem procesu dydaktycznego jest, prócz dobrego porozumiewania się z mówiącymi językiem docelowym, umiejętność współdziałania i współpracy przy użyciu danego języka (Janowska 2015: 67), dlatego obok utrwalonych tradycją nauczania wymiarów komunikacji, takich jak słuchanie i czytanie (które objąć można wspólnym mianem: odbiór, sprawności receptywne) czy mówienie i pisanie (tworzenie tekstu, produkcja), wyróżnia się dwie dodatkowe kategorie: interakcję oraz mediację. Interakcja polega na koordynowaniu kontaktu z partnerem poprzez ustalanie wzajemnych intencji, przepływ emocji, zbliżanie się do siebie lub utrzymywanie dystansu (Coste i in. 2003: 81; Janowska 2015: 399–400). W działaniach mediacyjnych zaś mówiący nie wypowiada się w swoim własnym imieniu, lecz występuje jako pośrednik pomiędzy rozmówcami, którzy z różnych powodów, przeważnie braku wspólnego języka albo niemożności kontaktu, nie mogą się bezpośrednio porozumieć (Coste i in. 2003: 83; Janowska 2015: 403).

Podjęcie zorientowane na działanie (inaczej: czynnościowy model kształcenia) znajduje różne formy realizacji – od (małego) zadania, rozumianego w duchu standardów ESOKJ jako każda aktywność wywołana określoną potrzebą życiową i wymagająca dla osiągnięcia celu uaktywnienia własnych zasobów i środków, do (dużego) projektu, który jest przedsięwzięciem całościowym i długoterminowym, mobilizującym do pracy cały zespół i przynoszącym wyraźny, przemawiający do wyobraźni efekt (Coste i in. 2003: 20–21; Janowska 2011: 154–167; Miodunka 2013: 83–85).

Propozycja lekcji, którą za chwilę przedstawię, opiera się na zadaniu, które można określić jako sytuację z życia wziętą. Jest nią dyskusja rozumiana jako wymiana doświadczeń i poglądów na dany temat. Dyskusja pojawia się w momencie różnicy zdań, a więc w sytuacji konfliktowej. Stwarza to okazję, by zobaczyć sprawy z innej perspektywy, a ponadto rozpoznać wzorce zachowań własnych i partnerów dialogu: czy skłonni jesteśmy do wyrażania swoich pogląd-

dów, czy zatrzymujemy je dla siebie, czy otwieramy się na racje innych, czy za wszelką cenę usiłujemy postawić na swoim. Jest to ważna obserwacja, gdy poruszamy się na styku różnych tradycji i kultur.

Cele operacyjne uwzględniają zatem rozwój ogólnych kompetencji uczącego się, takich jak rozwijanie postawy otwartości, asertywności i odwagi w prezentowaniu swojego stanowiska przy zachowaniu przyjętych norm i z poszanowaniem odmiennych wartości oraz – przez odniesienia do filozofii Artura Schopenhauera – poznanie wybranych technik sztuki toczenia sporów. W zakresie kompetencji komunikacyjnej zwrócimy uwagę na słownictwo z zakresu etyki i religii oraz wprowadzając opinię (w modusie ‘sądzę, że’), właściwą interpretację wyznaczników relacji obecnych w wypowiedzi, logikę strategii perswazyjnej i doskonalenie się w interakcji.

Umiejętność argumentacji, uzasadniania swoich racji i ich obrony przewidywana jest w standardach ESOKJ już w niższym zakresie poziomu B2. Osoba będąca na tym pułapie biegłości językowej potrafi posługiwać się językiem na tyle płynnie i spontanicznie, by móc prowadzić rozmowę i brać aktywny udział w nieformalnych dyskusjach w znanych sobie kontekstach sytuacyjnych, odnosząc się do wypowiedzi innych, jasno formułując swój punkt widzenia, oceniając racje i poglądy alternatywne (Coste i in. 2003: 34-35, 44). Ocena stopnia zaawansowania językowego uczestników zajęć, a także wiedzy i orientacji w świecie, rozwoju emocjonalnego, potrzeb, zainteresowań i wszelkich innych okoliczności, w jakich pojawi się analizowany tekst, należy – naturalnie – do nauczyciela.

