

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

# [ JĘZYKI: OBCE ]

w szkole

NR 2/2020

TEMAT NUMERU

Mediacja jako  
sprawność językowa

RADOSŁAW KUCHARCZYK

Językowe działania  
mediacyjne – od teorii  
do praktyki

ANNA JAROSZEWSKA

Mądrość, kreatywność  
i innowacyjność  
a uczenie (się) języków

MONIKA KAROLCZUK

Jak uczy (się)  
języków w czasie  
pandemii





Home

Zdarza się czasem, że musimy się porozumieć, ale nie znamy języka (lub znamy go bardzo słabo), a sytuacja jest bardziej skomplikowana niż ta, gdy gesty czy mimika zdają się wystarczać. Wtedy tłumaczymy, porównujemy, zestawiamy, dopowiadamy, robimy miny... I okazuje się, że hasło „wszystkie chwytły dozwolone” – choć nawet w sporcie ma zastosowanie jedynie w nielicznych dyscyplinach – w naszych zachowaniach językowych jest jak najbardziej na miejscu. Ich celem może być i porozumienie się, i rozpoczęcie czy kontynuacja wspólnego przedsięwzięcia. Wszystkie te działania stanowią mediację językową.

W gruncie rzeczy prowadzimy ją stale, bo trudności w dojściu do porozumienia mogą tkwić także w używanym języku. Przecież dookoła nas polszczyzna, a jednak nie wszyscy czujemy się komfortowo, gdy słyszymy, że *ziomal zajmował kase, kopyrajter sforterdomwał dedykowaną czeklistę*, nie zawsze wiemy, o jakie *laczki* albo *parówkę* (do jedzenia) chodzi naszym rozmówcom. Właściwie, mówiąc potocznie, tłumaczymy z polskiego na nasze, albo – prowadzimy mediację językową. I możemy mieć przy tym poczucie, że niedaleko nam do Molierowskiego pana Jourdain, zdumionego że mówi prozą.

Mediacja jako pojęcie pojawiła się w glottodydaktyce stosunkowo niedawno, a ostatnio zaczęto się nią zajmować w metodyce wyraźnie częściej. W tym wydaniu naszego piśma mediacji poświęcamy dział Temat numeru. Rozpoczyna go przekrojowy artykuł Radosława Kucharczyka, omawiający sprawność mediacji od ustaleń terminologicznych aż po przykłady zadań lekcyjnych. Inni autorzy tekstów o mediacji (E. Gee Milan i P. Gee, S. Maciaszczyk, D. Bartosik, P. Dwuznik) skupiają się na rozmaitych jej aspektach, szczególnie w językach specjalistycznych.

Nadal trwa czas pandemii i związanych z nim zmian w uczeniu (się), dlatego zapraszamy do lektury tekstów o tej tematyce uwzględniających już pewien dystans wobec nowego zjawiska. Rzeczywistość zdalnej nauki języków okazuje się prawdopodobnie „bardziej zdalna” niż w przypadku innych przedmiotów szkolnych. Wysiłki podjęte w celu skutecznej e-nauki można zapewne oceniać różnie, jednak różnie przecież oceniamy także nauczanie „zwykłe”. Mimo że nauka online tak mocno wiąże się z dostępnością i jakością urządzeń i technologii, to najważniejsi są ci, których w (glotto)dydaktyce określa się jako uczestników czy aktorów procesu edukacyjnego: nauczyciele i uczniowie. To od ich zaangażowania i pomysłowości najbardziej zależy jakość nauki. Efekty i tak poznamy później, jak nam podpowiadają zdrowy rozsądek wspólny z wyobraźnią, a można o tym przeczytać w artykule opisującym realia naszej językowej edukacji „pandemicznej” (M. Karolczuk) i w tekstach przybliżających niektóre z narzędzi cyfrowych przydatnych w nauce zdalnej (D. Uchwat-Zaród, M. Kordus).

Zapraszamy również do zapoznania się z opracowaniami o wymiarze bardziej uniwersalnym. Analizy przemian systemu edukacji językowej w Polsce podjęła się Anna Jaroszewska, proponując ujęcie zagadnienia z perspektywy kreatywności i wynikłej z niej innowacyjności, a przede wszystkim namysłu nad nimi. Z kolei prof. Hanna Komorowska opisuje obszernie konflikty, jakie napotykają w swojej pracy nauczyciele języków, podsuwa także sposoby radzenia sobie z nimi. Jednym z punktów zapalnych w relacjach nauczycieli z uczniami (i ich rodzicami) bywają zadania domowe – kwestię tę poddał badaniu i opisał prof. Jan Iluk.

Życzymy Państwu inspirującej lektury tego numeru „Języków Obcych w Szkole” oraz licznych i owocnych kontaktów językowych, możliwych przecież nawet teraz: w sytuacji ograniczeń w innych kontaktach.

## ZESPÓŁ REDAKCYJNY

<b>REDAKTOR NACZELNA</b>	dr Agnieszka Karolczuk
<b>Z-CA REDAKTOR NACZELNEJ</b>	Beata Maluchnik
<b>KOREKTA</b>	Marcin Grabski (mesem.pl)
<b>WSPÓŁPRACA</b>	Beata Jurkowicz
<b>PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI</b>	Dorota Zajązkowska
<b>SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU</b>	Artur Ładno
<b>DRUK</b>	TOP DRUK Łomża
<b>WYDAWCZA</b>	Wydawnictwo FRSE
<b>ADRES REDAKCJI I WYDAWCY</b>	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 401, e-mail: jows@frse.org.pl
<b>WWW.JOWS.PL</b>	

## RADA PROGRAMOWA

<b>PROF. ZW. DR HAB. Hanna Komorowska</b>	Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOwS
<b>PROF. ZW. DR HAB. Zofia Berdychowska</b>	Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
<b>PROF. ZW. DR HAB. Mirosław Pawlak</b>	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu
<b>DR HAB. PROF. UMCS Jarosław Krajka</b>	Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
<b>DR HAB. Radosław Kucharczyk</b>	Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
<b>DR Clarinda Calma</b>	Katedra Interdyscyplinarnych Badań nad Językiem, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie
<b>DR Paweł Poszytek</b>	Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
<b>DR Wojciech Sosnowski</b>	Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW
<b>Aleksandra Ratuszniak</b>	Dyrektor XIII LO z Oddz. Dwujęz. w Łodzi
<b>Danuta Szczęsna</b>	Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2020

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamówionych oraz zastrzega sobie prawo do ich redagowania i skracania.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

## MEDIACJA JAKO SPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA

Radosław Kucharczyk Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego Od teorii do praktyki dydaktycznej	<b>5</b>
Ewelina Gee Milan, Peter Gee Mediation: classroom activities for the skills needed for the 21st century workplace	<b>15</b>
Sylvia Maciaszczyk Mediacja, inteligencja emocjonalna i NVC – w poszukiwaniu rozwiązań	<b>21</b>
Dominika Bartosik Nauczanie mediacji a rzeczywistość zawodowa	<b>25</b>
Paulina Dwuźnik Objaśnianie pojęć – zadanie mediacyjne w języku prawniczym	<b>31</b>
<b>ZDALNA EDUKACJA JĘZYKOWA</b>	
Monika Karolczuk Zdalnie realnie. Jak uczy my (się) języków w czasie pandemii	<b>39</b>
Dorota Uchwat-Zaród Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych	<b>45</b>
Malwina Kordus Komunikacja przez prezentację O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych	<b>49</b>



## SYSTEM EDUKACJI JĘZYKOWEJ

Anna Jaroszevska

Mądrość – kreatywność – innowacyjność  
a nauczanie i uczenie się języków obcych w Polsce **55**

---

## KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Hanna Komorowska

Konflikty w pracy nauczycieli języków obcych **67**

---

## BADANIA I ANALIZY

Jan Iluk

Zadania domowe w teorii, badaniach naukowych  
i praktyce **77**

---

## METODYKA

Dorota Kondrat

Aktywizowanie grupy **87**

---

Aleksandra Raźniak

Kameleon na macie, czyli kodowanie metodą  
stacji zadaniowych **93**

---

Nika Fronc-Iniewicz

Wykorzystanie środków ekspresji  
w nauczaniu języka obcego **101**

---

## NAUCZANIE DZIECI

Małgorzata Małyska

Jak efektywnie rozwijać sprawności językowe dzieci,  
wykorzystując teksty literackie **107**

