



RAFAŁ PIECHOCKI

ORCID: 0000-0001-6116-2271

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim
rpiechocki@ajp.edu.pl

Muzyka, pieśni i piosenki w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego w szkole podstawowej

Słowa kluczowe

język polski jako drugi, muzyka, pieśni, piosenki, korelacja międzyprzedmiotowa

Key words

Polish as a second language, music, songs, between-subjects correlation

1. Wprowadzenie

Zastosowanie muzyki, pieśni i piosenek na zajęciach języka obcego zdobyło w ostatnich latach w literaturze metodycznej oraz w praktyce szkolnej należną pozycję i nauczycielom języków obcych jest w dużej mierze znane¹. W wielu współczesnych podręcznikach do nauki języków obcych coraz częściej włącza się w ich koncepcję pracę z utworem muzycznym na każdym poziomie biegłości językowej (od A1 do C2 wg *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*²). Jednak, jak słusznie zauważa Ewa Lipińska, piosenki nie zawsze są doceniane, mimo iż odgrywają w procesie nauczania języka obcego ważną rolę³.

¹ W kontekście niniejszego artykułu będę się posługiwać zarówno pojęciem „piosenka”, jak i „pieśń”. Z tą ostatnią, mającą charakter powagi i patosu (np. hymn państwowy), uczący się z doświadczeniem migracji spotka się na zajęciach muzyki.

² Zob. Rada Europy: Daniel Coste i in., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk (Warszawa: CODN, 2003).

³ Zob. Ewa Lipińska, *Księżyc w butonierce. Ćwiczenia dla cudzoziemców doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu na podstawie tekstów Andrzeja Sikorskiego* (Kraków: Wydawnictwo Universitas, 2004 i 2010), 9.

Propozycje pracy z utworami muzycznymi można również znaleźć w wybranych, dostępnych na rynku podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego.

W niniejszym artykule przedstawię rolę, jaką odgrywały muzyka, pieśni i piosenki w historii nauczania języków obcych. Podjęta przy tym charakterystyka wybranych metod nauczania pozwoli określić, w jakim celu utwory muzyczne były i nadal są stosowane w glottodydaktyce. Następnie omówię naukę języka polskiego jako drugiego w szkole podstawowej. W ramach analizowanych treści przedstawię również zapisy dotyczące zastosowania muzyki, pieśni i piosenek w wybranych programach nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego. Na koniec wymienię powody, dla których warto włączać je w proces nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego⁴ oraz zaproponuję utwory muzyczne możliwe do wykorzystania w ramach zajęć z uczącymi się z doświadczeniem migracji w szkole podstawowej.

2. Rola muzyki, pieśni i piosenek w historii nauczania języków obcych

Do śpiewania pieśni na zajęciach językowych odwoływali się już średniowieczni nauczyciele łaciny, jak np. św. Augustyn z Hippony (354–430), który zachęcał m.in. do stosowania technik nauczania wykorzystujących proste teksty, za pomocą których uczeń miał odkrywać język i jego podstawowe reguły, czy św. Hieronim ze Strydonu (ok. 331–420), dla którego istotnym elementem nauczania łaciny była muzyka sakralna. Jak podaje Teresa Siek-Piskozub, „pierwsze kontakty uczniów z językiem polegały na uczeniu i śpiewaniu pieśni i recytowaniu prostych utworów poetyckich, co uważano za doskonały trening wymowy, intonacji, a także dawało uczniom poczucie właściwego rytmu języka mówionego”⁵.

W dalszej części omówię tylko te konwencjonalne i niekonwencjonalne metody nauczania, które w swoich założeniach uwzględniały wykorzystanie muzyki, pieśni czy też piosenek i odgrywały w nich mniej lub bardziej istotną rolę.

Jedną z najwcześniejszych metod nauczania języka obcego stosowaną, co potwierdza m.in. Hanna Komorowska, od czasów greckich nauczycieli-niewolników w Rzymie, jest *metoda bezpośrednia* (konwersacyjna)⁶. Była ona niejako odpowiedzią na powszechnie wówczas praktykowaną, ale też i krytykowaną, metodę gramatyczno-tłumaczeniową. Szereg zarzutów wobec metody gramatyczno-tłumaczeniowej zawierała chociażby publikacja

⁴ Ponieważ treści artykułu dotyczą w głównej mierze nauczania języka polskiego jako drugiego w warunkach szkolnych, w dalszej części artykułu będę operować terminem „proces nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego”. Mam jednak świadomość, że uczący się z doświadczeniem migracji skonfrontowany jest w polskich realiach zarówno z procesem uczenia się, jak i przyswajania języka polskiego.

⁵ Teresa Siek-Piskozub, *Umuzycznienie glottodydaktyki. Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego* (Poznań: Wydawnictwo Motiwex, 2002), 15.

⁶ Hanna Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych* (Warszawa: WSiP, 1999), 27.

niemieckiego filologa i dydaktyka Wilhelma Vietöra (1850–1918) *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (pol. *Nauczanie języków musi się zmienić!*)⁷.

Metoda bezpośrednia charakteryzowała się przede wszystkim nauczaniem języka obcego bez pośrednictwa języka ojczystego, zaś sama nauka miała przebiegać podobnie jak ma to miejsce podczas przyswajania języka pierwszego przez dzieci. Z tego też względu istotnym celem nauczania tej metody była praktyczna znajomość języka i kultury obcojęzycznej. Służyły do tego w znacznym stopniu m.in. piosenki ludowe, gdyż, jak pisze T. Siek-Piskozub: „zdaniem ówczesnych nauczycieli, sprawiały one, że nauka języka była ciekawsza, a uczniowie zapoznawali się z kulturą języka obcego, poznawali jego «ducha narodowego»”⁸. Według Michała Cieśli pieśni (z nutami) nie tylko uprzyjemniały naukę, lecz służyły także do „przybliżenia uczniowi folkloru danego narodu”⁹. Nie bez powodu więc do jednych z ważnych i często stosowanych treści nauczania w metodzie bezpośredniej należały właśnie piosenki i wiersze opanowywane przez uczących się na pamięć¹⁰.

Dla rozwoju myśli glottodydaktycznej tego okresu przyczyniła się również publikacja polskiego germanisty Juliusza Ippoldta (1867–1960) *Dydaktyka języka niemieckiego*¹¹. Poza potrzebą praktycznego opanowania języka autor podkreślił w niej także „wywarcie wpływu wychowawczego na duszę ucznia”¹². Do realizacji wskazanego tu celu stosowano na zajęciach w dużej mierze m.in. pieśń ludową, którą uznano wówczas za znaczący dorobek kulturowy i – jak podkreśla Siek-Piskozub – za „szczególnie przydatną w pracy z uczniem początkującym, który miał ograniczone możliwości kontaktu z tekstami autentycznymi, a tym samym miał ograniczony dostęp do innych dóbr kultury obcojęzycznej”¹².

Zwolennikiem metody bezpośredniej był też niewątpliwie Georg Lapper (1891–1974), wieloletni nauczyciel i lektor założonej w 1925 roku Akademii Niemieckiej¹³, a od 1951 lektor Instytutu Goethego. Jako nauczyciel w krajach Dalekiego Wschodu Lapper obserwował sposób, w jaki w tamtejszych szkołach dzieci uczyły się sutr (buddyjskich lub hindujskich ksiąg), a mianowicie ucząc się ich na pamięć poprzez rytmiczne ruchy ciała i śpiew. Wykorzystując to doświadczenie w latach 30. XX wieku, stworzył metodę nauczania języka niemieckiego opartą na śpiewie i muzyce *Singendes Lernen. Methode Lappers* (pol. *Nauka poprzez śpiew. Metoda Lappera*), raczej nieznaną w polskojęzycznej literaturze fachowej¹⁴. Polegała ona na tym, że do melodii znanych piosenek śpiewano tekst, którym były

⁷ Zob. Wilhelm Vietör, *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (Leipzig: O.R. Reiland, 1905).

