

Katarzyna Furmaniak
Adrianna Olkowska
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Gdański

LEKCJE Z JAJEM. METODY AKTYWIZUJĄCE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO (NA PRZYKŁADZIE ZAJĘĆ O TEMATYCE WIELKANOCNEJ)

Któż z nas nie chciałby być poliglotą? W czasach nasilonej mobilności, kiedy z jednej strony postępuje globalizacja, a z drugiej kolejne metropolie stają się fascynującym tygłem kulturowym, znajomość języków obcych wydaje się koniecznością, nie przywilejem. Dlatego od instytucji szkolnych i naukowych wymaga się – oprócz promowania wielojęzyczności i nauczania wiedzy o kulturze danego kraju – wysokojakościowego kształcenia wszystkich obywateli w tym obszarze¹.

Środek ciężkości w nauczaniu przesuwają się dziś, zgodnie z obecnymi reformami szkolnictwa, z nauczyciela na ucznia, gdyż „w każdym procesie edukacyjnym uczeń jest ważniejszy od tego, czego ma się nauczyć”². Tak rozumiany uczeń, będący głównym podmiotem kształcenia, a nie jedynie częścią większego konglomeratu, ma prawo żądać treści programowych, które zostaną dopasowane do jego aktualnych potrzeb i indywidualnych zainteresowań. Wybór efektywnych metod nauczania stanowi zatem istotną decyzję lektora.

Inspiracją dla niniejszego artykułu był cykl zajęć przeprowadzonych w trzy-nastoosobowej grupie studentów z Harbinu³. Aby lepiej zaznajomić uczniów z polskimi zwyczajami wielkanocnymi, wykorzystaliśmy wówczas rozmaite

¹ Zob. *Konkluzje Rady Unii Europejskiej z 20 maja 2014 roku w sprawie wielojęzyczności oraz rozwijania kompetencji językowych*, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:52014XG0614(06)) [dostęp: 12.05.2017].

² E. Bérard, *L'approche communicative, théorie et pratiques*, trad. par A. Olkowska, Paris 1991, p. 34.

³ Lekcje, przygotowane dla osób (przynajmniej) na poziomie B1, odbyły się w marcu i kwietniu 2017 roku w ramach praktycznej nauki języka polskiego. Dla studentów był to trzeci rok filologii polskiej (w tym drugi spędzony w Gdańsku). Grupa składała się z jedenastu kobiet i dwóch mężczyzn urodzonych w latach 1995, 1996 i 1997.

metody dydaktyczne (m.in. edukacyjną grę planszową, inscenizacje oraz ćwiczenia polisensoryczne).

Jak wykazały krótkie ankiety, wypełnione jeszcze przed pierwszą lekcją, grupa składała się głównie z: ateistów (9 osób), konfucjanistów (2), protestantki (1) i buddystki (1). Większość z nich miała świadomość, że okres „przedświąteczny to dla polskich rodzin czas radosny, pełen ciepła rodzinnego”⁴. Studenci zapoznali się również z komercyjnym obliczem świąt (np. kupując czekoladowe baranki) i docenili dni wolne od nauki, ale nie wyrazili dużego zainteresowania religiami innych kultur. Ich nastawienie ilustruje poniższy diagram.

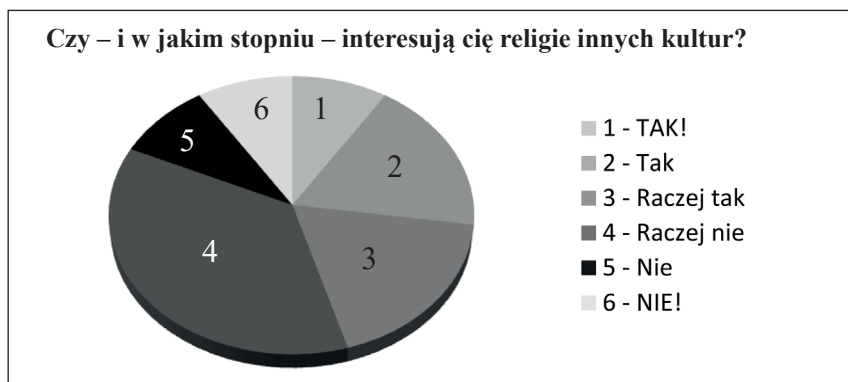


Tabela I – Zainteresowanie religiami innych kultur

Warto też przywołać tutaj najciekawsze odpowiedzi na pytanie, czym jest dla ciebie religia: „To jest zasada aby utrzymać dobre zachowanie”, „Wieżący wie, że w końcu życia jeśli robiłam coś złe, pójdę do diabła”, „Religia jest tym, co kształci ludzi moralnie. Ale niestety, niektóre religie mają zupełnie inne cele”. Ponadto jedna osoba (buddystka) dzięki religii „czuje się bezpieczniejsza”.