---

## MOTYWACJA

Sławomir Maskiewicz, Karol Stępień

Rozwijanie pasji czy zdobywanie certyfikatów?  
O kursach i egzaminach z języków obcych  
na Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego **113**

---

## JĘZYKI OBCE PO SZKOLE

Agata Woźniak

Z językami inteligentniej **119**

---

## ABSTRACTS

**123**

---



Home

# Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego

## Od teorii do praktyki dydaktycznej

RADOSŁAW KUCHARCZYK

Pojęcie mediacji w dydaktyce nauczania języków obcych jest terminem stosunkowo nowym, ponieważ wprowadzonym wraz z wydaniem w 2003 r. *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*<sup>1</sup> (ESOKJ). Jego autorzy wyróżniają mediację jako jedno z czterech działań językowych – obok działań receptywnych, produktywnych oraz interakcyjnych. W 2018 r. pojawiła się uzupełniająca wersja ESOKJ, w której jeszcze bardziej podkreślono konieczność rozwijania sprawności mediacyjnych w procesie kształcenia językowego. Stworzenie deskryptorów działań mediacyjnych pozwoliło je zoperacjonalizować, a to przyczyniło się do świadomej pracy nad ich rozwijaniem na lekcjach języka obcego.

Zwrócenie uwagi na językowe działania mediacyjne to niejako przypomnienie o społecznym charakterze języka – zarówno ojczystego, pierwszego, jak i języków przyswajanych i używanych później przez całe życie.

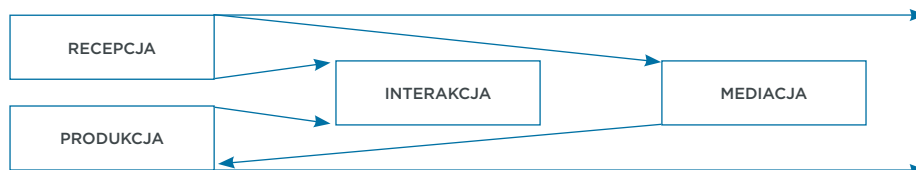
### Językowe działania mediacyjne - uwagi ogólne

Autorzy ESOKJ definiują działania mediacyjne następująco (ESOKJ 2003: 24):

Działania mediacyjne (pisemne czy ustne, receptywne czy produktywne) umożliwiają komunikację pomiędzy osobami, które – z różnych przyczyn – nie mogą się ze sobą porozumiewać. Tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu. Mediacyjne działania językowe, rozumiane jako przetwarzanie istniejących tekstów, odgrywają ważną rolę w codziennym życiu językowym naszych społeczności.

Ujęte w takiej perspektywie działania mediacyjne jawią się jako sprawność poniekąd nadrzędna, ponieważ zakładają opanowanie umiejętności zarówno receptywnych i produktywnych, jak i interakcyjnych, definiowanych jako współtworzenie znaczenia przez uczestników procesu komunikacji (por. Kucharczyk 2014). Zależności między działaniami językowymi ilustruje wykres:

rrys. 1. Zależności między działaniami językowymi (North i Piccardo 2016: 9)



1 Dokument został opublikowany w 2001 r. w dwóch wersjach językowych: angielskiej i francuskiej. Wersja polska ukazała się nakładem wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w 2003 r.

Mediacja jako jedno z działań językowych uwypukla społeczne użycie języka, stanowiące główny punkt odniesienia w założeniach podejścia zadaniowego. Użytkownik języka opisany jest w nim jako uczestnik życia społecznego, który – za pomocą języka – wykonuje zadania, nie zaś językowe (por. Piccardo i North 2019).

Niemniej jednak, analizując dokładniej definicję mediacji zawartą w ESOKJ, nie sposób nie zauważyć, że odnosi się ona przede wszystkim do obszaru języka w dosłownym znaczeniu. Wśród ćwiczeń rozwijających sprawności mediacyjne znajdują się głównie ćwiczenia polegające na przekształcaniu tekstu: tłumaczenie, parafraza czy podsumowanie. A przecież umiejętność mediowania wykracza poza ramy *stricte* językowe, zwłaszcza na lekcjach języka obcego, kiedy uczeń jest skonfrontowany z innym językiem, a także z kulturą, której dany język jest nośnikiem. Jest to o tyle zastanawiające, że przecież ci sami autorzy dokumentu kładą nacisk na interkulturowy i różnojęzyczny wymiar procesu kształcenia, twierdząc, że

[w] różnych sytuacjach człowiek uaktywnia różne składniki swojej kompetencji, stosownie do wymagań decydujących o skutecznej komunikacji z danym rozmówcą. Tak na przykład rozmówcy mogą przechodzić z jednego języka czy dialektu na inny, skutecznie wykorzystując umiejętność wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w drugim. W innym przypadku ktoś może próbować zrozumieć znaczenie tekstu napisanego lub wypowiedzianego w „nieznanym” mu wcześniej języku, korzystając ze swojej znajomości innych języków, czyli rozpoznając w nieznanym tekście choćby słowa ze wspólnego, międzynarodowego zasobu leksykalnego. Dysponując nawet tylko ograniczoną kompetencją w jakimś języku, można pośredniczyć w komunikacji między osobami nieznanymi żadnego wspólnego języka. Nawet wówczas, gdy brakuje takiej osoby pośredniczącej, można próbować osiągnąć jakiś stopień porozumienia za pomocą własnej różnojęzycznej kompetencji, używając wszystkich znanych sobie języków i dialektów, a także stosując środki paralingwistyczne, takie jak mimika, gesty, wyraz twarzy itp., co przy maksymalnym uproszczeniu języka może przynieść pewien sukces komunikacyjny (ESOKJ 2003: 16).

Jak słusznie zauważa Janowska (2017: 83), to właśnie umiejętności mediacyjne stanowią podstawę podejścia różnojęzycznego i interkulturowego, które zakłada, że uczestnicy aktu komunikacji muszą osiągnąć konsensus komunikacyjny za pomocą różnego rodzaju środków: językowych, parajęzykowych oraz pozajęzykowych. Co więcej, to właśnie dzięki umiejętnościom mediacyjnym jednostka może mieć dostęp do szeroko rozumianej „inności”: innych języków, innych kultur, innych tożsamości, co stanowi warunek konieczny jej harmonijnego funkcjonowania w środowisku różnojęzycznym oraz różnokulturowym. Niemniej jednak w pierwszej wersji ESOKJ (2001/2003) umiejętności mediacyjne potraktowane są bardzo powierzchownie: odnoszą się przede wszystkim do umiejętności językowych (co znajduje odzwierciedlenie w definicji mediacji), brakuje też deskryptorów pozwalających usytuować umiejętności językowe użytkownika języka na skali jego ogólnych umiejętności językowych. Dopiero w tomie uzupełniającym do ESOKJ z 2018 r. można znaleźć więcej informacji dotyczących językowych działań mediacyjnych<sup>2</sup>, o których będzie mowa w dalszej części artykułu.

### Obszar i zakres językowych działań mediacyjnych

Jak już wspomniano, w pierwszej wersji ESOKJ (2001/2003) umiejętności mediacyjne dotyczyły przede wszystkim wymiaru językowego oraz kulturowego działań podejmowanych przez użytkowników języka, których zadaniem było przyjąć na siebie rolę – w czasie aktu komunikacji – pośrednika językowego i kulturowego. Obecnie zakłada się jednak, że umiejętność podjęcia działań mediacyjnych wymaga od jednostki aktywowania wielu innych elementów składających się na jego kompetencje ogólne (Goullier 2019: 101)<sup>3</sup>. Można więc przyjąć, że działania mediacyjne obejmują dwa obszary: mediację relacyjną i mediację poznawczą. Przez mediację relacyjną należy rozumieć umiejętność zarządzania relacjami interpersonalnymi w celu stworzenia klimatu ułatwiającego współpracę w czasie wykonywania zadania. Z kolei mediacja poznawcza jest umiejętnością ułatwiającą rozmówcy zrozumienie tekstów lub zachowań, których on sam nie rozumie lub nie zna. Takie zdefiniowanie umiejętności mediacyjnych zaowocowało nieco głębszą refleksją w czasie tworzenia dokumentu uzupełniającego treści ESOKJ, w którym m.in. zaproponowano deskryptory działań mediacyjnych, co z jednej strony

2 Dokument ten istnieje w dwóch wersjach językowych: angielskiej (*Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*) i francuskiej (*Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*). W niniejszym artykule odwołujemy się do wersji francuskiej.