⁸ Siek-Piskozub, *Umuzycalnienie glottodydaktyki*, 16.

⁹ Michał Cieśla, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie* (Warszawa: PWN, 1974), 222.

¹⁰ Zob. Waldemar Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki* (Poznań: WAGROS, 2001), 73.

¹¹ Zob. Juliusz Ippoldt, *Dydaktyka języka niemieckiego* (Warszawa: Książnica Atlas, 1925).

¹² Siek-Piskozub, *Umuzycalnienie glottodydaktyki*, 17.

¹³ Do 1951 r. Akademia Niemiecka była poprzedniczką Instytutu Goethego.

¹⁴ Zob. Rafał Piechocki, *Lieder und Musik als Förderungsfaktoren interkultureller Kompetenz in der DaF-Didaktik* (Berlin: Peter Lang Verlag, 2018), 56 i n.

na przykład tematycznie ułożona lista słów do zapamiętania, wybrane reguły gramatyczne bądź przykładowe zdania ilustrujące daną strukturę¹⁵.

W przypadku *metody audiolingwalnej* jej twórcy początkowo nieprzychylnie podchodzili do potrzeby korzystania z muzyki, pieśni lub piosenek¹⁶. Z czasem jednak zaczęli poszukiwać sposobów uatrakcyjniania często monotonna zajęć, gdyż do tej pory opierały się one zasadniczo na ciągłym odsłuchiowaniu i powtarzaniu wzorców zdaniowych.

Pod tym względem piosenka okazała się znakomitym rozwiązaniem, ponieważ występujące w niej powtórzenia, rym, rytm i melodia nie tylko podnosiły atrakcyjność zajęć, lecz również ułatwiały zapamiętywanie (fragmentów) tekstu. Dodatkowo zastosowanie na zajęciach utworów muzycznych możliwe było dzięki dostępnemu wówczas i nieodzownemu dla tej metody sprzętowi audio w postaci adapteru czy magnetofonu.

Wartą przytoczenia jest też publikacja amerykańskiego językoznawcy Roberta Lado (1915–1995) *Language Teaching: A Scientific Approach* (pol. *Nauczanie języków obcych: podejście naukowe*)¹⁷, który opracował tzw. *Metodę Lado*, będącą pewnego rodzaju odmianą metody audiolingwalnej. Lado zalecał, szczególnie w początkowym okresie nauki, dobór materiału językowego odpowiadający zainteresowaniom uczących się i motywujący ich do nauki. W tym celu zachęcał m.in. do pracy z rymowanymi oraz piosenkami¹⁸.

Na podstawie teorii amerykańskiego językoznawcy Noama Chomskiego (ur. 1928) w latach 70. ubiegłego stulecia powstała *metoda kognitywna*. Była ona z jednej strony unowocześnioną metodą gramatyczno-tłumaczeniową, z drugiej zaś dystansowała się od podejścia audiolingwalnego. Jej podstawowym celem było wykształcenie kompetencji językowej, która „pozwała, za pomocą pewnej, skończonej liczby reguł gramatycznych, rozumieć i samodzielnie tworzyć w języku obcym nieskończenie wiele poprawnych zdań”¹⁹. Po raz pierwszy zwrócono więc uwagę na twórczy i innowacyjny charakter posługiwania się językiem obcym. Docenione zostały sprawności receptywne, a w szczególności słuchanie ze zrozumieniem²⁰, do czego służyły m.in. piosenki dla dzieci, przyśpiewki ludowe oraz stworzone przez nauczycieli i autorów podręczników piosenki dydaktyczne, czyli utwory opracowane specjalnie do nauczania języka obcego. Znaleźć je było można w wielu dostępnych wówczas na rynku czasopismach metodycznych²¹.

¹⁵ W założeniach Lappera było nie tylko wykorzystanie znanej linii melodycznej w celu lepszego zapamiętania materiału leksykalnego czy gramatycznego, lecz również prowadzenie przez uczących się pamiętników/dzienników oraz tworzenie przez nich ilustracji, które wizualizowały prezentowane na zajęciach treści. Zob. tamże, 57.

¹⁶ Zob. np. Siek-Piskozub, *Umuzycznienie glottodydaktyki*, 19.

¹⁷ Zob. Robert Lado, *Language Teaching: A Scientific Approach* (London: MacGraw Hill, 1964).

¹⁸ Zob. Walter Apelt, *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht* (Berlin: Volk und Wissen, 1991), 187, 192.

¹⁹ Zob. Komorowska, *Metodyka nauczania*, 29.

²⁰ Zob. tamże.

²¹ Zob. Siek-Piskozub, *Umuzycznienie glottodydaktyki*, 21.

Również w kolejnym nurcie glottodydaktycznym, tj. *podejściu komunikacyjnym*, nie doceniano początkowo wartości utworów muzycznych. Uważano bowiem, że pomimo iż piosenka jest tekstem autentycznym, to jej język nie jest językiem autentycznej komunikacji. Bez wątplenia potencjał widziano jednak w wykorzystaniu piosenek w celu rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu²². Siek-Piskozub wymienia trzy powody (trudności) występujące w praktyce szkolnej, które przyczyniły się do tego, że (znowu) pomyślano o piosence jako o przydatnym materiale glottodydaktycznym. Były to trudności związane z ograniczonością kontekstu komunikowania się w klasie; aranżowaniem dużej liczby urozmaiconych zadań komunikacyjnych z luką informacyjną; opracowaniem ciekawych zadań, które umożliwiają dwutorową komunikację na pewne tematy (np. uczuć i odczuć)²³.

W podejściu komunikacyjnym zyskała też na znaczeniu personalizacja treści nauczania i związane z nią dostosowanie tematyki zajęć do (indywidualnych) potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczących się. To głównie treści nauczania powinny zaspokajać ich podstawowe potrzeby. Według Marka Szałka są nimi: potrzeby komunikacyjne, które umożliwiają transfer nabytych uprzednio nawyków i umiejętności mownych; potrzeby poznawcze przekazujące nową, zgodną z zainteresowaniami, autentyczną i typową informację oraz potrzeby estetyczne, które wzbudzają wśród uczących się szereg pozytywnych emocji²⁴.

Słusznie więc w procesie nauczania i uczenia się języka obcego zostaje doceniona sfera emocjonalna. Utwory muzyczne – a zwłaszcza te, które odpowiadają muzycznym gustom uczących się – wydają się do tego celu jednym z najlepszych mediów²⁵.

Z powyższego wynika, że wraz z podejściem komunikacyjnym zainteresowanie muzyką i piosenką było niewątpliwie większe niż we wszystkich wcześniejszych metodach nauczania języka obcego. Świadczą o tym zarówno przykłady zastosowania utworów muzycznych na lekcjach prezentowane na łamach czasopism dla nauczycieli języków obcych, jak i uwzględnienie pracy z tymi mediami w podręcznikach oraz w specjalnych publikacjach dydaktycznych z nagraniami na kasetach lub wideokasetach²⁶.