Przejdźmy do omówienia toku lekcji. Ogniu wstępne<sup>3</sup> poświęcimy wprowadzeniu w tematykę sporu. Można to zrobić na kilka sposobów: przez słowo ERYSTYKA (odsłaniając kolejne litery i prosząc uczestników zajęć o odgadywanie), rekwizyt (pokazując jabłko i prosząc o podanie skojarzeń symbolicznych – trzeba pilnować, aby znalazło się wśród nich odwołanie do mitologii i sądu Parysa) albo po prostu oddając uczniom do rąk książkę Artura Schopenhauera (np. 1983) i przybliżając krótko sylwetkę gdańskiego filozofa.

Czy można wygrać każdy spór? – Zobaczmy, jak radzą sobie bohaterowie tekstu<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Zadaniowy model lekcji nie odbiega od zasad ogólnie stosowanych w dydaktyce. Składa się z trzech etapów: fazy przygotowawczej, której celem jest zogniskowanie uwagi i mobilizacja do pracy, zadania właściwego, które prezentuje zagadnienie, oraz fazy powykonawczej, podczas której następuje refleksja nad treścią i sposobem realizacji zadania głównego (por. Kabzińska 2014: 48–49).

<sup>4</sup> Tekst stworzony został na potrzeby lekcji zgodnie z wytycznymi zawartymi w ESOKJ (Coste i in. 2003: 143). Podnosi kwestie uniwersalne i aktualne, co powinno motywować uczestników zajęć do włożenia wysiłku w zrozumienie treści. Zawiera chwytły erystyczne, których używa się w dyskusji. Czysta forma dialogu naśladuje żywą mowę i ułatwia skupienie się na znaczeniu.

- Ludy cywilizowane nie burzą miast, nie biorą jeńców...
- Jeżeli tak jest, Skarbie, to dlatego, że są skuteczniejsze środki przemocy niż te pierwotne przejawy instynktu.
- A może dochodzi do głosu sumienie? Jakieś normy etyczne, moralne?
- Jedyną etyką w czasie wojny jest chronić życie własne oraz własnych ludzi i osiągnąć cel.
- Cel uświęca środki?
- Zawsze i wszędzie.
- To nie do przyjęcia. To twierdzenie jest fałszem.
- Udowodnij.
- Cel może uświęcać tylko środki obojętne, ale nie może sprawić, aby czyn zły stał się dobry.
- Chyba coś pokręciłaś.
- Nie... Tak twierdzi święty Tomasz z Akwinu.
- Święty Tomasz miał niezły odlot.
- Był jednym z największych myślicieli w dziejach chrześcijaństwa.
- Zatem zgadza się: miał odlot.
- Nie masz za grosz szacunku dla religii.
- To wierutna bzdura.
- Skąd wiesz?
- Proszę cię...
- Proroctwa, cuda, męczennicy – czy to wszystko nie dowody, że się mylisz?
- Jakże chcesz, żebym przyjął za dowód coś, co samo w sobie potrzebuje dowodu?
- Odróżniasz tylko dwa rodzaje poglądów: swoje własne i mylne, bo uważasz, że posiadasz monopol na prawdę.
- Zupełnie jak ty.
- Co nie zmienia faktu, że istnieje coś poza nami, jakiś Absolut.
- Dowody, Skarbie...
- Musi być.
- Tym mnie przekonałaś.

Po wspólnej lekturze fragmentu (czytanie ciche, samodzielne lub głośne w wykonaniu nauczyciela) ustalamy na podstawie form językowych płec uczestników dialogu oraz rodzaj łączącej ich relacji. – To Ona, kobieta, wobec niej stosowana jest forma żeńska „tym mnie przekonałaś”, i On, mężczyzna, używa formy męskiej „żebym przyjął”. Poufałe „Skarbie”, którym zwraca się partner, obrazuje zażyłość między nimi. Poruszamy się w sferze intymnej. Każda ze stron mówi to, co myśli, i otwarcie przedstawia swój punkt widzenia, ale nie chce zaakceptować poglądów przeciwnych.