3 Autorzy ESOKJ wyróżniają cztery grupy kompetencji ogólnych użytkownika języka: wiedza (fr. *savoir*, ang. *knowledge*), umiejętności (fr. *savoir-faire*, ang. *skills*), uwarunkowania osobowościowe (fr. *savoir-être*, ang. *existential competence*), umiejętność uczenia się (fr. *savoir-apprendre*, ang. *ability to learn*).



pozwoliło na zoperacjonalizowanie działań dydaktycznych w zakresie mediacji, z drugiej zaś – przyznało jej status pełnoprawnej kompetencji w procesie kształcenia językowego.

### OBSZARY DZIAŁAŃ MEDIACYJNYCH

Przygotowując deskryptory określające zakres działań mediacyjnych na różnych poziomach biegłości językowej, warto odwołać się do czterech obszarów determinujących proces uczenia się i nauczania języków obcych: językowego, kulturowego, społecznego i pedagogicznego (North i Piccardo 2016: 13–15).

W perspektywie językowej mediacja odnosi się przede wszystkim do wymiaru interjęzykowego, czyli do zadań językowych, takich jak tłumaczenie (pisemne, ustne), zmiany gatunku tekstowego (np. zamiana artykułu z gazety na stronę pamiętnika) czy streszczenie tekstu. W czasie tych działań uczniowie wykorzystują zasoby własnego repertuaru językowego w celu właściwego zrozumienia tekstu wyjściowego oraz przekazania jego treści w innej formie albo w innym języku. W zależności od kontekstu dydaktycznego, a więc rodzaju zadania, które przed nimi stoi, muszą przekazać treść wiadomości tekstu źródłowego, przywiązując mniejszą lub większą uwagę do poprawności językowej tekstu docelowego. Należy jednak podkreślić, że mediacja często wykracza poza kontekst tylko językowy, zwłaszcza wtedy, gdy tekst źródłowy jest silnie osadzony w kontekście kulturowym, stąd konieczność zajęcia się innym rodzajem mediacji, czyli mediacją kulturową. Zadaniem nauczyciela jest przygotowanie ucznia do przyjęcia roli mediatora między różnymi kulturami, które wchodzi w skład jego zasobów, szczególnie między kulturą źródłową a kulturą docelową. Dlatego warto na lekcji języka obcego rozwijać u uczących się wrażliwość kulturową (obejmującą tak kulturę, jak i język w szerokim tego słowa znaczeniu) (North i Piccardo 2016: 13).

Z rozważań tych wynika, że działania mediacyjne są ściśle związane z kontekstem społecznym: nadrzędnym celem mediacji jest ułatwienie komunikacji osobom, które – z różnych przyczyn – nie mogą się ze sobą porozumieć. Taki stan rzeczy nie musi być koniecznie związany z brakami na płaszczyźnie języka i (lub) kultury, ale także z brakiem doświadczenia w danym obszarze działań czy niewystarczającą wiedzą w danej dziedzinie. Dlatego właściwe wydaje się rozwijanie u uczniów umiejętności mediacyjnych na płaszczyźnie społecznej obejmującej trzy obszary:

- mediacja jako przestrzeń spotkania nowych partnerów interakcyjnych: rolą mediatora jest wyjaśnienie nowo przybyłym norm językowych i kulturowych panujących we wspólnocie komunikacyjnej, do której dołączają;
- mediacja jako sposób rozwiązywania konfliktów i rozładowywania napięć w sytuacjach, gdy bariery językowe oraz kulturowe prowadzą do wykluczenia społecznego: zadaniem mediatora jest określenie przyczyn konfliktu oraz zaproponowanie działań naprawczych w celu jego rozwiązania;
- mediacja jako przestrzeń spotkania różnych języków i kultur (ang. *third spaces*, fr. *espace tierces*): uczestnicy procesu komunikacji przyjmują na siebie rolę mediatorów w celu określenia wzajemnych różnic, wynegocjowania wspólnych modeli językowo-kulturowych oraz wzajemnego przystosowania się do tak zdefiniowanego środowiska komunikacyjnego.

I wreszcie, *last but not least*, pojęcie mediacji związane jest nierozłącznie z procesem kształcenia. Bez względu na kulturę edukacyjną i stosowane języki, edukacja jest ujmowana jako interakcja między przedmiotem uczenia się oraz nauczania a uczestnikami procesu kształcenia (nauczyciel, uczniowie, rodzice), którzy dokonują mediacji na różnych płaszczyznach: przekazywanie wiedzy, dzielenie się własną wiedzą i doświadczeniem, organizowanie pracy w klasie, zarządzanie emocjami uczących się, rozwiązywanie problemów natury poznawczej i wychowawczej. Z tego powodu działania mediacyjne dotyczą następujących aspektów:

- ułatwienie dostępu do wiedzy i umiejętności – rozwijanie u uczniów postawy refleksyjnej;
- współtworzenie znaczeń – zachęcanie uczniów do pracy w grupie w celu nabycia nowej wiedzy i umiejętności;
- tworzenie przestrzeni do nauki – zachęcanie uczniów do szukania różnych twórczych sposobów nabywania nowej wiedzy i umiejętności.

### ZAKRES DZIAŁAŃ MEDIACYJNYCH

Jak już stwierdzono, szczegółowe zdefiniowanie mediacji w procesie kształcenia językowego pomogło stworzyć listę deskryptorów opisujących umiejętności mediacyjne dla poszczególnych poziomów biegłości językowej. Znalazły się one w uzupełniającej wersji ESOKJ z 2018 r.<sup>4</sup> Deskryptory te obejmują trzy kategorie działań mediacyjnych:

4 Obecnie nie ma tłumaczenia na język polski dokumentu uzupełniającego ESOKJ z 2018 r. Jest ona dostępna w wersji angielskiej i francuskiej. W niniejszym artykule odwołania nawiązują do wersji francuskojęzycznej (CECR 2018). Wszystkie tłumaczenia terminów są tłumaczeniami autora artykułu, na podstawie pracy dr hab. Iwony Janowskiej i mgr Marty Plak (2020 [w druku]) z Uniwersytetu Jagiellońskiego.



- mediacja tekstu (ang. *mediating a text*, fr. *médiation de textes*);
- mediacja pojęć (ang. *mediating concepts*, fr. *médiation de concepts*);
- mediacja komunikacji (ang. *mediating communication*, fr. *médiation de la communication*).

Warto w tym miejscu podkreślić, że w wypadku zadań mediacyjnych główny nacisk położony jest nie na osobę użytkownika języka (jego potrzeby, odczucia, sposób komunikowania własnych intencji komunikacyjnych), ale na to, w jaki sposób przekaże to, co już zostało powiedziane czy napisane (CECR 2018: 109). Z tego właśnie powodu wymaga się od osoby, która podjęła się działań mediacyjnych, dość silnie rozwiniętej kompetencji emocjonalnej, ponieważ umożliwi jej ona przyjęcie postawy empatycznej względem potrzeb uczestników procesu komunikacji. Jest to szczególnie widoczne w wymiarze społecznym i kulturowym działań mediacyjnych, o czym już wspomniano: stworzenie warunków sprzyjających współpracy między uczestnikami procesu komunikacji jest konieczne, aby stawić czoła napięciom wynikającym z delikatnego charakteru poruszanych tematów i skutecznie sobie z nimi poradzić.

### Mediacja tekstu

Mediacja tekstu polega na przekazaniu treści tekstu osobie, która nie może go zrozumieć z powodu barier natury *stricte* językowej, kulturowej, semantycznej lub technicznej (CECR 2018: 109). Deskryptory dotyczące mediacji tekstów zostały pogrupowane w siedem kategorii:

- ustne i pisemne przekazywanie konkretnych informacji (fr. *transmettre des informations spécifiques à l'oral/à l'écrit*, ang. *relaying specific information in speech/in writing*);
- ustne i pisemne wyjaśnianie danych (znajdujących się np. na wykresach) (fr. *expliquer des données (par exemple dans des graphiques, des diagrammes) à l'oral/à l'écrit*, ang. *explaining data (e.g. in graphs, diagrams, charts, etc.) in speech/in writing*);
- ustne i pisemne przetwarzanie tekstu (fr. *traiter un texte l'oral/à l'écrit*, ang. *processing text in speech/in writing*);
- ustne i pisemne tłumaczenie tekstu pisanego (fr. *traduire un texte à l'oral/à l'écrit*, ang. *translating a written text in speech/in writing*);
- sporządzanie notatek (wykłady, seminaria, spotkania itp.) (fr. *prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc.)*, ang. *note taking (lectures, seminars, meetings, etc.)*);

- wyrażanie własnej opinii na temat tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich) (fr. *exprimer une réponse personnelle à l'égard de textes créatifs (incluant la littérature)*, ang. *expressing a personal response to creative texts (including literature)*);
- analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich) (fr. *analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)*, ang. *analysis and criticism of creative texts (including literature)*).