Przejdźmy teraz do metod nauczania. Wielu autorów opracowań pedagogicznych (m.in. Bogdan Nawroczyński, Czesław Kupisiewicz, Franciszek Szlosek, Jan Zborowski, Kazimierz Sośnicki, Krzysztof Kruszewski, Tadeusz Nowacki, Wincenty Okoń i Zygmunt Wiatrowski)⁵ podjęło się ich klasyfikacji, lecz my

⁴ W zacytowanych wypowiedziach zachowałyśmy pisownię oryginalną.

⁵ Por. B. Nawroczyński, *Dziela wybrane*, Warszawa 1987; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005; J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986; K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1966; K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej: poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1976; T. Nowacki, U. Jeruszka, *Podstawy dydaktyki pracy*, Warszawa 2004; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003; Z. Wiatrowski, *Podstawy dydaktyki pracy*, Bydgoszcz 2005.

posłużyliśmy się zmodyfikowanym podziałem Szloska⁶. Z zaproponowanych przezeń metod – podających, problemowych, eksponujących, programowanych oraz praktycznych – wybrałyśmy dwie pierwsze grupy i to na nich się skupiłyśmy.

Aktywna praca w grupie pobudza kreatywność i umożliwia wspólną, wielopłaszczyznową analizę zadania. Zanim jednak do tego dojdzie, każdy uczeń powinien samodzielnie zapoznać się z danym zagadnieniem. Przybliżając student(k)om polskie zwyczaje wielkanocne, wykorzystaliśmy zarówno tradycyjną, okraszoną anegdotą pogadankę, jak i środki audiowizualne (święteczne porady vlogerek, telewizyjną relację z obchodów Niedzieli Palmowej, piosenkę), wyjątkowo skuteczne w przypadku generacji Z⁷. Ułożone przez nas ćwiczenia, dotyczące przedstawionych materiałów filmowych, rozwijają umiejętności receptywne, takie jak słuchanie ze zrozumieniem, a także inne sprawności językowe (np. mówienie). Ułatwiają również zapoznanie się z wprowadzanym słownictwem oraz strukturami gramatycznymi.

Praktyka o charakterze bezpośredniej kreacji, czyli obserwacja języka w tekście artystycznym (zob. np. muzyczna interpretacja wiersza ks. Jana Twardowskiego, autentyzm językowy widoczny w filmikach nagrywanych przez vlogerki), umożliwia stawianie hipotezy dotyczącej użycia poszczególnych wyrazów. Przygotowane wcześniej zadania – wydobyć ogólnej myśli z wysłuchanego tekstu, nadanie mu porządku (ułożenie we właściwej kolejności instrukcji, jak wykonać ozdoby wielkanocne), pytania otwarte i rozstrzygające typu prawda czy fałsz, luki słownikowe w piosence oraz lista informacji do uzupełnienia – sprawdziły zdobytą wiedzę.

Należy przy tym pamiętać, że uwzględnianie wyłącznie jednego zmysłu (np. wzroku) nie aktywizuje odpowiednio uczniów; dopiero, gdy weźmiemy pod uwagę ich rozmaite potrzeby, nastąpi pełne uwewnętrznienie nabywanej wiedzy. Kształcenie polisensoryczne polega na harmonijnym wykorzystywaniu wszystkich zmysłów (wzroku, słuchu, smaku, dotyku i węchu); w neurodydaktyce metoda ta znana jest pod nazwą VAKOG (*Visual, Auditory, Kinesthetic, Olfactory, Gustatory*)⁸. Zaproponowane przez nas ćwiczenie, zgaduj-zgadula z koszykiem

⁶ E. Goźlińska, *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Warszawa 1997, s. 65.