Metoda komunikacyjna musiała jednak ustąpić metodom nowocześniejszym, choćby takim, które uwzględniały na przykład cele interkulturowe. Dostrzec je można w *podejściu interkulturowym*, dla którego, obok kultury kraju docelowego, równie ważne stają się kultura własna oraz inne kultury. Ponadto nadrzędnym celem nauczania, w myśl tej teorii, jest wykształcenie wśród uczących się interkulturowej kompetencji komunikacyjnej²⁷.

²² Zob. tamże, 21 i n.

²³ Zob. tamże.

²⁴ Zob. Marek Szalek, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce* (Poznań: WAGROS, 2004), 85.

²⁵ Zob. Rafał Piechocki, „Emotywna funkcja muzyki na przykładzie teledysku «Nur mit dir»”, *Nauczaj lepiej. Język niemiecki* 1 (2013): 26–31.

²⁶ Zob. np. Siek-Piskozub, *Umuzycznienie glottodydaktyki*, 22.

²⁷ Zob. np. Grażyna Zarzycka, „O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej”, *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 12 (2002): 11–41.

Kompetencja ta powinna być wspierana i rozwijana przez szereg sytuacji i spotkań interkulturowych. Do takich spotkań może dojść m.in. poprzez kontakt uczącego się z doświadczeniem migracji z polskimi utworami muzycznymi. To, co początkowo wydaje się, i często jest, nowe w tekście i/lub muzyce, a tym samym nieznane i obce, po konfrontacji z utworem i pracy z odpowiednio przygotowanymi ćwiczeniami i/lub zadaniami może okazać się dla uczącego czymś nowym, ale jednocześnie mniej obcym, stać się dla niego czymś innym, ale zarazem bliższym²⁸. Zastosowanie na zajęciach języka polskiego jako drugiego polskiej muzyki oraz polskich pieśni i piosenek jako wytworów kultury naszego kraju, połączone z refleksją nad kulturowym bagażem ucznia z doświadczeniem migracji, nabierze (powinno nabrać) jeszcze większego znaczenia niż do tej pory uważano.

Pośród niekonwencjonalnych (alternatywnych) metod nauczania języków obcych na uwagę zasługuje w pierwszej kolejności *sugestopedia* sformułowana w latach 60. XX wieku przez bułgarskiego terapeutę Georgiego Łozanowa (1926–2012). Nauczanie tą metodą odbywa się przy pomocy muzyki klasycznej lub romantycznej, będącej czynnikiem relaksacyjnym, „który ma pomóc w usunięciu negatywnych emocji i stresu oraz uruchomieniu rezerw umysłu ludzkiego i w ten sposób zwiększeniu pojemności pamięci w fazie utrwalania”²⁹. Ponadto nauczanie sugestopedyczne obejmuje trzy podstawowe fazy: przygotowawczą, koncertową i fazę ćwiczeń aktywizujących. To właśnie w fazie koncertowej, składającej się z koncertu aktywnego i pseudopasywnego, dużą rolę odgrywają dzieła muzyczne. Do koncertu aktywnego zalecane są utwory melodyjne, harmoniczne, o dużym ładunku emocjonalnym, zwłaszcza koncerty i symfonie Beethovena, Mozarta, Haydna, Czajkowskiego lub Brahmsa. W fazie koncertu pseudopasywnego, która następuje po koncercie aktywnym, następuje ciche słuchanie utworów Bacha, Händla, Vivaldiego, Corellego czy też innych kompozytorów epoki baroku³⁰.

Również rozwinięta przez Jamesa Ashera (ur. 1929) w latach 70. minionego stulecia *metoda reagowania całym ciałem* (*Total Physical Responce*, w skrócie TPR) uwzględnia w swojej koncepcji muzykę. Metoda ta zakłada, że procesowi uczenia się i zapamiętywaniu nowego materiału językowego sprzyjają przede wszystkim przysłuchiwanie się oraz ruch fizyczny i praca całym ciałem związana z treścią przekazu. Używanymi więc w tej metodzie utworami są głównie piosenki do zabaw muzyczno-ruchowych. Podobnie jak w przypadku sugestopedii także tutaj ważne jest pobudzenie obu półkul mózgowych – lewej, odpowiedzialnej m.in. za język i mowę, oraz prawej, która odpowiada m.in. za muzykę i realizację ruchu fizycznego. Ze względu na specyfikę zasad i technik nauczania metodą TPR stosuje się głównie w początkowych etapach nauki języka obcego, szczególnie dzieci.

²⁸ Zob. np. monografia na temat wspierania kompetencji interkulturowej z wykorzystaniem piosenek i muzyki na lekcjach języka niemieckiego jako obcego: Piechocki, *Lieder und Musik*.

²⁹ Zob. Pfeiffer, *Nauka języków*, 90.

³⁰ Zob. Barbara Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Sugestopedia* (Warszawa: Wydawnictwo WiG, 2000), 59 i n.

Obecnie trudno mówić o praktykowaniu konkretnej metody nauczania. Już od lat 90. ubiegłego wieku mówi się o *metodzie eklektycznej*, która łączy różne metody i podejścia oraz charakteryzuje się – jak to trafnie określa Ewa Lipińska – melanzem programów, narzędzi i metod opartych na nowoczesnych technologiach, bliskich młodemu pokoleniu³¹.

W literaturze fachowej spotyka się też określenie *era/pedagogika postmetodyczna*³², obejmująca takie zasady, jak: konkretność, praktyczność oraz perspektywiczność. W tym kontekście Maria Jodłowiec i Ewa Willim piszą, że rozwijanie kompetencji lingwistycznej i komunikacyjnej uczących się w języku drugim czy obcym „wpływa na tożsamość społeczno-polityczną jednostki i jej świadomość w tym względzie, a dydaktyka języków obcych nie może ignorować tego faktu i powinna programowo wspierać właściwy rozwój ucznia”³³.

Adekwatnie do możliwości szkolnych, także tych dotyczących użycia nowoczesnych technologii, rola i znaczenie polskich utworów muzycznych, ich kompozytorów oraz wykonawców, nie powinny słabnąć. Świadomość narodowa uczącego się z doświadczeniem migracji związana z jego własną kulturą oraz kulturą naszego kraju (i innych krajów) powinna być stale podtrzymywana i rozwijana także w warunkach szkolnych. Muzyka, pieśni i piosenki jako wytwór kultury naszego kraju okazują się do tego bardzo przydatne.

3. Nauczanie języka polskiego jako drugiego w szkole podstawowej

Według Przemysława Gębala i Władysława Miodunki pod pojęciem „język polski jako drugi” w kontekście edukacyjnym należy rozumieć „nauczanie naszego języka osób z doświadczeniem migracji, do których zaliczają się zwykle dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych, dzieci należące do mniejszości narodowościowych, używających w swoim środowisku rodzinnym w komunikacji codziennej innego języka niż polski, oraz dzieci polskich reemigrantów powracających do kraju po dłuższych pobytach za granicą (głównie w innych krajach UE)”³⁴.

Możliwość i warunki kształcenia cudzoziemców w polskim systemie oświaty regulują przepisy art. 94a ust. 6 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia

³¹ Zob. Ewa Lipińska, „Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka *Garden party*”, *Postscriptum Polonistyczne* 2 (2015): 16: 142.

³² Zob. np. Hanna Komorowska, *Kształcenie językowe w Polsce. 60 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”* (Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2017), 115.

³³ Zob. Maria Jodłowiec, Ewa Willim, „Era post-metodyczna a kształcenie nauczycieli języków obcych”, w: *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, red. Joanna Aksman, Jolanta Pułka (Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, 2012), 237.