Na pierwszy rzut oka przedstawione powyżej obszary mediacji tekstów nie wydają się niczym nowym w kontekście kształcenia językowego. Od wielu lat na lekcjach języka obcego uczniowie wykonują tłumaczenia, opisują to, co widzą na wykresach, dokonują streszczeń tekstu czy analizy dłuższych i bardziej złożonych tekstów. Należy jednak pamiętać, że językowe działania mediacyjne są mocno osadzone w kontekście społecznym, co sprawia, że zadania proponowane na lekcjach są silnie zautentyzowane i odpowiadające potrzebom uczniów, którzy powinni nabyć umiejętności mediacyjnych w obrębie języków wchodzących w skład ich repertuaru językowego.

### Mediacja pojęć

Jeśli chodzi o mediację pojęć, wiąże się ona z procesami, które mają ułatwić uczniowi dostęp do nowej wiedzy i umiejętności. Innymi słowy, podjęcie działań mediacyjnych dotyczących pojęć ma dwojaki cel: z jednej strony ich celem jest zrozumienie nowych pojęć i nabycie nowych umiejętności, z drugiej zaś – stworzenie odpowiednich do tego warunków. Właśnie z tego powodu deskryptory opisujące mediację pojęć zostały podzielone na dwie grupy:

- współpraca w grupie (fr. *coopérer dans un groupe*; ang. *collaborating in a group*);
- kierowanie pracą grupową (fr. *mener un groupe de travail*, ang. *leading group work*).

Współpraca w grupie obejmuje takie umiejętności jak ułatwianie współpracy i interakcji w grupie (fr. *faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs*, ang. *facilitating collaborative interaction with peers*) czy współpraca w celu tworzenia znaczenia (fr. *coopérer pour construire du sens*, ang. *collaborating to construct meaning*). Z kolei kierowanie pracą grupową jest oparte na dwóch typach kompetencji: zarządzanie interakcją (fr. *gérer des interactions*, ang. *managing interaction*) oraz zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej (fr. *susciter un discours conceptuel*, ang. *encouraging conceptual talk*).

W obu grupach deskryptorów nacisk położony jest na właściwe zarządzanie interakcjami w celu stworzenia atmosfery, która pozwoli na nabycie nowej wiedzy

i umiejętności. To właśnie w działaniach mediacyjnych na poziomie znaczeń można dopatrywać się sposobu na korzystanie przez uczących się z własnych zasobów językowych w celu poznania kolejnego języka, a więc świadomego i jednocześnie refleksyjnego korzystania z rozwiniętej kompetencji różnojęzycznej, o czym była mowa wcześniej. Uczenie się kolejnych języków na podstawie nabytych wcześniej zasobów opiera się na dokonaniu świadomego i pozytywnego transferu interjęzykowego przy jednoczesnym wykorzystaniu właściwych dla tego działania strategii (por. Kucharczyk 2018), co nie jest możliwe bez wsparcia ze strony innych. Działania mediacyjne dotyczące pojęć mogą więc zdecydowanie ułatwić uczenie się kolejnych języków oparte na wykorzystaniu nabytych uprzednio zasobów językowych, o czym będzie mowa w dalszej części tekstu.

### Mediacja komunikacji

Mediacja komunikacji stanowi ostatnią grupę działań mediacyjnych opisanych w uzupełnionej wersji ESOKJ z 2018 r. Jej celem jest takie zarządzanie procesem komunikacji, aby jego uczestnicy – reprezentujący różne punkty widzenia, jak również inne uwarunkowania socjokulturowe, socjolingwistyczne oraz intelektualne – mogli dojść do porozumienia. Deskryptory związane z mediacją komunikacji obejmują trzy grupy umiejętności:

- tworzenie przestrzeni różnokulturowej (fr. *établir un espace pluriculturel*, ang. *facilitating pluricultural space*);
- działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych (fr. *agir en tant qu'intermédiaire dans des situations délicates et des désaccords*, ang. *acting as an intermediary in informal situations*);
- ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień (fr. *faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords*, ang. *facilitating communication in delicate situations and disagreements*).

Wspólnym mianownikiem wymienionych umiejętności jest uszanowanie „inności” językowej i kulturowej uczestników komunikacji. Rolą mediatora jest zaś zadbanie o dobre relacje między interlokutorami, oparte na szacunku do drugiej strony, w celu przewidzenia ewentualnych trudności w skutecznej komunikacji w różnych kontekstach (CEFR 2018: 128).

### Strategie działań mediacyjnych

W dokumencie uzupełniającym ESOKJ, obok deskryptorów opisujących działania mediacyjne, znajdują się także deskryptory dotyczące strategii mediacyjnych, których

nabycie ma ułatwić użytkownikowi języka podejmowanie się roli mediatora w każdym z trzech opisanych wymiarów. Strategie mediacyjne zostały podzielone na dwie grupy: strategie służące do wyjaśniania nowego pojęcia (fr. *stratégies pour expliquer un nouveau concept*, ang. *strategies to explain a new concept*) oraz strategie upraszczania tekstu (fr. *stratégies pour simplifier un texte*, ang. *strategies to simplify a text*).

Jeśli chodzi o pierwszą grupę strategii, to deskryptory je opisujące obejmują następujące umiejętności:

- odwoływanie się do uprzednio nabytej wiedzy (fr. *relier à un savoir préalable*, ang. *linking to previous knowledge*);
- podzielenie skomplikowanej informacji (fr. *décomposer une information compliquée*, ang. *breaking down complicated information*);
- dostosowanie języka do wymogów sytuacji komunikacyjnej (fr. *adapter son langage*, ang. *adapting language*).

Jeśli zaś chodzi o grupę strategii dotyczących upraszczania tekstu, to zalicza się do nich:

- uzupełnienie tekstu o istotne informacje (fr. *amplifier un texte dense*, ang. *amplifying a dense text*);
- skrócenie tekstu (fr. *élaguer un texte*, ang. *streamlining a text*).

Szczegółowe opisanie kompetencji właściwych działaniom mediacyjnym pozwoliło przyznać im niezależny status w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, a tym samym włączyć je w oficjalne systemy kształcenia językowego zarówno na poziomie dokumentów regulujących pracę szkół, jak i w obszarze działań dydaktycznych (proces dydaktyczny oraz proces certyfikowania kompetencji językowych).

### Językowe działania mediacyjne – implikacje praktyczne

#### Mediacja w polskiej podstawie programowej dla języków obcych nowożytnych

Polska podstawa programowa kształcenia ogólnego dla języków obcych nowożytnych również wskazuje na działania mediacyjne jako na jedną z umiejętności, które uczeń powinien nabyć w czasie nauki w szkole. Elementy mediacji – nazwanej przez autorów polskiej podstawy programowej „przetwarzaniem wypowiedzi” – można znaleźć na każdym etapie edukacyjnym, zarówno w celach kształcenia (wymagania ogólne), jak i w treściach nauczania (wymagania szczegółowe). Tabela 1 zestawia wymagania dotyczące działań mediacyjnych dla pierwszego języka obcego nauczanego na wszystkich etapach edukacyjnych.