⁷ Generacja Z obejmuje młodych ludzi (ur. w 1996 roku i później) dorastających (a więc i uczących się) wśród nowoczesnych rozwiązań technologicznych (zob. N. Hatałska, *Generacja Z – pokolenie, które zmieni nasz świat*, <http://hatalaska.com/2015/01/22/generacja-z-pokolenie-ktore-zmieni-nasz-swiat/> [dostęp: 21.05.2017]). Należą do nich nasi studenci, dla których media społecznościowe stanowią istotny element codzienności. Chętnie odwiedzają oni portale takie jak YouTube (użytkownicy dzielą się tam filmikami o rozmaitej tematyce), dlatego zajęcia z wykorzystaniem środków audiowizualnych (np. fragmentów vlogów prowadzonych przez polskich studentów) są dla nich szczególnie atrakcyjne.

⁸ O potrzebie nauczania polisensorycznego pisał Tsanyo Christov (zob. T. Christov, *Słaby uczeń czy „translator”?*, „Gestalt” 1994, nr 13). Por. też D. Kwaśniewski, *Dotrzeć do ucznia*,

wielkanocnym, polegające na rozpoznaniu składników święconki za pomocą dotyku, węchu i smaku, przebiegło pomyślnie. Jego celem było przypomnienie i utrwalenie słownictwa (niektóre wyrazy, np. *sól* lub *wędlina*, zostały wprowadzone na lekcjach o polskiej kuchni), a także oswajanie z polską tradycją. Student(k)om udało się wymienić m.in. chleb, sól, ciasta oraz wędliny. Szczególną trudność sprawiło im nazwanie bukszanu i odróżnienie majonezu od chrzanu.

Pośród wyodrębnionych przez Szloska metod problemowych wybrałyśmy metody aktywizujące, które zachęcają uczniów do zwiększonego i świadomego udziału w zajęciach. Działania te „uwzględnia[ją] emocjonalny aspekt procesu uczenia się, wykorzystując aktywizującą technikę w odpowiednim momencie i w odpowiedni sposób”⁹. Porównawszy tradycyjne uczenie się (z użyciem metod podających) z przyspieszonym (z użyciem metod aktywizujących), Bożena Kubiczek zauważa, że w tym drugim modelu doświadczenie, zarówno bieżące, jak i przeszłe, zastępuje cudze wnioski, uczniowie mogą decydować o treści i formie zajęć, czują się więc odpowiedzialni za ich przebieg oraz efekty, a nauczyciel staje się nie autorytarnym mistrzem, lecz koordynatorem planującym wraz ze słuchaczami ćwiczenia dostosowane do ich indywidualnych potrzeb¹⁰.

Do metod aktywizujących należą przede wszystkim: inscenizacje, gry i dyskusje dydaktyczne, symulacje oraz projekty. Podczas przygotowań do lekcji skoncentrowałyśmy się na dwóch pierwszych spośród wymienionych.

Gry dydaktyczne realizują postulat nauki w formie zabawy, w której postępujemy zgodnie ze ściśle określonymi zasadami; ponadto rozwijają umiejętność komunikowania się z innymi student(k)ami. Współzawodnictwo mobilizuje, a radosna atmosfera przyspiesza zapamiętywanie nowych informacji¹¹. Przeprowadzona na

„Edukacja i Dialog” 1995, nr 7, s. 21–26. Violet Maas omówiła teorię integracji sensorycznej; opisała również dzieci z różnymi zaburzeniami integracji sensorycznej (zob. V. Mass, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 2005).

⁹ Zob. B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2009, s. 77. Metoda, jak podkreśla autorka, to pojęcie szersze, „technika jest tylko elementem metody”.

¹⁰ Tamże, s. 80–81.

¹¹ „Istota tych gier jako problemowych i kompleksowych metod dydaktycznych – twierdzi Gawrecki – polega na stymulowaniu aktywnych i twórczych postaw uczniów, poprzez stwarzanie fikcyjnych, choć prawdopodobnych sytuacji, zmuszających do wytworzenia nowych, własnych, oryginalnych pomysłów, do rozwiązywania różnorodnych problemów i zadań wynikających z tych sytuacji” (zob. L. Gawrecki, *Gry dydaktyczne*, „Nowa Szkoła” 1992, nr 7, s. 399). Marek Szałek dodaje, że słabsi lub nieśmiali uczniowie równie chętnie włączają się do gry, i podkreśla rolę humoru w nauczaniu języka (zob. M. Szałek, *O nauczaniu poprzez grę i zabawę*, „Języki Obce w Szkole” 1993, nr 2, s. 117–124), Krzysztof Kruszewski przestrzega zaś przed „zbyt wyraźnym włączeniem motywów współzawodnictwa” (zob. K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne – zarys tematu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2, s. 63–64).