³⁴ Zob. Przemysław E. Gębał, Władysław Miodunka, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2020), 149 i n.

30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia³⁵; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw³⁶ oraz Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lipca 2020 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 państw³⁷.

W załączniku do wspomnianego Obwieszczenia (poz. 1283), którym jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r., mowa jest o dwóch możliwościach dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego dla uczniów przybywających z zagranicy, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki³⁸.

Pierwszą formą dodatkowych zajęć, praktykowaną w większości szkół w Polsce, jest możliwość korzystania przez uczących się z doświadczeniem migracji z zajęć w wymiarze min. 2, a maks. 5 godzin lekcyjnych tygodniowo. W rozporządzeniu wskazuje się na naukę „języka i kultury”³⁹, co w omawianym kontekście nabiera jeszcze większego znaczenia.

W tym samym dokumencie znajdziemy również informacje o drugiej możliwości pomocy uczącym się z doświadczeniem migracji, a mianowicie o prowadzeniu w szkole obowiązkowych zajęć edukacyjnych w oddziale przygotowawczym, w którym nauczanie prowadzone jest według realizowanych w szkołach programów nauczania, „z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów”. Na ich realizację w tygodniowym rozkładzie zajęć przeznaczają się następującą liczbę godzin: w klasach I–III – nie mniej niż 20 godzin, w klasach IV–VI – nie mniej niż 23 godziny i w klasach VII–VIII – nie mniej niż 25 godzin⁴⁰.

³⁵ Zob. Rozporządzenie MEN z dnia 30 lipca 2015 r., dostęp 13.01.2022, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20150001202/O/D20151202.pdf>.

³⁶ Zob. Rozporządzenie MEN z dnia 9 września 2016 r., dostęp 13.01.2022, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20160001453/O/D20161453.pdf>.

³⁷ Zob. Obwieszczenie MEN z dnia 1 lipca 2020 r., dostęp 13.01.2022, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001283/O/D20201283.pdf>.

³⁸ Zob. tamże, 8.

³⁹ Zob. tamże.

⁴⁰ Zob. tamże, 7. Niniejsze Rozporządzenie uwzględnia oczywiście również realizację obowiązkowych zajęć edukacyjnych w oddziale przygotowawczym w szkole ponadpodstawowej, dla którego przeznaczają się tam nie mniej niż 26 godzin tygodniowo.

Na uwagę zasługuje również Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 kwietnia 2022 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy* i mające na celu przede wszystkim zwiększenie efektywności nauki języka polskiego. Rozporządzenie to gwarantuje uczniom będącym obywatelami Ukrainy dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego (prowadzone indywidualnie lub w grupach liczących nie więcej niż 15 uczniów) w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż 6 godzin lekcyjnych tygodniowo⁴¹.

Niezależnie od liczby godzin przewidzianych na naukę języka polskiego jako drugiego, nauczyciel uczący tego przedmiotu ma do dyspozycji kilka ważnych i niezbędnych dokumentów. Znajdują się w nich głównie informacje dotyczące celów kształcenia językowego, treści nauczania oraz kontroli wyników nauczania. Są to m.in.:

- a) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*⁴²;
- b) *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*⁴³;
- c) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 r. w sprawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców⁴⁴;
- d) *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*⁴⁵;
- e) *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*⁴⁶.

Poniższe rozważania teoretyczne oraz praktyczne zastosowanie proponowanych utworów muzycznych dotyczyć będą przede wszystkim uczących się języka polskiego jako drugiego z doświadczeniem migracji w szkole podstawowej w Polsce.

⁴¹ Wspomniany akt prawny wprowadził zmiany jeszcze w roku szkolnym 2021/2022 i dotyczy również innych kwestii. Zob. Rozporządzenie MEN z dnia 8 kwietnia 2022 r., dostęp 24.06.2022, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220000795/O/D20220795.pdf>.

⁴² Zob. Rada Europy: Coste i in., *Europejski system opisu*.

⁴³ Zob. Anna Bernacka-Langier i in., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego* (Warszawa: Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, 2010). Niniejszy Pakiet dostępny jest w całości pod linkiem: dostęp 13.01.2022, www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf.

⁴⁴ Zob. Rozporządzenie MEN z dnia 18 lutego 2011 r., dostęp 13.01.2022, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20110610306/O/D20110306.pdf>.

⁴⁵ Zob. Iwona Janowska i in., red., *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Kraków: Księgarnia Akademicka, 2016).

⁴⁶ Zob. Małgorzata Pamuła-Behrens, Marta Szymańska, *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej* (Kraków: Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego, 2019). Program dostępny jest w całości pod linkiem: dostęp 13.01.2022, <http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/Program-nauczania-je%CC%A8zyka-polskiego-jako-drugiego-dla-oddzia%C5%82o%CC%81w-przygotowawczych-w-szkole-podstawowej.pdf>.

4. Muzyka, pieśni i piosenki w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego w szkole podstawowej – implikacje metodyczne w praktyce szkolnej

Włączenie właściwie dobranych utworów muzycznych⁴⁷ do procesu nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego pozwoli na realizację treści nauczania oraz podstawowych celów kształcenia zamieszczonych w przytoczonych powyżej dokumentach⁴⁸. Dlatego też w dalszej części artykułu zostanie przedstawiona pogładowa analiza treści wybranych programów nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego pod kątem uwzględnienia w nich omawianych tu mediów. Zaproponowane zostaną także przykłady utworów oraz wybranych zagadnień z zakresu nauczania muzyki, możliwych do zrealizowania podczas zajęć języka polskiego z uczącymi się z doświadczeniem migracji.

4.1. Zastosowanie muzyki, pieśni i piosenek a treści programowe

W dokumentach programowych do nauczania języka polskiego jako drugiego w wielu miejscach znaleźć można zalecenia dotyczące wykorzystania utworów muzycznych.

I tak, autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* docenili glottodydaktyczną wartość muzyki, pieśni i piosenek. W obrębie zadań i celów komunikacyjnych zaliczają oni śpiewanie piosenek, rymowanek dla dzieci, piosenek ludowych, piosenek pop itp. do estetycznego użycia języka. Odwołując się do wiedzy deklaratywnej, wymieniają muzykę klasyczną, muzykę popularną oraz piosenki jako przykłady z szeroko rozumianego świata sztuki i jednocześnie czynniki składające się na wiedzę socjokulturową. Piosenkę jako tekst rozrywkowy znajdziemy też w katalogu rodzajów tekstów (mówionych) do nauki języka obcego rekomendowanych przez Radę Europy⁴⁹.

W publikacji *Ku wielokulturowej szkole w Polsce* w rozdziałach zatytułowanych *Katalog socjokulturowy* wskazuje się na zastosowanie muzyki, pieśni i piosenek na zajęciach języka polskiego jako drugiego na każdym etapie nauczania szkoły podstawowej⁵⁰. Dodatkowo dla II i III etapu edukacyjnego wskazuje się m.in. na pracę z piosenką do

⁴⁷ O kryteriach doboru utworów muzycznych piszą m.in.: Maria Łaszkiwicz, „Piosenka jest dobra na wszystko?”, w: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. Grażyna Zarzycka, Grzegorz Rudziński (Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010), 335–341 oraz Siek-Piskozub, *Umuzycznienie glottodydaktyki*, 101 i n.

⁴⁸ Zob. np. Cele kształcenia zamieszczone w Rozporządzeniu MEN z dnia 18 lutego 2011 r., 3900 i n.