TAB. 1. Językowe umiejętności mediacyjne w polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla języków obcych nowożytnych

PRZETWARZANIE WYPOWIEDZI				
SZKOŁA	ETAP EDUKACYJNY, WARIANT PODSTAWY PROGRAMOWEJ	POZIOM BIEGŁOŚCI WEDŁUG ESOKJ <sup>5</sup>	CELE KSZTAŁCENIA - WYMAGANIA OGÓLNE	TREŚCI NAUCZANIA - WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE
	I	A1	-	W zakresie przetwarzania tekstu uczeń nazywa w języku obcym nowożytnym np. osoby, zwierzęta, przedmioty, czynności - z najbliższego otoczenia oraz przedstawione w materiałach wizualnych i audiowizualnych.
	II.1	A2+/B1	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie: 1. przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach); 2. przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym; 3. przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim.
	III.1.P <sup>6</sup>	B1+/B2	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie: 1. przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach); 2. przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym; 3. przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim; 4. przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film <sup>7</sup> .
	III.1.R <sup>8</sup>	B2+/C1	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie: 1. przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach); 2. przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym; 3. przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim; 4. przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film; 5. streszcza w języku obcym przeczytany tekst; 6. stosuje zmiany stylu lub formy tekstu.
	III.DJ <sup>9</sup>	C1+/C2	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego tekstów z różnych dziedzin życia i nauki, o różnym stopniu złożoności, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie: 1. przekazuje w języku obcym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach); 2. przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym; 3. przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim; 4. przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film; 5. streszcza w języku obcym przeczytany tekst; 6. stosuje zmiany stylu lub formy tekstu.

5 Wymagania zawarte w podstawie programowej nawiązują do opisów biegłości językowej opisanych w ESOKJ. Zostały jednak dopasowane do profilu poznawczego młodzieży, ponieważ ESOKJ za grupę docelową przyjmuje osoby dorosłe.

6 III.1.P – język obcy nowożytny nauczany pierwszy (kontynuacja pierwszego języka nowożytnego ze szkoły podstawowej – kształcenie w zakresie podstawowym).

7 W tabeli zaznaczono kolorowym drukiem elementy dotyczące przetwarzania wypowiedzi, które pojawiają się po raz pierwszy w danym wariantcie podstawy programowej.

8 III.1.R – język obcy nowożytny nauczany pierwszy (kontynuacja pierwszego języka nowożytnego ze szkoły podstawowej – kształcenie w zakresie rozszerzonym).

9 III.DJ – język obcy nauczany pierwszy albo drugi (od początku w klasie pierwszej liceum ogólnokształcącego dwujęzycznego, technikum dwujęzycznego lub w oddziale dwujęzycznym w liceum ogólnokształcącym lub technikum).

Jak pokazuje tabela, umiejętności w zakresie działań medycyjnnych przyrastają wraz z nabywaniem umiejętności językowych na kolejnych etapach edukacyjnych i pozostają w zgodzie z zakresem umiejętności opisanych przez poszczególne poziomy biegłości w ESOKJ. Warto jednak zauważyć, że działania medycyjnne opisane w polskiej podstawie kształcenia ogólnego dla języków obcych nowożytnych dotyczą przede wszystkim tekstu. W podstawie nie ma jasnych wytycznych dotyczących pracy nad mediacją pojęć czy mediacją komunikacji. Owszem, w podstawie programowej znajdują się informacje dotyczące pracy w grupie czy kształtowania postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur. Są one jednak na tyle ogólne, że nie sposób w nich znaleźć bezpośrednich odwołań do umiejętności medycyjnnych opisanych w ESOKJ z 2018 r.

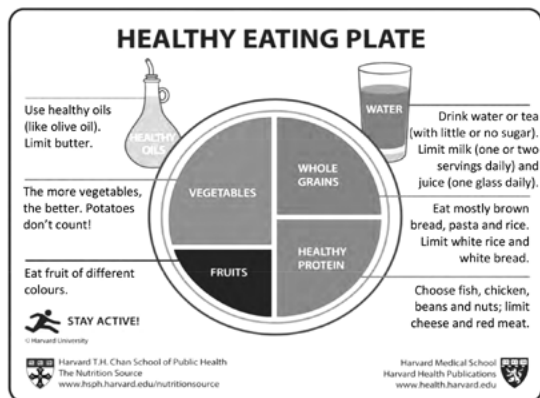
### Mediacja tekstu – propozycje działań praktycznych

Jak już stwierdzono, w podstawie programowej dla języków obcych nowożytnych dominuje mediacja tekstu. Ponieważ egzaminy zewnętrzne mają sprawdzić, w jakim stopniu uczniowie opanowali treści określone w podstawie programowej, nie powinno dziwić, że zadania oparte na umiejętnościach medycyjnnych pojawiają się na egzaminach zewnętrznych z języków obcych nowożytnych. Obecnie założenie to dotyczy egzaminu, do którego uczniowie przystępują na zakończenie szkoły podstawowej. Poniżej zaprezentowano dwa zadania pochodzące z próbnego egzaminu ósmoklasisty, udostępnionego na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w marcu 2020 r.

#### ZADANIE PIERWSZE: JĘZYK ANGIELSKI<sup>10</sup>

##### Zadanie 10. (0–3)

Przeczytaj tekst. Uzupełnij w e-mailu luki 10.1.–10.3. zgodnie z treścią tekstu, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać jego sens. Luki należy uzupełnić w języku polskim.



Na podstawie: hsph.harvard.edu

10 [bit.ly/2XHhW7K](https://bit.ly/2XHhW7K) [dostęp: 22.04.2020].

11 [bit.ly/3cQER4Y](https://bit.ly/3cQER4Y) [dostęp: 22.04.2020].

<b>Wiadomość</b>	
<b>Od:</b>	Marta
<b>Do:</b>	Tomek
<b>Temat:</b>	zdrowe odżywianie

Cześć Tomku, znalazłam dobry materiał do Twojej prezentacji o zdrowym odżywianiu. Na początku myślałam, że to nie nowego, ale niektóre rzeczy mnie zaskoczyły. Jest tam informacja, że trzeba ograniczyć picie soku do 10.1. \_\_\_\_\_ dziennie. A przecież wciąż się powtarza, że sok jest zdrowy! Poza tym napisali też, że trzeba jeść owoce. Radzą, by były one w 10.2. \_\_\_\_\_. Pewnie dlatego, że wtedy zapewniamy sobie komplet witamin i mikroelementów. Oczywiście trzeba też jeść dużo warzyw, ale pamiętaj: nie chodzi o 10.3. \_\_\_\_\_.

Przeczytaj te informacje koniecznie!  
Powodzenia!  
Marta

#### ZADANIE DRUGIE: JĘZYK FRANCUSKI<sup>11</sup>

##### Zadanie 10. (0–3)

Przeczytaj teksty 1. i 2. Uzupełnij w e-mailu luki 10.1.–10.3. zgodnie z treścią tekstów, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać ich sens. Luki należy uzupełnić w języku polskim.

##### Tekst 1.

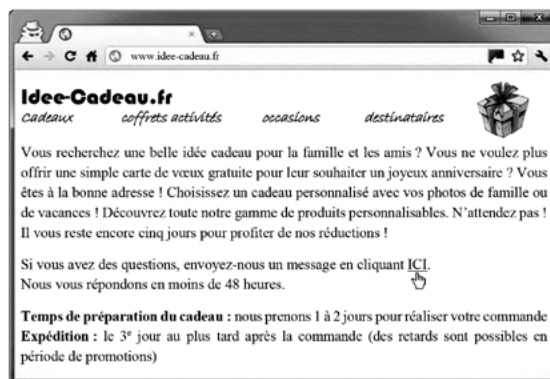
Salut Chloé ! C'est moi, Martin l'universaire de Martin. Pour ci moi, on voudrait tu faire un cadeau. Il collectionne toujours les disques ?

Salut Magda ! Non, mon frère a maintenant une passion pour les livres. Ça vous inspire, peut-être ?

Mais il est déjà me de Pologne.

Mais cette fois-ci, vous pouvez personnaliser votre cadeau. J'ai trouvé un site avec des idées géniales ! Je t'envoie son adresse.

Merci Chloé ! Je vous voir ? Bisous !