zajęciach rozgrywka również zawierała element rywalizacji wzmagający kreatywność u studentów. Na określonych polach wykonanej przez nas planszy umieściliśmy polecenia sprawdzające znajomość świątecznych zwyczajów (np. wymienić trzy ciasta wielkanocne). Ci, którzy odpowiedzieli poprawnie i jako pierwsi dotarli do mety, otrzymali nagrodę w postaci cukierków. Druga zabawa przypominała natomiast klasyczne *memory* – uczniowie musieli prawidłowo dopasować przysłowie do jego znaczenia i połączyć rozcięte idiomy (np. dzielić się | jajkiem, chodzić jak | błędna owca). Rozgrzewka ta, rozpoczynająca ostatnie zajęcia z cyklu, miała funkcję kontrolującą i utrwalającą.

Gry i mnemotechnika ułatwiają przyswajanie wprowadzanego słownictwa, realizują zatem cele językowe, jakie sobie założyłyśmy. Uatrakcyjniamy też lekcje poświęcone polskiej kulturze, odległej dla większości studentów z Harbinu. Z myślą o celach socjokulturowych posłużyłyśmy się dodatkowo metodą inscenizacji, ponieważ umożliwia ona nie tylko przećwiczenie wybranych struktur gramatycznych oraz leksykalnych, lecz także pełniejsze zrozumienie kontekstu kulturowego¹². W ramach omawianego tutaj ćwiczenia uczniowie, podzieleni na cztery grupy, przyjęli role osób występujących w zdarzeniu: przygotowywaniu święzeczki, ofiarowywaniu jałmużny, poszczeniu i święceniu palm. Kiedy niektórzy studenci odgrywali role, pozostali obserwowali lub filmowali¹³.

Aby powstały te krótkie scenki, niezbędny był opracowany wcześniej scenariusz (karteczki z poleceniami, wybór miejsca, gdzie odbędą się zajęcia), a także sprzęt do nagrywania i rekwizyty. Warto zaznaczyć, że pozwolenie student(k)om na samodzielne ułożenie dialogów i wybranie rekwizytów spośród przyniesionych przedmiotów, nawet ze szkodą dla jakości przedstawienia, przyczynia się do twórczego wykorzystania wiedzy w praktyce. Udział w scenkach sytuacyjnych rozwija sprawności językowe i modeluje postawy uczniów.

Są dowody na to – zauważa Komorowska – że ten typ treningów przyczynia się do lepszego transferu wiedzy i umiejętności zdobytych na zajęciach na sytuacje społeczne w nowej kulturze. Jedną z przyczyn jest

¹² Techniki teatralne omawiał też Szatek (zob. M. Szatek, dz. cyt., s. 122). O wprowadzaniu kontekstu kulturowego i polskich obrzędach religijnych pisała Anna Kijewska (zob. A. Kijewska, *O polskich obrzędach dorocznych i polskim stole świątecznym. Język i kultura polska celem czy środkiem edukacji interkulturowej?*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, pod red. W. T. Miodunki, A. Seretny, Kraków 2008, s. 377–387).

¹³ Filmiki nagrane podczas zajęć: *Zapominalski mąż* (o święconce), *Święty i żebrak* (o jałmużnie), *Palma siostrzeństwa* (o święceniu palm), *Po szóste: nie podjadaj* (o poście). Tytuły dodałyśmy podczas montażu nakręconego materiału.

większe zaangażowanie w trening, niż to ma miejsce w przypadku wykładów. To zaś powoduje, że sami uczestnicy oceniają je lepiej niż wykłady i uważają, że w trakcie tych zajęć zdobyli więcej przydatnych informacji¹⁴.

Nagrania stanowią informację zwrotną dla samego nauczyciela, uwypuklają bowiem popełniane błędy. Ponadto stwarzają niepowtarzalną okazję do wspólnego seansu i przedyskutowania z grupą napotkanych trudności. Studenci z Harbinu wykazali się dużą pomysłowością (np. prośbę o jałmużnę przekształcili we fragment programu kręconego z ukrycia). Nie zapomnieli o symbolice palm i pokarmów znajdujących się w koszyku wielkanocnym, jedynie Wielki Post utożsamili wyłącznie z zakazem jedzenia słodczy.