⁴⁹ Zob. Rada Europy: Coste i in., *Europejski system*, 60, 95, 89.

⁵⁰ Co prawda *Pakiet* uwzględnia nieistniejące już gimnazja jako III etap edukacyjny, tym niemniej aspekty związane z zastosowaniem utworów muzycznych przewidziane dla gimnazjum można równie dobrze odnieść do założeń dla klas VII i VIII szkoły podstawowej. Zob. Bernacka-Langier i in., *Ku wielokulturowej*, 53, 54, 85, 122.

rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu, a dla III etapu edukacyjnego muzyka – jako jedna z dziedzin kultury – wymieniona jest w Katalogu tematycznym⁵¹.

W przypadku ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców, zaleca się m.in. słuchanie piosenek do ćwiczenia sprawności słuchania ze zrozumieniem, natomiast do ćwiczenia sprawności mówienia sugeruje się pracę z różnorodnymi tekstami kultury, m.in. z utworami muzycznymi i piosenkami⁵².

W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* autorzy uwzględniają w Katalogu zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych w ramach treści związanych z elementami wiedzy o Polsce i kulturze polskiej m.in. polskie pieśni i piosenki, i to na każdym poziomie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego (od poziomu A1 do C2), co zasługuje w tym miejscu na szczególne podkreślenie⁵³.

Ponieważ autorki *Programu nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej* wskazują na jego modyfikowalność i dostosowanie do „potrzeb danego oddziału w zakresie doboru tematów i treści nauczania, technik i strategii” związanych ze specyfiką nauczania w oddziałach przygotowawczych⁵⁴, wykorzystanie muzyki, pieśni czy piosenek nie jest akcentowane eksplicytnie w treści dokumentu. Odwołania do utworu muzycznego znajdujemy w zagadnieniach tematycznych dla poziomu A2 (dla wszystkich etapów nauczania), gdzie wymienia się hymn państwowy będący przykładem polskich zwyczajów i tradycji. Z kolei w strategiach nauczania i uczenia się zalecana jest ekspozycja instrumentów muzycznych jako jeden z elementów świadczących o otwartości klasy na inne języki i kultury. Ponadto w kontekście rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu proponuje się nie tylko stosowanie na zajęciach różnych tekstów w celu przyzwyczajania uczących się do słuchania różnych głosów, lecz także zadbanie o to, aby uczący się nauczyli się m.in. „rozumienia materiałów audio i wideo prezentowanych na lekcjach, dotyczących tematów szkolnych (także z zakresu innych przedmiotów)”⁵⁵.

Z powyższego wynika, że polska muzyka oraz polskie pieśni i piosenki odgrywają, i powinny odgrywać, ważną rolę w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego. Warto zadbać o to, by były stałym punktem tego procesu, gdyż ich zastosowanie wiąże się niewątpliwie z szeregiem zalet.

⁵¹ Zob. tamże, 88, 125, 115.

⁵² Zob. Rozporządzenie MEN z dnia 18 lutego 2011 r., 3901 i n.

⁵³ Zob. Janowska i in., *Programy nauczania*, 25, 55, 87, 122, 159, 196.

⁵⁴ Zob. Pamula-Behrens, Szymańska, *Program nauczania*, 4 i n.

⁵⁵ Zob. tamże, 34, 55, 71, 72, 93.

4.2. Główne korzyści z zastosowania muzyki, pieśni i piosenek

Korzyści, jakie wypływają z wykorzystania muzyki, pieśni i piosenek na zajęciach języka polskiego jako drugiego/obcego, można najogólniej podzielić na cztery grupy: walory ogólnodydaktyczne, językowe, socjopsychologiczne oraz (inter)kulturowe⁵⁶.

Ze względu na ograniczenia związane z objętością artykułu nie sposób rozwinąć każdego z wyżej wymienionych walorów i omówić go oddzielnie. Skupię się jedynie – choć również bardzo ogólnie – na wybranych aspektach, przede wszystkim na:

- a) możliwości uwzględnienia na zajęciach języka polskiego jako drugiego (elementów) idei korelacji międzyprzedmiotowej;
- b) korzyściach wynikających z pracy ukierunkowanej na system języka (w oparciu o piosenki, na których podstawie można wprowadzać, ćwiczyć i/lub poszerzać oraz powtarzać określone słownictwo, struktury gramatyczne lub wymowę);
- c) zaletach korespondujących z kształceniem sprawności językowych za pomocą utworów muzycznych, ze szczególnym uwzględnieniem sprawności rozumienia ze słuchu⁵⁷.

Jednak najważniejszym powodem, dla którego warto stosować muzykę, pieśni i piosenki, jest osoba uczącego się i jego naturalna chęć i/lub potrzeba obcowania z muzyką jako rozrywką oraz z muzyką jako szczególną dziedziną sztuk pięknych. Należy wziąć też pod uwagę, że zdecydowana większość dzieci i młodzieży w okresie szkolnym chętnie i często słucha muzyki w ogóle⁵⁸, a niezajomość lub słaba znajomość języka kraju osiedlenia uczących się z doświadczeniem migracji nie powinna tego faktu zmienić.

W procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego bardzo przydatną może okazać się *korelacja międzyprzedmiotowa*. Dydaktycy już od dawna zachęcali do łączenia ze sobą treści należących do różnych przedmiotów. Planowanie i realizowanie procesu dydaktycznego uwzględniającego korelację międzyprzedmiotową nie jest więc niczym nowym i wpisuje się w szeroko rozumianą koncepcję kształcenia wielostronnego⁵⁹.

Ponadto, jak słusznie zauważa Przemysław E. Gębał, „zadaniem dydaktyki języka polskiego jako drugiego jest docelowe przygotowanie uczniów z doświadczeniem migracji do efektywnego uczestniczenia we wszystkich zajęciach szkolnych pod względem językowym i kulturowym. Oznacza to konieczność poszerzenia realizowanego kształcenia o pracę ze słownictwem oraz terminologią specjalistyczną”⁶⁰.

⁵⁶ Zob. Piechocki, *Lieder und Musik*, 99.

⁵⁷ Zob. np. Seretny, Lipińska, *ABC metodyki*, 148; Siek-Piskozub, *Umuzycznienie glottodydaktyki*, 93.

⁵⁸ Zob. np. *Muzyczne wybory młodzieży. Komunikat z badań Narodowego Centrum Kultury*, Warszawa 2021, dostęp 13.01.2022, <https://www.nck.pl/badania/aktualnosci/muzyczne-wybory-polskiej-mlodziezy>.

⁵⁹ Zob. Dorota Wójcik-Hetman, Eleonora Żmijowska-Wnęć, *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych* (Wrocław: Dobre Kadry. Centrum badawczo-szkoleniowe, 2015), 4.

⁶⁰ Zob. Przemysław E. Gębał, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* (Kraków: Księgarnia Akademicka, 2018), 145.

Uwzględnieniu na zajęciach języka polskiego jako drugiego wybranych treści z zakresu nauczania muzyki będą przyświecały dwa zasadnicze cele: 1) ułatwienie uczącym się zrozumienia realizowanych treści, z którymi zetkną się w dalszym procesie edukacji; 2) wspieranie uczącego się w uczeniu się/przyswajaniu języka edukacji szkolnej, który służy m.in. do zdobywania wiedzy z danego przedmiotu.