W kolejnym zadaniu koncentrujemy się na treści wypowiedzi, dążąc do jej pełnego zrozumienia. Pomocne będzie ułożenie słowniczka do tekstu (w postaci listy słów lub fiszek). Zwracamy uwagę na czasowniki. Funkcjonalny opis po-

winien zawierać schemat składniowy, który pozwoli zbudować zdanie, np. UŚWIĘCAĆ – {coś} uświęca {coś} – ‘czynić złe dobrym’: *CEL UŚWIĘCA ŚRODKI* – zasada Machiavellego (XV-wiecznego dyplomaty); MIEĆ ODLOT – *pot.* {ktoś} ma odlot – ‘oderwać się od rzeczywistości’: *Święty Augustyn miał niezły odlot*. Warto też odnotować charakterystyczną łączliwość, np. WIERUTNY – wyraz podkreślający ujemną cechę, por. *wierutne kłamstwo*, a także frazeologię: *ZA GROSZ* ‘ani trochę’: *Nie masz za grosz szacunku*. Nie narzucamy z góry tego, co trzeba wyjaśnić, pozostawiając inicjatywę uczącym się. Będą to słowa z zakresu religii i filozofii moralnej: ETYKA, SUMIENIE, PROROCTWO, CUD, MĘCZENNIK, ABSOLUT. Zaobserwujmy, czy nowej leksyki nie pojawiło się u kogoś za dużo. Aby lektura tekstu przebiegała płynnie, należy znać ponad 90% występujących w nim słów (Seretny 2014: 13).

Możemy teraz ponownie przeczytać dialog z podziałem na role (niech uczniowie dobrze wczują się w postać), a następnie poszukać odpowiedzi na pytanie, o co kłóć się bohaterowie. – O etykę wojenną. Ustalmy tezy: Jej – na wojnie powinny obowiązywać jakieś zasady – i Jego – „no rules”, cel uświęca środki.

Prześledźmy spór. Uczący się otrzymują do wypełnienia tabelkę (proponując pracę w parach):

Jej teza	<b><i>na wojnie powinny obowiązywać jakieś zasady</i></b>
Jej argument	<i>ludy cywilizowane nie burzą miast, nie biorą jeńców</i>
Jego kontrargument	<i>są skuteczniejsze środki przemocy niż pierwotne przejawy instynktu</i>
Jej kontrargument	
Jego kontrargument	
Jej kontrargument	
Jego kontrargument	
Jej obrona	<i>to nie do przyjęcia to twierdzenie jest fałszem</i>
Jego atak	
Jej argument	
Jego kontrargument	
Jej kontrargument	
Jego kontrargument	
Jej kontrargument	<i>nie masz za grosz szacunku dla religii</i>
Jego kontrargument	
Jej kontrargument	
Jego kontrargument	<i>Proszę cię... (ignoruje jej zdanie)</i>
Jej kontrargument	
Jego kontrargument	

Jej kontrargument	
Jego kontrargument	
Jej argument	
Jego kontrargument	
Jej argument	

Czy uczestnicy dialogu doszli do porozumienia? – Nie, starcie tylko pozornie kończy się zawieszeniem broni, ostatni argument został ośmieszony.

Zapytajmy, po której ze stron lokuje się nasza sympatia. Dlaczego? Ten segment lekcji ma uprzytomnić, na ile skuteczne mogą okazać się środki perswazji stosowane wobec osób chwiejnych w poglądach, skłania również do przyjrzenia się sobie i rozpoznania wartości, które uznawane są przez nas za nadrzędne. Gdy uczniowie dokonują oceny postaw bohaterów i wyrażają własne opinie, patrzywszy, czy wprowadzają odpowiednie operatory typu *sądzę...*, ale nie reagujemy w razie ich braku.

Przed nami druga runda starcia. Czytamy ciąg dalszy dialogu z podziałem na role (Ona zaczyna).