Sfilmowane scenki ujawniają kłopoty z wymową (przede wszystkim brak obowiązującego w języku polskim akcentu paroksytonicznego), największym wyzwaniem okazały się jednak fleksja i składnia. Wśród błędów fleksyjnych dominują problemy z doбором aspektu (zob. np. „przez dwa lata dostałam takie same prezenty”). Uczniowie niesłusznie sięgnęli też po czasownik iteratywny (zob. „może pani jeździć ze mną”) i formę bezosobową zamiast osobowej (zob. „ta palma można was chronić”). Błędy składniowe występują głównie w zakresie związku rządu (zob. np. „nie jadłam obiad”, gdzie wybrano zły przypadek przy czasowniku zaprzeczonym, oraz „a co mogę pomóc”, gdzie użyto B. zamiast konstrukcji *w + Ms.*) lub polegają na niewłaściwie wstawionym przyimku (zob. np. „uśmiech dla kamery”). Słowotwórstwo sprawiało najmniej kłopotów – w jednym z filmików pojawiło się zdanie, w którym zabrakło postfiks *się* (zob. „bawiłaś dziesięć minut”).

W ramach pracy domowej poprosiliśmy również studentów o napisanie opowiadania przedstawiającego święta wielkanocne¹⁵. Forma ta sprzyja zazwyczaj kreatywności; nie inaczej było tym razem. Uczniowie rozbudowali wątek miłosny (np. wspominając, jak poznali się małżonkowie) i stworzyli niezwykle

¹⁴ H. Komorowska, *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa 2009, s. 153.

¹⁵ Polecenie brzmiało następująco: Kiedy spędzałaś Wielkanoc ze swoim mężem z Polski, wydarzyło się coś nieoczekiwanego... Napisz opowiadanie, wykorzystując słownictwo oraz wiadomości poznane na zajęciach. (Jest to oczywiście wersja dla studentek, studenci otrzymali drugą – z formą męską i rzeczownikiem *żona*). Sformułowałyśmy je w ten sposób, aby umożliwić student(k)om opisywanie bliskiej im rzeczywistości i zachęcić ich do kreatywności. „Istnieje – jak piszą Seretny i Lipińska – ścisła korelacja między wzbudzaniem motywacji u uczniów i uatrakcyjnianiem zajęć. Pisanie będzie atrakcyjne, jeśli »należy do świata uczącego się«, jest mu przydatne, daje możliwość wypowiedzenia się i opiera się na emocjach” (zob. E. Lipińska, A. Seretny, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, s. 244).

dowcipne dialogi (np. sprzeczki z teściową albo pijanym mężem). W rezultacie powstały teksty pełne nieoczekiwanych zwrotów akcji (zob. np. upuszczone pisanki, wypadek podczas hucznych obchodów lanego poniedziałku, pobyt w szpitalu, niespodziewana ciąża). Jeden z nich zawiera nawet klasyczny motyw *qui pro quo* (zob. historia męża Antona i jego brata bliźniaka Andrzeja).

Wypracowania dostarczyły nam obszernego materiału językowego. Sprawdzając je, postanowiłyśmy podzielić znalezione błędy na pięć grup: słowotwórcze, fleksyjne, składniowe, leksykalne i ortograficzne o podłożu fonetycznym. Przykładami tych ostatnich są „zybrała skorupki”, „długo milczył”, „koleżenka”, „odpoczyliśmy”, „po pierwszy”, „prześbień” oraz „niedziła wielkanocna”.