<b>Do:</b>	piotr@abc.pl
<b>Wyślij</b>	<b>Temat:</b> Cześć!
<b>Pokaż pola DWI UDW</b>	

Cześć Piotru!  
Wkrótce Martin będzie obchodził swoje 16. urodziny i warto by było przygotować dla niego coś wyjątkowego. Wiem od Chloé, że Martin zbiera teraz 10.1. \_\_\_\_\_.  
Chloé wskazała mi adres strony internetowej, na której można zamówić taki prezent. Dowiedziałam się z niej, że możemy umieścić na nim 10.2. \_\_\_\_\_.  
Musimy się śpieszyć, promocja trwa jeszcze tylko przez 10.3. \_\_\_\_\_.  
Zajrzyj na stronę [www.ideo-cadeau.fr](http://www.ideo-cadeau.fr). Co Ty na to?  
Czekam na odpowiedź.  
Magda

W obu zadaniach mediacja służy do sprawdzenia, w jakim stopniu uczniowie zrozumieli tekst źródłowy (lub teksty źródłowe, jak w zadaniu drugim). Ich zadaniem jest uważne przeczytanie materiałów źródłowych w języku obcym (stopień trudności zadań odpowiada poziomowi A2/A2+ według ESOKJ), a następnie uzupełnienie tekstu w języku polskim informacjami z tekstów obcojęzycznych. Jest to zadanie mające znamiona autentycznej sytuacji komunikacyjnej: po przeczytaniu tekstu obcojęzycznego uczeń sprawozdaje niejako jego treść polskojęzycznemu koledze, który nie ma dostępu do informacji podanych w języku obcym. Analizując jednak model odpowiedzi, można stwierdzić, że głównym celem zadania jest sprawdzenie zrozumienia tekstu obcojęzycznego, ponieważ nawet niepoprawnie sformułowane odpowiedzi (np. pod względem gramatycznym) są akceptowane. Nie jest to jednak sprzeczne z założeniami działań mediacyjnych: przywiązywanie wagi do poprawności językowej jest mniejsze lub większe w zależności od celu głównego zadania.

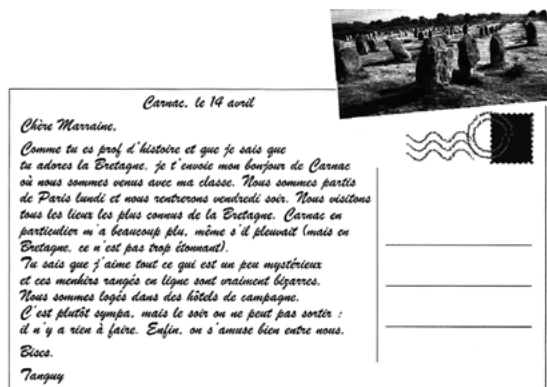
### Mediacja pojęć – propozycje działań praktycznych

Jeśli chodzi o zadania oparte na mediacji pojęć, to jest ich niewiele w ogólnodostępnych materiałach do nauki języka, co prawdopodobnie wynika z dość powierzchownego potraktowania ich w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Jak już zauważono, mediacja pojęć jest jednym z uprzywilejowanych sposobów nauki języka, opartej na świadomym wykorzystaniu repertuaru językowego ucznia. Można więc tak skonstruować zadania na lekcji, aby zachęcić uczniów do refleksji nad tym, w jaki sposób mogą wykorzystać znajomość innych języków (w tym języka ojczystego) do nauki kolejnego. Następnie warto zaproponować uczniom podzielenie się swoimi doświadczeniami z innymi, tak aby wspólnie skonstruować wachlarz strategii, z których każdy uczeń wybierze najbardziej mu odpowiadające. Poniższy przykład dotyczy lekcji, w czasie której uczniowie rozwijają sprawność czytania na podstawie kartki pocztowej (poziom A2)<sup>12</sup>.

Polecenia zawarte w przedstawionej karcie pracy zachęcają uczniów do refleksji nad podobieństwami (i różnicami) między językami wchodzącymi w skład ich zasobów językowych. Co więcej, w każdej fazie lekcji uczeń może pracować samodzielnie lub w grupach dwuosobowych. Ważne jednak, aby w pewnym momencie nastąpiła wymiana doświadczeń dotycząca sposobu pracy między poszczególnymi grupami. Umożliwi ona uczniom poznanie, w jaki

sposób pracowali ich koledzy, co doprowadzi być może do celowo do wzbogacenia ich warsztatu pracy. Istotne jest też, aby taką refleksję prowadzić w języku ojczystym uczniów (o ile pracuje się z grupą, która porozumiewa się w tym samym języku), ponieważ w tym wypadku jest on najlepszym narzędziem świadomej refleksji nad sposobami uczenia się oraz współtworzenia nowej wiedzy i nowych umiejętności przez uczniów. Warto ponadto zachęcić uczniów do prowadzenia dzienniczka uczenia się, w którym będą opisywali, w jaki sposób rozwiązywali poszczególne zadania, czego nauczyli się od innych uczniów i jak zmiernają wzbogacać swoje techniki uczenia w przyszłości, aby szybciej i efektywniej poznać nowe pojęcia i ćwiczyć nowe umiejętności.

ZADANIE: ZAPOZNAJ SIĘ Z TEKSTEM NA KARTCE POCZTOWEJ.



- Przeczytaj tekst jeszcze raz. Podkreśl elementy (słowa, wyrażenia, konstrukcje gramatyczne etc.) podobne do tych, które znasz w języku polskim, angielskim lub innym. Czy mają one podobne znaczenie?
- Wspólnie z kolegą/koleżanką z ławki zastanów się nad tym, czy i w jaki sposób znajomość innych języków obcych może ułatwić czytanie w języku francuskim.
- Przyjrzyj się uważnie tekstowi. Z jakim rodzajem tekstu masz do czynienia? Czy przypomina Ci on podobne teksty w języku polskim, angielskim lub innym, który znasz? Przypomnij je sobie i zastanów się, jakie są ich cechy charakterystyczne. Jak myślisz, o czym będzie tekst? Na podstawie czego tak sądzisz? Czy widzisz słowa, które przypominają Ci znajome wyrazy w języku polskim, angielskim lub innym, który znasz?
- Przeczytaj tekst. Uzupełnij lukę (2.1.) lub wybierz właściwą odpowiedź (2.2.–2.7.)

12 Źródło: Kucharczyk 2018: 420–423.

- 2.1. D'où Tanguy envoie-t-il sa carte ? .....
  - 2.2. Pourquoi Tanguy écrit-il à sa marraine ?
    - a. Parce qu'elle est déjà allée à Carnac.
    - b. Parce qu'elle voudrait aller à Carnac.
    - c. Parce qu'elle connaît bien l'histoire de Carnac.
  - 2.3. Tanguy est en voyage :
    - a. avec ses parents.
    - b. avec sa classe.
    - c. avec des amis.
  - 2.4. Tanguy n'était jamais allé en Bretagne.
    - a. vrai
    - b. faux
    - c. on ne sait pas
  - 2.5. Il y a eu de la pluie le jour de la visite des menhirs.
    - a. vrai
    - b. faux
    - c. on ne sait pas
  - 2.6. Tanguy a apprécié la visite :
    - a. parce que ces menhirs sont impressionnants.
    - b. parce qu'on ne connaît pas la raison de ces alignements.
    - c. parce qu'il pensait à Astérix.
  - 2.7. Tanguy regrette un peu de ne pas loger dans un hôtel en ville.
    - a. vrai
    - b. faux
    - c. on ne sait pas
- Przeczytaj uważnie polecenie. Czy wiesz, na czym polega zadanie?
  - Czy rozumiesz pytania 2.1–2.7? Czy znajdują się w nich słowa lub wyrażenia podobne do znanych Ci w języku polskim, angielskim lub innym, który znasz? Czy pomagają Ci one lepiej zrozumieć zdania?
  - Podkreśl w pytaniach 2.1–2.7 słowa kluczowe, które ułatwią ci czytanie tekstu.
  - Po przeczytaniu tekstu sprawdź swoje odpowiedzi z kolegą/koleżanką z ławki. Zastanówcie się wspólnie, co pomogło Wam rozwiązać zadanie.