- Piąte przykazanie mówi: nie zabijaj.
- Pierwsze w kodeksie żołnierza zaś: kto powodowany względem na sympatię, litość czy tym podobne uczucia zaprzestaje ognia albo nie wykonuje jakiejś akcji, nie spełnia swego obowiązku.
- Pójdzie za to do piekła?
- Pod ścianę.
- Zabiłbyś kogoś ze swoich?
- Jeśli okazałby się zdrajcą...
- A to, co teraz robimy, to nie zdrada?
- Cudzołóstwo.
- Jaka jest, twoim zdaniem, różnica między zdradą a cudzołóstwem?
- Kolosalna. Spytając się z tobą, nie zdradzam celu wojny.
- Tylko żonę.
- Tylko ją.
- A więc uznajesz jakieś zasady. To samo dotyczy przecież wojny. Obowiązują pewne prawa.
- Na przykład jakie?
- Ogólne prawa wojenne, jak to się nazywa...
- Konwencja haska, której przepisy głoszą, że przeciwnicy nie mają zupełnej swobody w podejmowaniu działań wojennych. Wiesz, co możesz z tym zrobić.
- Dlaczego?
- Umowy upadają, kiedy przeciwnik łamie je pierwszy.
- A prawo naturalne?

- Wygrywa silniejszy.
- Przegrywa słabszy... A osąd sumienia?
- Posłuchaj, Skarbie. Warunki bojowe nie tworzą sprzyjających okoliczności do rozważań w zakresie kolizji norm. Żołnierz musi otrzymać jasny przekaz, co jest jego zadaniem. I tyle.
- Rozkaz nieetyczny nie jest rozkazem.
- Jest.
- Nie.
- Tak. Pomyśl o niebezpieczeństwie uznania rozkazu za nieetyczny tylko dlatego, że jest dla ciebie niewygodny. Wojna stawia nas w nowych sytuacjach. Łatwo jest o błąd w ocenie.
- *Błądzić jest rzeczą ludzką.*
- Trwać w błędzie – głupotą.
- *Homo homini lupus.*
- No nie...
- Złapałam cię.
- Na czym?
- Nie znasz łaciny.

Ponownie układamy słowniczek do tekstu: PRZYKAZANIE, KODEKS, PIEKŁO, CUDZOŁÓSTWO, ŁACINA, IŚĆ/PÓJŚĆ POD ŚCIANĘ – {ktoś} idzie/poszedł pod ścianę – w jęz. żołnierzy: ‘być/zostać skazanym na śmierć’: *Zdrajca pójdzie pod ścianę*; *HOMO HOMINI LUPUS* – łac. *Człowiek człowiekowi wilkiem* (złota myśl Rzymian); ewentualnie inne trudniejsze wyrażenia.

Schopenhauer twierdził, że w dyskusji walczymy nie tyle o prawdę, ile o słuszność naszego twierdzenia. Czy miał rację? – Prosimy uczących się o wypowiedź. Niech rozpoznają własne wzorce komunikacyjne oraz oczekiwania w sytuacji konfliktowej.

Przyjrzyjmy się, jakie nieuczciwe metody argumentacji stosują uczestnicy dialogu. Zadaniem grupy będzie określenie właściwej odpowiedzi oraz wskazanie, kto się posłużył danym chwytem (praca w parach, wspólne dochodzenie do wniosku).

– metoda pytania	<b>TAK</b>	<b>NIE</b>	<i>Ona</i>
– doprowadzanie przeciwnika do złości	TAK	NIE	
– traktowanie partnera z góry	TAK	NIE	
– ignorowanie zdania przeciwnika	TAK	NIE	
– zmiana tematu	TAK	NIE	
– negatywna ocena dowodu	TAK	NIE	
– wyciągnięcie wniosku za przeciwnika	TAK	NIE	
– mówienie o konsekwencjach	TAK	NIE	
– argument emocjonalny, nielogiczny	TAK	NIE	
– odwołanie się do autorytetu	TAK	NIE	
– ogłoszenie, że się czegoś dowiodło	TAK	NIE	