Najliczniejsze okazały się błędy fleksyjne wynikające z niewłaściwego użycia aspektu (zob. np. „ruszałem w stronę bagażnika”, „wkrótce po ślubie nadchodziła Wielkanoc”, „w końcu szliśmy do księgarni”, „ojciec zapomniałam”, „chciałam piec trochę chleba”, „wczoraj jeździliśmy pociągiem do domu”) lub alternacji (zob. np. „w kościełach”, „ukradziła”). Wyraz *Wielkanoc*, prawdopodobnie ze względu na spółgłoskowe zakończenie, zyskiwał nieraz rodzaj męski zamiast żeńskiego (zob. np. „związane z Wielkanocem”, „mój pierwszy prawdziwy Wielkanoc”). Studenci zbyt często posługiwali się stroną bierną (zob. np. „niespodzianka nagle została upadany na jego twarz”¹⁶) i rzeczownikami odczasownikowymi (zob. np. „daje mi wzruszenie” zamiast *wzrusza*). Problemy sprawiały im też dopełniacz, czego dowodzą następujące przykłady: „do domu teści” (zły dobór końcówki D. rzeczownika miękkotematowego, analogiczny do *gość*) oraz „na zakupy rzeczów wielkanocnych” (męska końcówka D. Im zamiast żeńskiej).

Błędy składniowe występują zazwyczaj w zakresie związku rządu (zob. np. „o co chodzi z ten koszyczek”, gdzie wykorzystano konstrukcję *z + M.* lub *B.* zamiast *z + N.*, i „zapomnijmy tego”, gdzie użyto D. zamiast B. lub *o + Ms.*). Zdarzało się, że uczniowie sięgali po niewłaściwy przypadek (zob. np. „zapytałam mężowi”) czy przyimek (zob. np. „jedziemy do rynku”). W zdaniu „rodzina siedzieli przy stole” nie ma natomiast związku zgody między podmiotem i orzeczeniem; rzeczownik *rodzina* oznacza grupę spokrewnionych i spowinowaconych ze sobą ludzi, stąd zapewne liczba mnoga w przywołanym fragmencie.

Do błędów leksykalnych należą m.in. „no tylko zaskoczyłem” (zamiast *zdziwiłem się*), „miesiąc temu ożeniliśmy się” (zamiast *wzięliśmy ślub*), „mąż trzepał mój bark” (zamiast *poklepał*) i „płatki chleba” (zamiast *kawałki, kromki*). Wyraźnie widać również wpływ języka angielskiego, dobrze znanego wszystkim student(k)om – czasownik *realizować* (od ang. *to realize*, czyli ‘zrozumieć, zdać

¹⁶ Ponadto w zacytowanym zdaniu wyraz *niespodzianka* przybrał rodzaj męski (zamiast żeńskiego).

sobie sprawę, uświadomić sobie’) znalazł się w kilku wypracowaniach (zob. np. „wtedy realizowałam, że...”).

Wśród rzadkich błędów słotwórczych można wymienić przymiotnik *wiadrowy* (zob. „wiadrowa woda”), utworzony od rzeczownika *wiadro*, oraz „wspaniałe przyżycie”, w którym skorzystano z niewłaściwego przedrostka (w zależności od interpretacji mógłby to być też błąd ortograficzny o podłożu fonetycznym).

Studenci, wypełniając po zajęciach kolejne ankiety, uznali minione lekcje za ciekawe i przydatne (ze szczególnym entuzjazmem, dodajmy, uczestniczyli w inscenizacji i zgaduj-zgaduli z koszykiem wielkanocnym). Pozytywnie ocenili następujące zwyczaje: malowanie pisanek (12 osób), święconkę (12), przygotowywanie ozdób (12), śniadanie wielkanocne (12), rodzinne spotkania przy stole (13) i Wielki Post (10), negatywnie zaś – gorzkie żale (9), spowiedź i pokutę (5), drogę krzyżową (4), święcenie palm (3) i jałmużnę (2).

Poproszeni o podanie skojarzeń z Wielkanocą, wymienili palmę (9 osób), pisanek (7), kielbasę (7), koszyk (7), baranka (7), jajko (6), babkę (5), Jezusa (4), zająca (4), mazurek (4), śmigus-dyngus (4), kościół (4), żurek (3), wiosnę (3), kurę (2), „nie można pieczyć” (1), rezurekcję (1), sól (1), owcę (1), cynamon (1) oraz czekoladę (1). W większości są to pokarmy (zob. jajko, kielbasa, mazurek, czekolada) i nazwy zwierząt (zob. baranek, zając, kura, owca), lecz nie zabrakło tutaj również elementów o charakterze religijnym (zob. Jezus, rezurekcja).