### Mediacja komunikacji – propozycje działań praktycznych

Aby ułatwić uczniom nabycie umiejętności mediacyjnych w zakresie komunikacji, należy pokazać im pewne mechanizmy skutecznego zarządzania sytuacją komunikacyjną, tak aby przebiegała ona efektywnie. Na początku można zaproponować uczniom odgrywanie scenek w języku polskim i wspólnie zastanowić się nad przebiegiem interakcji. Na przykład wskazane pary uczniów odgrywają przed całą klasą scenkę, według następującego polecenia:

*Zapraszasz kolegę/koleżankę na wspólne oglądanie filmu w kinie plenerowym. Twój pomysł jednak nie przypada tej osobie do gustu. Wasza rozmowa kończy się kłótnią.*

Następnie nauczyciel z całą klasą analizuje przebieg rozmowy, wskazując te elementy, które uniemożliwiły uczestnikom rozmowy dojście do porozumienia. Analizie poddawane są zarówno elementy językowe (sposób formułowania zdań, użyte czasy i tryby, zastosowane wyrażenia), jak i elementy pozajęzykowe (ton głosu, gesty, mimika, postawa w czasie rozmowy). Uczniowie wraz z nauczycielem zastanawiają się, jak można by poprowadzić tę rozmowę, żeby nie skończyła się ona kłótnią. Na zakończenie wskazani uczniowie odgrywają raz jeszcze tę samą scenkę, ale uwzględniając wnioski dotyczące skutecznego zarządzania interakcją, które zostały wypracowane w czasie lekcji. Celem takiego działania dydaktycznego jest przygotowanie uczniów do transferowania strategii mediowania komunikacji na język obcy, którego się uczą. Przygotowując ich do interakcji w języku docelowym, warto pokazać im zarówno językowe, jak i niejęzykowe techniki zarządzania rozmową, tak aby zredukować napięcia, które mogą się potencjalnie pojawić w czasie jej przebiegu.

### Podsumowanie

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że językowe działania mediacyjne obejmują trzy obszary, które pozostają ze sobą w ścisłym związku: językowy w dosłownym znaczeniu, edukacyjny (nabycie nowej wiedzy i umiejętności) oraz komunikację. Zaproponowanie deskryptorów dla każdego z typów mediacji spowodowało zoperacjonalizowanie tego pojęcia w kontekście procesu uczenia się i nauczania języków obcych, a tym samym umożliwiło świadome rozwijanie umiejętności mediacyjnych na lekcjach języka obcego. Co więcej, tym samym raz jeszcze podkreślono społeczny kontekst używania języka, ponieważ zadaniem uczniów jest wykonywanie zadań (niekoniecznie językowych) za pomocą języka, który służy im jako narzędzie i umożliwia osiągnięcie celów narzuconych przez kontekst, w którym się znaleźli. Ponadto zaproponowanie zadań mediacyjnych wymusza na nauczyciela uwzględnienie czynników kulturowych i językowych, z którymi uczniowie mogą się spotkać poza przestrzenią sali lekcyjnej. Tym samym korzystanie z zasobów językowych i kulturowych, którymi uczniowie dysponują, wydaje się wskazane i uzasadnione. Przedstawione przykłady zadań nie wyczerpują zagadnienia, pokazują jednak rodzaje działań, jakie nauczyciel języka obcego może podjąć na lekcji, i pożądane kierunki rozwoju procesu kształcenia językowego w polskiej szkole.

## BIBLIOGRAFIA

- *Cadre européen commun de référence: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018), Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Goulier, F. (2019), *Les clés du Cadre. Enjeux et actualité pour l'enseignement des langues aujourd'hui*, Paris: Didier.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska, I., Plak, M. (2020 [w druku]), *Działania mediacyjne w nauczaniu i uczeniu się języków obcych*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kucharczyk, R. (2014), *Développer la compétence pragmatique à l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues (exemple du FLE)*, Warszawa: Instytut Romanistyki UW.
- Kucharczyk, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie języka francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Lublin: Werset.
- MEN (2018), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).
- MEN, ORE (2017), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny*, <[bit.ly/2XIM9Db](https://bit.ly/2XIM9Db)> [dostęp: 24.04.2019].
- North, B., Piccardo, E. (2016), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Piccardo, E., North, B. (2019), *The Action-oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*, Bristol: Multilingual Matters.

**DR HAB. RADOSŁAW KUCHARCZYK** Absolwent Instytutu Romanistyki UW, gdzie jest obecnie adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języków Romańskich. Prowadzi zajęcia specjalistyczne z glottodydaktyki oraz praktycznej nauki języka francuskiego. W pracy badawczej zajmuje się wdrażaniem europejskiej polityki językowej na gruncie polskim, w tym również glottodydaktycznymi implikacjami zjawiska wielo- i różnojęzyczności. Rzeczoznawca podręczników do nauki języka francuskiego w MEN. Współpracuje również z CKE. Nauczyciel języka francuskiego w XV LO z Oddziałami Dwujęzycznymi im. N. Żmichowskiej w Warszawie.





# Mediation: classroom activities for the skills needed for the 21st century workplace

EWELINA GEE MILAN  
PETER GEE

As an important element of our role as educators is to equip our students for their future careers, we surely need to think of how we are going to teach them particular skills. This goal can be achieved by recourse to the recently extended CEFR descriptor scales for mediation, as they go beyond the traditional four skills by focusing on developing: the facilitating of communication with a range of audiences, the collaborative building of meaning, and critical thinking. This article focuses on mediation and some of the dimensions that it can take and gives practical examples of teaching activities that can be used to employ mediation in the classroom.

Since the beginning of the 20th century automation has had a considerable impact on the jobs that people do, and the skills that they need to learn. A 2018 report from the McKinsey Global Institute predicted that by 2030 the number of work hours spent on physical and manual labour will fall by 14%, and work entailing basic cognitive tasks will fall by 15%. In contrast, the work hours spent on labour requiring higher cognitive skills, social and emotional skills, and advanced IT skills are set to rise by 8%, 24% and 55% respectively. The authors of the report argue that apart from programming, the worker of the 21st century needs to excel at a range of soft skills, as higher cognitive skills jobs require critical thinking and decision making, the processing of complex information and creativity, while social and emotional skills jobs need advanced negotiation and communication skills, interpersonal skills and empathy, initiative taking, adaptability and lifelong learning.

## Mediation – the new meaning

Often when people first hear the term ‘mediation’ they think of the more common use of the word, which refers to resolving conflict between people or groups. While the authors of the CEFR descriptor scales acknowledge that mediation has a range of meanings, including the need to diffuse tensions, the main thrust of the CEFR’s notion of mediation is one that sees **the learner as someone who acts as an intermediary, who facilitates communication when there is some kind of barrier**. Most importantly, the learner is not seen as simply a conduit for information, but **as agentive: one who actively chooses**.

Examples of the communication that can be facilitated include the explaining of everyday information (i.e. announcement at a train station) to someone who does not speak that language; or helping two individuals who may or may not speak the same language to be able to communicate with each other; or it can be the paraphrasing of a complex or technical text or conversation in a more simpler way to facilitate understanding. Thus, the texts can

be either spoken or written, and the authors envisage a wide range of barriers beyond simple language.

### Types of mediation

So now let's have a deeper look at the **types of mediation** that were employed to design the CEFR descriptor scales. We will first look at an example to illustrate these from the perspective of language teaching, although the mediation descriptor scales are just as readily applicable to any learning situation. Imagine the situation: you and a friend are on holiday in a foreign country, let's say Korea, and while you speak the language, your friend does not. You go into a restaurant for lunch, but the menu is only in Korean. A language teacher could look at this scenario, and they might say the solution comprises of three elements: lexis – words describing food i.e. rice, chicken etc., and restaurant words i.e. table, chopsticks etc.; grammar – present simple, present continuous, modals; and functional language – language for making offers, suggestions, polite refusal etc. Now while all these are important, we are still missing some vital components, and this is what the mediation descriptor scales bring.

Fundamentally, the difference is the choices that you make about what you say, and the strategies you employ to achieve these goals. To illustrate this, let's go back to our scenario. Firstly, you have to be able to translate the menu, or what the waiter is saying, from one language into another, and for the previous set of mediation descriptor scales this was the primary function of mediation. In contrast, the updated descriptor scales can be used both interlinguistically and intralinguistically. After an initial glance at the menu you might first summarize the menu's main categories. Also, to best help your friend you need to be able to relay the information accurately if they are going to get dish they really want. You probably wouldn't just start at the beginning of the menu and work your way through systematically till the end; instead, you would prioritize and select particular dishes to enumerate. Also, only translating words might not be enough, you might have to paraphrase; use exemplars; or relate a dish on the menu to one your friend is more familiar with. The choices you make of course depend on your friend's questions and responses, and those in turn of the waiter, as you play the role of an intermediary, and so clearly mediation has a cultural and social, as well as a linguistic function by helping others, in this case the waiter and a friend, to develop a deeper understanding.