Jest oczywiste, że rozwijanie kompetencji komunikacyjnej powiązane jest ściśle m.in. z poznawaniem i uczeniem się nowego słownictwa. W dużym stopniu mogą się do tego przyczynić – ze względu na typowe dla nich cechy, tj. melodia, rytm, metrum, często też rymy – również teksty piosenek/pieśni, co potwierdzają badania naukowe⁶¹. Propozycje nauki słownictwa z wykorzystaniem wybranych utworów muzycznych bazujących na treściach nauczania muzyki zostały zamieszczone w tabeli w dalszej części artykułu.

Planując pracę z piosenką/pieśnią należy wybrać z tekstu kluczowe do zrozumienia słownictwo (lub takie, które będzie zgodne z celem dydaktycznym). Dla uczących się z doświadczeniem migracji do wprowadzania, utrwalania i powtarzania słownictwa posłużą techniki znane z metodyki nauczania języków obcych, np. do wprowadzania nowego słownictwa pomocne będą: wskazanie przedmiotu, pokazanie obrazka⁶² lub ilustracja za pomocą gestu i mimiki⁶³.

Utwory muzyczne zostały stworzone w pierwszej kolejności po to, by ich słuchać, dlatego też odpowiednio dobrane piosenki/pieśni mogą być również skuteczną formą rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu, bardzo ważnej również w nauczaniu języka polskiego jako drugiego⁶⁴. Kontakt z utworem muzycznym (lub tylko z jego fragmentem, np. refrenem) da uczącym się dodatkową możliwość kształcenia tej sprawności, która jest podstawą rozwijania sprawności mówienia. Natomiast sama praktyka w słuchaniu jest jednym z istotnych czynników wpływających na efektywność słuchania⁶⁵.

Dodatkowo praca z utworami muzycznymi może przyczynić się do wspierania tzw. aktywnego słuchania, będącego jedną z kompetencji miękkich, istotnych w kontekście procesów akulturacyjnych⁶⁶. Wskazane jest również zachęcanie (nie zmuszanie!) uczących się z doświadczeniem migracji do słuchania polskich utworów muzycznych (ale już w warunkach pozaszkolnych) dla samej przyjemności. Dzisiejsza technologia daje ku temu duże możliwości, a wielokrotne odsłuchiwanie utworu przez uczącego się będzie doskonałą formą powtórzeń, jakże ważnych w procesie nauczania i uczenia się języka drugiego/obcego.

⁶¹ Zob. np. Siek-Piskozub, *Umuzycznienie glottodydaktyki*.

⁶² Materiał ilustracyjny ułatwiający zrozumienie treści pieśni/piosenek będzie przydatny niemalże do wszystkich zaproponowanych w tabeli utworów muzycznych.

⁶³ Zob. np. Komorowska, *Metodyka nauczania*, 153 i n. lub: Seretny, Lipińska, *ABC metodyki*, 85 i n.

⁶⁴ Zob. np. Lipińska, *Księżyc w butonierce*, 9; Seretny, Lipińska, *ABC metodyki*, 148; Siek-Piskozub, *Umuzycznienie glottodydaktyki*, 93.

⁶⁵ Zob. Seretny, Lipińska, *ABC metodyki*, 139.

⁶⁶ Zob. Gębał, Miodunka, *Dydaktyka i metodyka*, 175.

W ramach doskonalenia sprawności rozumienia ze słuchu istotny będzie też odpowiednio przemyślany i przygotowany materiał glottodydaktyczny w postaci ćwiczeń/zadań, zwłaszcza tych do wykonania przed samym procesem słuchania (to właśnie te ćwiczenia najlepiej rozwijają tę sprawność⁶⁷), jak i materiał towarzyszący słuchaniu⁶⁸.

4.3. Propozycje utworów muzycznych w kontekście korelacji międzyprzedmiotowej

Pracując odpowiednio wcześniej (najlepiej po uprzedniej konsultacji z nauczycielem muzyki) z wybranymi pieśniami, piosenkami (lub tylko z ich fragmentami, np. z jedną zwrotką i/lub refrenem) z repertuaru przewidzianego na dany rok szkolny oraz z wybranymi zagadnieniami z zakresu nauczania muzyki, nauczyciel będzie mógł w znacznym stopniu „odciążyć” uczącego się z doświadczeniem migracji od i tak już trudnego dla niego materiału nauczania.

Treści nauczania *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* w szkole podstawowej dla przedmiotu muzyka przewidują m.in. naukę min. dziesięciu różnych utworów wokalnych w ciągu jednego roku szkolnego. Należą do nich piosenki z repertuaru dziecięcego, młodzieżowego, popularnego i ludowego; wybrane pieśni (w tym artystyczne i patriotyczne); kanony oraz hymn państwowy *Mazurek Dąbrowskiego*. Ponadto w zakresie gry na instrumentach uczeń gra na wybranym instrumencie melodycznym, m.in. Hymn Europy (instrumentalną wersję *Ody do radości* Ludwiga van Beethovena) oraz, w zakresie ruchu, wykonuje podstawowe kroki, figury i układy taneczne, m.in. polskich tańców narodowych: poloneza, kujawiaka i krakowiaka czy wybranych tańców ludowych (szczególnie własnego regionu)⁶⁹.

Wyboru treści nauczania możliwych do wykorzystania na zajęciach języka polskiego jako drugiego zamieszczonych w tabeli dokonano w oparciu o podręczniki do nauczania muzyki dla klas IV–VII szkoły podstawowej pt. *Klucz do muzyki*⁷⁰.

⁶⁷ Zob. np. Marcin Hościłowicz, „Posłuchaj, to do ciebie, czyli jak wykorzystanie piosenek wpływa na sprawności receptywne”, *Języki Obce w Szkole* 1 (2016): 52.

⁶⁸ Zob. np. Gębał, Miodunka, *Dydaktyka i metodyka*, 278 i n.; Ewa Lipińska, *To samo słońce. Podręcznik doskonalący sprawność rozumienia ze słuchu dla obcokrajowców na poziomie zaawansowanym* (Kraków: Księgarnia Akademicka, 2016), 9 i n.; Seretny, Lipińska, *ABC metodyki*, 154.

⁶⁹ Zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego w szkole podstawowej z komentarzem. Szkoła podstawowa. Muzyka*, 11 i n., dostęp 13.01.2022, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-muzyka.pdf>.

⁷⁰ Zob. Urszula Smoczyńska, Katarzyna Jakóbczak-Drażek, Agnieszka Sołtysik, *Muzyka. Klucz do muzyki. Podręcznik. Klasa IV, V i VI szkoła podstawowa* (Warszawa: WSiP, 2017, 2018) oraz Jakóbczak-Drażek Katarzyna, Sołtysik Agnieszka, Włodzimierz Sołtysik, *Muzyka. Klucz do muzyki. Podręcznik. Klasa VII szkoła podstawowa* (Warszawa: WSiP, 2017).