Przedstawione wyniki ukazują stosunek całej grupy do poznanych wcześniej zwyczajów. Obrazu tego dopełniają uwagi dotyczące komercjalizacji świąt wielkanocnych. Uczniowie, zwróciwszy uwagę na ogromne promocje w sklepach, stwierdzili, że „można też promować tradycję wszystkim zwłaszcza młodzieiom w taki sposób”. Jak sami przyznają, patrzą „na to z pozytywizmem. Bo komercjalizacja nie niszczy święta, raczej pomaga nowemu pokoleniu pamiętać”. Jedna osoba wypowiedziała się nieco bardziej krytycznie: „Myślę, że to norma. Wszędzie tak jest i w jakimś sensie komercjalizacja pomoże życie ludzkie ale z drugiej strony powoduje utratę znaczenia święta”.

Opisane przez nas sposoby nauczania (gry i zabawy edukacyjne, inscenizacje czy ćwiczenia polisensoryczne) spotkały się z zainteresowaniem studentów. Rozwijają one rozmaite sprawności językowe, a także zachęcają do kreatywności i aktywnej pracy na zajęciach. Nauczyciel(k)om dostarczają natomiast istotnych informacji, analiza wykonanych już poleceń podpowiada bowiem, do czego warto powrócić następnym razem. Pomysłowość i zaangażowanie prowadzącego pozytywnie wpływają na zachowanie grupy; przeprowadzone lekcje dowodzą, że kreatywne środki dydaktyczne ułatwiają i uprzyjemniają naukę zarówno języka, jak i polskiej kultury.

Bibliografia

- Bérard E., *L'approche communicative, théorie et pratiques*, Paris 1991.
- Christov T., *Słaby uczeń czy „translator”?*, „Gestalt” 1994, nr 13.
- Gawrecki L., *Gry dydaktyczne*, „Nowa szkoła” 1992, nr 7.
- Goźlińska E., *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Warszawa 1997.
- Hatalska N., *Generacja Z – pokolenie, które zmieni nasz świat*, 22.01.2015, <http://hatalska.com/2015/01/22/generacja-z-pokolenie-ktore-zmieni-nasz-swiat/>.
- Kijewska A., *O polskich obrzędach dorocznych i polskim stole świątecznym. Język i kultura polska celem czy środkiem edukacji interkulturowej?*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, pod red. W. T. Miodunki, A. Seretny, Kraków 2008.
- Komorowska H., *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa 2009.
- Konkluzje Rady Unii Europejskiej z 20 maja 2014 roku w sprawie wielojęzyczności oraz rozwijania kompetencji językowych*, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:52014XG0614(06)).
- Kruszewski K., *Gry dydaktyczne – zarys tematu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2.
- Kruszewski K., *Kształcenie w szkole wyższej: poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1976.
- Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole 2009.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
- Kwaśniewski D., *Dotrzeć do ucznia*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 7.
- Lipińska E., Seretny A., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.
- Mass V., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 2005.
- Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*, Warszawa 1987.
- Nowacki T., Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Sośnicki K., *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1966.
- Szałek M., *O nauczaniu poprzez grę i zabawę*, „Języki Obce w Szkole” 1993, nr 2.
- Wiatrowski Z., *Podstawy dydaktyki pracy*, Bydgoszcz 2005.
- Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986.

Streszczenie

Lekcje z jajem. Metody aktywizujące w nauczaniu języka polskiego jako obcego (na przykładzie zajęć o tematyce wielkanocnej)

Artykuł omawia metody aktywizujące w nauczaniu języka polskiego jako obcego, które wykorzystaliśmy na zajęciach wielkanocnych ze studentami z Harbinu (m.in. edukacyjne gry planszowe, inscenizacje i ćwiczenia polisensoryczne). Zawiera również analizę najczęściej popełnianych błędów oraz wyniki ankiet ukazujące podejście grupy do poznanych zwyczajów. Zrealizowany cykl zajęć dowodzi, że kreatywne środki dydaktyczne pomagają w przyswajaniu struktur językowych i wiedzy o polskich tradycjach.

Summary

**You Can Make a Lesson without Breaking Eggs.
Activating Methods in Teaching Polish as a Foreign Language
(Illustrated by the Easter Classes)**

The article describes activating methods in teaching Polish as a foreign language – such as educational board games, dramas and polysensory exercises – that we used during the Easter classes with students from Harbin, China. Additionally, it includes an analysis of the most common mistakes and survey results revealing the group's attitude towards presented traditions. Conducted lessons prove that creative teaching aids facilitate learning both language structures and Polish customs.