– łapanie za słowa	TAK	NIE
– wykazywanie sprzeczności sądów	TAK	NIE
– słuszne w teorii, niesłuszne w praktyce	TAK	NIE
– potok bezsensownych słów	TAK	NIE
– żądanie szczegółowych wyjaśnień	TAK	NIE
– demaskowanie braku wiedzy przeciwnika	TAK	NIE
– udawanie obiektywizmu	TAK	NIE
– wmawianie przeciwnikowi własnych racji	TAK	NIE
– ironia (złośliwy żart)	TAK	NIE
– atak na osobę przeciwnika	TAK	NIE

Kto okazał się lepszym graczem? Ona czy On? – Wysłuchujemy subiektywnych opinii uczących się. Wywołując do głosu, podpowiadamy stosowne operatory: *sądzę, myślę, że..., według mnie, moim zdaniem, w moim odczuciu, mam wrażenia, że..., wydaje mi się, że..., uważam, że...* (Zdaniem *X-a* spór wygrała *Ona*, a jakie są *Pana* odczucia?).

W podsumowaniu zdecydujemy, kto ma rację w sporze o etykę działań wojennych. Urządzamy głosowanie i pozwalamy uczestnikom zajęć swobodnie się wypowiedzieć. Na pewno dołożą coś od siebie. Ścieżki edukacji, kariery i doświadczenia życiowe uczących się bywają bardzo różne. Mogą się tu ujawnić różnice kulturowe. Inne religie czy systemy światopoglądowe nie muszą w identyczny sposób rozstrzygać podobnych kwestii (np. „Nie zabijaj”).

Mówi się, że źródłem, z którego wypływa filozofia Schopenhauera, jest pesymizm jej twórcy. W istocie, mogło być na odwrót: dopiero poznanie prowadzi do pesymistycznego lub optymistycznego poglądu na świat. Jako zadanie domowe proponuję przygotowanie się do dyskusji na temat: *Lepiej być optymistą czy pesymistą?* Zadanie obejmuje przedstawienie stanowiska (tezy), prezentację argumentów i spodziewanych kontrargumentów wraz z linią obrony.

Jeśli udało nam się utrzymać zainteresowanie słuchaczy problematyką etyczną, można zlecić chętnym zadanie twórcze w postaci literackiego opracowania tekstu. Trzeba pobudzić wyobraźnię i osadzić akcję w czasie i przestrzeni, wprowadzając elementy opisu tła zdarzeń (*Zegar na stoliku nocnym wybił północ...*) oraz działań bohaterów (*X przewrócił się na łóżku i zdmuchnął płomień świecy. Zrobiło się ciemno...*), ich uczuć i sposobu mówienia (*Przegrywa słabszy – dokończyła myśl smutnym głosem*). Twórcze i artystyczne użycie języka niesie korzyść z edukacyjnego punktu widzenia (powstanie opowiadanie), jest także ważne samo w sobie (por. Coste i in. 2003: 60).

Treści zadań, które składają się na działania lekcyjne, są mocno osadzone w kulturze. Jest to zamierzone, choć w pewnym sensie też nieuniknione (Garncarek 2006: 205). Kultura tworzy określone ramy, które wpływają na sposób myślenia, mówienia i egzystencji w danej wspólnotce. Dziedzictwo Europy niesie w sobie pamięć krzywd, cierpienia, bólu i smutku. Spekulacja filozoficzna musi



zatem obejmować kwestie ostateczne, mówić o życiu i śmierci, o tym, kto przetrwa, a kto zniknie z kart dziejów. Wymaga to pogłębionej uwagi, wrażliwości, empatii.

Wypełnianiu językowych zadań nieustannie towarzyszy refleksja rozumiana jako bycie badaczem, świadome przyjęcie i przetwarzanie uzyskanych informacji. Pielęgnowanie postawy refleksyjnej – po obu stronach procesu nauczania – sprzyja budowaniu przestrzeni międzykulturowej. Dzięki otwartości i powstrzymaniu się od założonych z góry hipotez czy wyobrażeń spotkanie w klasie staje się konfrontacją z czymś nowym, co niesie w sobie doświadczenie o charakterze transformacyjnym (por. Nawracka 2016: 74–76).