Tabela. Propozycje materiału leksykalnego do nauczania języka polskiego jako drugiego na podstawie materiału podręcznikowego do nauki muzyki w szkole podstawowej

Tytuł utworu muzycznego lub realizowanego zagadnienia z zakresu nauczania muzyki	Zagadnienia tematyczne/ treści (inter)kulturowe	Proponowany materiał leksykalny na zajęciach języka polskiego jako drugiego	Strony w podręczniku
Klasa IV			
Nauka taktów *	Liczebniki od 1 do 4	<i>raz, dwa, trzy, cztery</i>	19
<i>Zła zima</i> słowa: Maria Konopnicka muzyka: Zygmunt Noskowski	Piosenka o zimie; nazwy wybranych części twarzy	<i>nos, ucho, oko; nosy, uszy, oczy</i> wyrazy dźwiękonaśladowcze: <i>hu hu (ha)</i>	55
Tańce narodowe	Nazwy wybranych tańców narodowych	<i>polonez, oberek, kujawiak, krakowiak, mazur</i>	65
<i>Idzie wiosna</i> słowa: Urszula Smoczyńska tradycyjna melodia angielska	Piosenka o wiosnie; nazwy pór roku; nazwa gatunku ptaka i drzewa	<i>wiosna, dzięcioł, sosna</i> wyrazy dźwiękonaśladowcze: <i>stuk stuk, stuk stuk</i>	109
Klasa V			
<i>Na majówkę, na wędrownkę</i> słowa: Wanda Chotomska muzyka: Andrzej Zygielwicz	Spędzanie czasu wolnego	W ramach pracy tylko z refrenem piosenki: <i>majówka, mama, tata, ląka, las</i>	106, 107
Klasa VI			
<i>Wiosna – ach, to ty</i> (fragment) słowa: Marek Grechuta muzyka: Marek Grechuta	Środowisko naturalne: nazwy pór roku	<i>wiosna</i> (ew. inne pory roku pod melodię refrenu: <i>Lato..., Jesień...; Zima...</i>)	88, 89
Klasa VII			
Kolędy innych narodów, kolęda czeska: <i>Kukulka z lasu leci już</i> słowa: Włodzimierz Sołtysik muzyka: autor nieznany	Święta i obyczaje w Polsce i w innych krajach	<i>kukulka, gołąb(ek), las; latać (kukulka leci); śpiewać (gołąbek śpiewa)</i>	48
<i>Cicha noc</i> słowa polskie: Piotr Maszyński muzyka: Franz Xaver Gruber	Święta i obyczaje w Polsce i w innych krajach.	<i>cicha noc, święta noc; Matka Święta, Dzieciątko</i>	52

* Nauczanie taktów służy fraza *raz, dwa, trzy, cztery*. Warto przy tej okazji, aby nauczyciel poinformował uczniów, że liczebniki w języku polskim brzmią: jeden, dwa, trzy, cztery.

Źródło: opracowanie własne na podstawie podręczników *Klucz do muzyki. Klasy 4–7*.

5. Podsumowanie

Biorąc pod uwagę omówione wyżej aspekty – a nade wszystko specyfikę nauczania języka polskiego jako drugiego – warto, aby nauczyciel pracujący z uczącymi się z doświadczeniem migracji przed przystąpieniem do pracy z utworem muzycznym zapoznał się z kilkoma przydatnymi wskazówkami metodycznymi. Do najważniejszych z nich należą:

1. Zaplanowanie i przygotowanie m.in. takich ćwiczeń/zadań, które – w ramach idei korelacji międzyprzedmiotowej – będą uwzględniały również wykorzystanie treści z zakresu nauczania muzyki przewidzianego dla danego etapu edukacyjnego i na dany rok szkolny, w celu integracji treści nauczania.
2. Wdrożenie działań dydaktycznych przygotowujących do pracy z utworem słowno-muzycznym i ułatwiający uczyć się zrozumienie nagrania, poprzez m.in. przedstawienie kontekstu, poinformowanie o długości trwania nagrania, liczbie zaplanowanych odsłuchów, pokazanie ilustracji związanych z tematem utworu, wprowadzenie kluczowego słownictwa⁷¹.
3. Przygotowanie ćwiczeń/technik sprawdzających zrozumienie utworu słowno-muzycznego, które – w miarę możliwości – nie będą podczas słuchania sprawdzały/testowały innych sprawności (np. pisanie), tylko będą polegały przede wszystkim na zaznaczeniu jednej prawidłowej odpowiedzi, jak np. ćwiczenia typu prawda/fałsz; wielokrotnego wyboru; wybieranie lub zaznaczanie ilustracji pasujących do wysłuchanego nagrania; układanie ilustracji lub fragmentów tekstu w kolejności zgodnej z odtwarzanym nagraniem⁷².
4. Opracowanie łatwych (również „technicznie”) ćwiczeń/zadań do wykonania przez uczących się, jak i zorientowanych na odniesienie przez nich sukcesu⁷³, czyli takiego materiału ćwiczeniowego, który z dużą dozą prawdopodobieństwa zostanie poprawnie wykonany. Konstruowaniu materiałów glottodydaktycznych, szczególnie dla grupy odbiorców, jaką są uczyć się z doświadczeniem migracji, powinna zawsze przyświecać idea „Ułatwiamy, wspieramy i pomagamy, a nie utrudniamy!”.
5. Refleksja nauczyciela związana z zastosowaniem na zajęciach języka polskiego jako drugiego utworów muzycznych, np. rozmowa z nauczycielem muzyki dotycząca postępów w nauce/przyswajaniu języka polskiego na lekcji muzyki, rozmowa z uczącym się z doświadczeniem migracji na temat przydatności wykorzystanych na zajęciach utworów muzycznych. Wszystkie otrzymane spostrzeżenia i uwagi pozwolą nauczycielowi na jeszcze lepsze zaplanowanie i zorganizowanie przebiegu zajęć.

⁷¹ Zob. np. Pamuła-Behrens, Szymańska, *Program nauczania*, 72 i n.

⁷² Zob. np. tamże, 73 i n.

⁷³ Zob. np. Hermann Funk i in., *Aufgaben, Übungen, Interaktion*, Bd. 4 (München: Klett-Langenscheidt, 2014), 33 i n.

Warto jednak w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że w realiach i warunkach polskiej szkoły nauczyciel prowadzący zajęcia języka polskiego jako drugiego nie powinien i nie jest w stanie samodzielnie odpowiadać za proces nauczania tego przedmiotu⁷⁴.

Bez względu jednak na praktykowaną/praktykowane czy preferowaną/preferowane metodę/metody nauczania nie sposób dzisiaj mówić o dydaktyce języka polskiego jako drugiego (i obcego) bez uwzględnienia szeroko rozumianej kultury i integracji kulturowej. Dlatego polska muzyka oraz polskie pieśni i piosenki będące wytworami kultury powinny być nieodłącznym elementem treści nauczania i materiałem glottodydaktycznym na zajęciach języka polskiego jako drugiego w polskiej szkole.

Bibliografia

- Anisimowicz, Barbara. *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Sugestopedia*. Warszawa: Wydawnictwo WiG, 2000.
- Apelt, Walter. *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen, 1991.
- Bernacka-Langier, Anna, Elżbieta Brzezicka, Stenia Doroszuk, Przemysław Gębał, Barbara Janik-Płocińska, Agnieszka Marcinkiewicz, Ewa Pawlic-Rafałowska, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska. *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*. Warszawa: Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, 2010.
- Cieśla, Michał. *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa: PWN, 1974.
- Funk, Hermann, Christina Kuhn, Dirk Skiba, Dorothea Spaniel-Weise, Rainer R. Wicke. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Bd. 4. München: Klett-Langenscheidt, 2014.
- Gębał, Przemysław E. *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 2018.
- Gębał, Przemysław E., Władysław Miodunka. *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2020.
- Hościłowicz, Marcin. „Posłuchaj, to do ciebie, czyli jak wykorzystanie piosenek wpływa na sprawności receptywne”. *Języki Obce w Szkole* 1 (2016): 50–56.
- Ippoldt, Juliusz. *Dydaktyka języka niemieckiego*. Warszawa: Książnica Atlas, 1925.
- Janowska, Iwona, Ewa Lipińska, Agnieszka Rabiej, Anna Seretny, Przemysław Turek, red. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 2016.
- Jodłowiec, Maria, Ewa Willim. „Era post-metodyczna a kształcenie nauczycieli języków obcych”. W: *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, red. Joanna Aksman, Jolanta Pułka, 235–245. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, 2012.
- Komorowska, Hanna. *Kształcenie językowe w Polsce. 60 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2017.
- Komorowska, Hanna. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, 1999.