Dydaktyka działania jest wciąż *in statu nascendi*. Wypracowane materiały, strategie i procedury są stale weryfikowane, powstają nowe koncepcje (Janowska 2011: 13). Stawia to nauczyciela w sytuacji, w której prócz tego, że nieustannie musi myśleć o tym, co robi i jakie cele chce osiągnąć, zmuszony jest wybierać to, co najlepiej służy wszystkim zaangażowanym stronom. „Ma się wrażenie – pisze Iwona Janowska (2015: 86) – że umiejętność selekcji środków i metod stała się warunkiem *sine qua non* efektywnego kształcenia językowego”. W dokumencie sygnowanym przez Radę Europy (Coste i in.) wyraźnie akcentuje się wagę doświadczenia płynącego z praktyki, a także podmiotowość nauczyciela i ucznia, ich osobowość, indywidualizm – chciałoby się powiedzieć: jedyność. Sądzę, że nie ma większej przyjemności, niż pójść tą drogą i odkrywać się wzajemnie w trudnej sztuce uczenia się języka.

## Bibliografia

Banach M. (2022), *Od podejścia komunikacyjnego do podejścia ukierunkowanego na działanie. Uwagi na marginesie Dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego*, „Poradnik Językowy”, nr 7.

Coste D., North B., Sheils J, Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa.

Garncarek P. (2006), *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.

Gębal P.E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.

Gębal P.E., Miodunka W.T. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.

Janowska I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków.

Janowska I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Janowska I. (2015), *Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych – modele i schematy*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(16).

- Janowska I. (2016), *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Kabzińska A. (2014), *Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Miodunka W.T. (2013), *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Nawracka M. (2016), *Międzykulturowość w refleksyjnym nauczaniu języków na przykładzie polskiego. Perspektywa antropologiczna*, „Lingwistyka stosowana”, nr 16.
- Niemiec-Knaś M. (2011), *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków.
- Róg T. (2021), *Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Schopenhauer A. (1983), *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, przeł. B. i Ł. Konorscy, Kraków.
- Seretny A. (2014), *Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(13).
- Stawicka M. (2014), *Zadanie i projekt. Perspektywa nauczyciela języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Taraszkiewicz M. (1996), *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa.

#### Streszczenie

### **Podyskutujmy... Propozycja lekcji języka polskiego jako obcego w podejściu zorientowanym na działanie**

Artykuł zawiera przykład lekcji dla cudzoziemców uczących się języka polskiego na poziomie B2 (w Europejskim Systemie Oceny Kwalifikacji Językowych – CEFR). Zadaniem stawianym uczestnikom zajęć jest doskonalenie strategii argumentacyjnej w sytuacji różnicy zdań. Dyskusja jako forma komunikacji dotyka rzeczywistości społecznej i może objawić się w różnych sferach kontaktu. Analizowany z uczniami tekst obrazuje prywatną wymianę poglądów na temat etyki wojennej (którą erystyka – rozwijana przez Artura Schopenhauera – przenosi na poziom dysputy). Lekcja wykorzystuje koncepcję nauczania zorientowanego na działanie.

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, propozycja lekcji, dyskusja, erystyka, podejście zorientowane na działanie

### Summary

#### **Let's discuss... Lesson proposal for Polish as a foreign language in an action-oriented approach**

The article contains an example of a lesson for foreigners learning Polish at level B2 (in the Common European Framework of Reference for Languages – CEFR). The task for the participants of the classes is to improve the argumentation strategy in a situation of disagreement. Discussion as a form of communication touches on social reality and can manifest itself in various spheres of contact. The text analyzed with the students illustrates a private exchange of views on the ethics of war (which eristics – developed by Arthur Schopenhauer – transfers to the level of dispute). The lesson uses the concept of action-oriented teaching.

**Keywords:** Polish as a foreign language, lesson proposal, discussion, eristics, action-oriented approach