⁷⁴ Nauczycielem prowadzącym zajęcia języka polskiego jako drugiego powinna być osoba posiadająca odpowiednie kwalifikacje uprawniające ją do nauczania tego przedmiotu (np. ukończenie studiów podyplomowych w tym zakresie) lub nauczyciel języka obcego.

- Lado, Robert. *Language Teaching: A Scientific Approach*. London: MacGraw Hill, 1964.
- Lipińska, Ewa. *Księżyc w butonierce. Ćwiczenia dla cudzoziemców doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu na podstawie tekstów Andrzeja Sikorskiego*. Kraków: Wydawnictwo Universitas, 2004, 2010.
- Lipińska, Ewa. „Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka *Garden party*”. *Postscriptum Polonistyczne* 2 (2015), 16: 141–154.
- Lipińska, Ewa. *To samo słońce. Podręcznik doskonalący sprawność rozumienia ze słuchu dla obcokrajowców na poziomie zaawansowanym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 2016.
- Łaszkiewicz, Maria. „Piosenka jest dobra na wszystko?”. W: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. Grażyna Zarzycka, Grzegorz Rudziński, 335–341. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- Pamuła-Behrens, Małgorzata, Marta Szymańska. *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*. Kraków: Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego, 2019.
- Pfeiffer, Waldemar. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: WAGROS, 2001.
- Piechocki, Rafał. „Emotywna funkcja muzyki na przykładzie teledysku «Nur mit dir»”. *Nauczaj lepiej. Język niemiecki* 1 (2013): 26–31.
- Piechocki, Rafał. *Lieder und Musik als Förderungsfaktoren interkultureller Kompetenz in der DaF-Didaktik*. Berlin: Peter Lang Verlag, 2018.
- Rada Europy: Coste, Daniel, Brian North, Joseph Sheils, John Trim. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Tłum. W. Martyniuk. Warszawa: CODN, 2003.
- Seretny, Anna, Ewa Lipińska. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas, 2005.
- Siek-Piskozub, Teresa. *Umuzycznienie glottodydaktyki. Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Motivex, 2002.
- Szałek, Marek. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: WAGROS, 2004.
- Vietör, Wilhelm. *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Leipzig: O.R. Reisland, 1905.
- Wójcik-Hetman, Dorota, Eleonora Żmijowska-Wnęk. *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*. Wrocław: Dobre Kadry. Centrum badawczo-szkoleniowe, 2015.
- Zarzycka, Grażyna. „O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej”. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 12 (2002), 11–41.

Podręczniki

- Jakóbczak-Drażek, Katarzyna, Agnieszka Sołtysik, Sołtysik Włodzimierz. *Muzyka. Klucz do muzyki. Podręcznik. Klasa VII szkoła podstawowa*. Warszawa: WSiP, 2017.
- Smoczyńska, Urszula, Katarzyna Jakóbczak-Drażek, Agnieszka Sołtysik. *Muzyka. Klucz do muzyki. Podręcznik. Klasa IV szkoła podstawowa*. Warszawa: WSiP, 2017.
- Smoczyńska Urszula, Katarzyna Jakóbczak-Drażek, Agnieszka Sołtysik. *Muzyka. Klucz do muzyki. Podręcznik. Klasa V szkoła podstawowa*. Warszawa: WSiP, 2018.
- Smoczyńska, Urszula, Katarzyna Jakóbczak-Drażek, Agnieszka Sołtysik. *Muzyka. Klucz do muzyki. Podręcznik. Klasa VI szkoła podstawowa*. Warszawa: WSiP, 2017.

Netografia

- Muzyczne wybory młodzieży. Komunikat z badań Narodowego Centrum Kultury.* Warszawa 2021/2. Dostęp 13.01.2022. <https://www.nck.pl/badania/aktualnosci/muzyczne-wybory-polskiej-mlodziezy>.
- Obwieszczenie MEN z dnia 1 lipca 2020 r.* Dostęp 13.01.2022. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001283/O/D20201283.pdf>.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego w szkole podstawowej z komentarzem. Szkoła podstawowa. Muzyka*, 11 i n. Dostęp 13.01.2022. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-muzyka.pdf>.
- Rozporządzenie MEN z dnia 18 lutego 2011 r.* Dostęp 13.01.2022. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20110610306/O/D20110306.pdf>.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 lipca 2015 r.* Dostęp 13.01.2022. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20150001202/O/D20151202.pdf>.
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 września 2016 r.* Dostęp 13.01.2022. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20160001453/O/D20161453.pdf>.
- Rozporządzenie MEN z dnia 8 kwietnia 2022 r.* Dostęp 24.06.2022. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220000795/O/D20220795.pdf>.

Muzyka, pieśni i piosenki w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego w szkole podstawowej

Streszczenie

Głównym celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na rolę utworów muzycznych w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego. Przedstawione rozważania teoretyczne oraz wynikające z nich implikacje dydaktyczne dotyczą uczniów z doświadczeniem migracji, którzy pobierają naukę w szkole podstawowej w Polsce. W oparciu o tradycyjne i nietradycyjne metody nauczania omówiono rolę muzyki, pieśni i piosenek w nauczaniu języków obcych. Przedstawiono również akty prawne regulujące możliwość i organizację kształcenia uczących się z doświadczeniem migracji w polskim systemie oświaty. Poddano także analizie dokumenty programowe w celu wskazania potrzeby stosowania utworów muzycznych w dydaktyce języka polskiego jako drugiego. Uwzględniając korzyści wynikające ze stosowania utworów muzycznych oraz ideę korelacji międzyprzedmiotowej, zaproponowano ponadto przykłady dydaktyzacji wybranych utworów muzycznych z zakresu nauczania muzyki w szkole podstawowej, możliwe do wykorzystania w ramach zajęć języka polskiego jako drugiego. Zaprezentowane w artykule treści służą wsparciu zarówno procesu nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego, jak i szeroko rozumianego procesu akulturacji uczących się z doświadczeniem migracji.

Music and songs in teaching and learning Polish as a second language in the primary school

Summary

The main purpose of this article is to draw attention to the role of pieces of music in the process of teaching and learning Polish as a second language. The theoretical discussion and the didactic implications following from it concern the students with migration experience who are attending the primary schools in Poland. Based on the traditional and non traditional teaching methods, the role of music and songs was discussed in teaching foreign languages. The legal acts were also described regulating the possibility and organization of learning in the Polish education system of students with the experience of migration. Moreover, the curricula were analysed in order to point to the need to use the music pieces in teaching Polish as a second language. Taking into account the benefits following from using the music pieces and the idea of the between-subjects correlation, examples of the music pieces were offered that can be used in classes of Polish as a second language.

The content offered in the article serves to support both the process of teaching and learning Polish as a second language, and the broadly understood process of acculturation of students with the experience of migration.

Cytowanie

Piechocki, Rafał. „Muzyka, pieśni i piosenki w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego w szkole podstawowej”. *Studia Językoznawcze. Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny* 21 (2022): 109–128. DOI: 10.18276/sj.2022.21-08.