To do this to the fullest extent means developing the ability to step back from our everyday assumptions, and be able to critically examine them and the concepts and belief systems that underlie them. Thus, we can develop a deeper, more nuanced appreciation of not only our own culture, but that of other cultures. They become not simply others who do other different or strange things. So if we return to our example of the restaurant in Korea, we find ourselves surrounded by many things that are different from a restaurant back in Poland. By going beyond our assumptions about what should be 'food', 'dinner' or 'flavour', we can help our friend appreciate and understand another culture in a fundamentally deeper way. Also, providing that the restaurant is not too busy, we help the waiter develop an appreciation of Polish cuisine, and the delights of *zurek*, *pierogi* and *bigos*!

In addition to the linguistic, social and cultural dimensions of mediation we have introduced in the above example, we now want to add pedagogical mediation. By this we mean the day to day activity of a classroom teacher i.e. **cognitive mediation**: the scaffolding of knowledge from basic concepts or concrete examples to more sophisticated and abstract concepts; developing critical thinking skills; classroom organisation (whole class, group and pair activities) in order to facilitate the collaborative co-construction of meaning between the learners; and **relational mediation**: classroom management techniques; conflict resolution; the developing of rapport; and keeping students on task.

### CEFR descriptors – what do they mean?

In the new CEFR companion volume the scale for mediation is divided into two categories: mediation activities and mediation strategies. In turn the mediation descriptor scales are subclassified into mediating a text, mediating a concept and mediating communication. The mediation strategies descriptor scales are subclassified into strategies to explain a new concept and strategies to simplify a text. In total, there are 21 scales of mediation. However the researchers, who designed the mediation descriptor scales, Brian North and Enrica Piccardo, strongly emphasized that, "the fact that we bring one aspect into focus in order to describe does not imply that we believe it enjoys a separate existence in an atomistic model." In other words, one language event can simultaneously have a number of functions, and while the different scales let us dissect it, **we should not lose sight of the bigger picture**<sup>1</sup>.

1 For further reading on this please see: [bit.ly/2L6ZMW0](https://bit.ly/2L6ZMW0).

It also should be noted that the descriptors are written as can-do statements, that we may use to assess someone's proficiency at a particular skill. But while they can be used off the shelf, practitioners are encouraged by the authors of descriptor scales to **rewrite the descriptors to match the specific purposes of the course**, which they are designing. Indeed calibrating the descriptors to the specific needs can realise the full potential of the CEFR descriptor scales by helping a practitioner to design a course's learning aims, learning materials, and its assessment tasks. For example, we designed a course for our university to train student lawyers to better participate in a client consultation competition, and it really helped us to identify the discreet skills that were needed to build an effective course<sup>2</sup>.

### Mediation in practice

In the next part of the article we will outline some suggested teaching activities that employ mediation. In light of what we said earlier, although we have linked the learning activities to particular scales, this is not intended to be a complete list of the scales that could be used to analyze the resultant language events. We have tried to select learning activities that can be applied to a range of learning contexts. Like the CEFR, these activities can be used in both L1 and L2 settings.

#### GROUP TEXT SUMMARY

Processing a text in speech and in writing; note taking; collaborating to construct meaning; collaborating in a group; facilitating collaborative interaction with peers; encouraging conceptual talk; strategies to simplify and streamline a text; and strategies to explain a new concept – this involves selecting information from a text, reorganising the information for a new purpose, summarizing, paraphrasing, negotiating with a partner and within a group, and communicating the information successfully.

- a. Give the class the learning objective. This will enable them to choose the relevant information from the texts that you are going to give them;
- b. Divide you class into groups (range of abilities spread evenly through the groups) and give each group a text. These texts can be of different genres i.e. newspaper, academic text, magazine, blog etc., but they should be on a related theme;
- c. Each student reads the text individually, identifies the key points by underlining it and making notes (NB

a lesson based on identifying effective note taking strategies is also a great activity for mediation);

- d. Each group of students discusses the key points that the members of their group has identified in order to agree on a final group set of notes. This should be written up neatly by the group scribe, so that it can be shared. We suggest that software such as Google docs or Padlet is used to facilitate the sharing and editing of the document. Having an electronic version also means that it can be more readily transferred onto PowerPoint slides;
- e. Each group briefly presents its notes via PowerPoint to the rest of the class. To encourage active listening, each student is required to make notes when the other groups are presenting, and when the presentation is completed they have a few minutes to formulate a few questions for the all members of the presenting group. This both widens the participation in presenting the information, and hopefully ensures that 'a hero' doesn't do all the work for the group;
- f. Each student then is given copies of all the finalised notes (again if these are shared electronically then it saves both on paper and time spent at the photocopier) From these notes each student produces a draft version that combines all the texts;
- g. In pairs, the students compare their draft versions and give feedback to each other. On the basis of this feedback the student then writes their final version which can be submitted for grading and feedback from the tutor;

As this activity has a number of stages, the practitioner may decide to set some of the writing stages for homework, or reduce the number of stages employed. If the notes and drafts are written using Word and then shared via Padlet, then there is also the possibility of students collaborating outside of the classroom, and so encouraging autonomy.

#### ASK THE EXPERT

Strategies to explain a new concept (linking to previous knowledge, adapting language, breaking down complicated information) explaining specific information; and explaining data. In this activity the tutor can see if a learner can take information that they learnt in one context, and then share this information with non-experts. This is particularly important for a range of specialists such as scientists, medical staff, and IT specialists, who have

2 For further information you could look at the following website: [bit.ly/2YEuNIH](https://bit.ly/2YEuNIH).

to communicate specific technical information to non-specialists in a manner that is understandable to them. The questions that the student need to address of course depends on their level of knowledge. There are many great examples of ask an expert websites on the web i.e. [www.digitaltrends.com/topic/ask-an-expert](http://www.digitaltrends.com/topic/ask-an-expert). These provide practitioners with ideas for questions that are rooted in the real world, and they also often provide model answers, which can be provided to the students.

- a. The teacher selects a question that are appropriate for the level of the student. The student then either writes or produces a poster or PowerPoint that answers the question;
- b. A version of this for lower levels could be that the students have to choose a process that they have studied i.e. the carbon cycle, and they have to then produce a poster that shows the process, and then they present it to the other students in the class.

### STRATEGIES FOR RESOLVING CONFLICT

Facilitating communication in delicate situations and disagreements and facilitating in a pluricultural space; and acting as an intermediary in informal situations. While we often can find functional language for resolving disagreement and conflict, there are less materials that focus on the strategies that learners can employ to resolve disagreements. This activity helps raise students awareness of ways to mediate between friends and classmates.

- a. The tutor gives the students some functional language for describing resolving disagreements, and some examples that help to contextualize their use;
- b. The students are told that they are going to take part in a role play that involves a number of difficult situations i.e. You are sharing a house with other students, but they have not done the housework that they had agreed to do;
- c. First the student talks to the tutor/ a partner and discusses how they can resolve the problem;
- d. The students discuss in groups, and they try to come to a resolution;
- e. Possible follow up activities include looking at ways of resolving disagreements and showing empathy in either an academic or professional settings.

### TOURIST TOPICS

Processing a text in speech and in writing. These activities focus on the selection of specific items of information and are intended for lower level L2 classes.

- a. Ask half of your class **Group A** (students who are more proficient in a second language) to imagine

that they are from the L2 country, and that they are planning to visit Poland. Then ask them write an email about what they could do while on a trip;

- b. If the students are willing, they can use their own email accounts, or they can write them on paper. Have their emails sent/distributed to the other half of the class **Group B**;
- c. Ask **Group B** to use L2 or L1 websites (depending on their level of proficiency) to do some research about popular activities for tourists in their city, and then ask them to write a reply to the email that they received. Make sure that they attach the links to the websites that they looked at;
- d. Have **Group A** read the replies, and look at the websites they were supplied links to.

The students could then do follow up activities based on the websites that had been selected i.e. writing a summary of the website; student A describes a picture of the tourist attraction, while student B uses their instructions to draw a picture; the students look up the attraction on Google Maps and summarise the reviews that it has received; the students decide in a group which attractions they would most like to visit, and then they plan the itinerary of the trip.

### EMAIL REGISTER BINGO

Relaying specific information in writing; and facilitating in the plurilingual space. This activity focuses on getting students to notice the importance of register when writing emails.

- a. The tutor displays six possible topics and some extra information that could be used to write the email on the board. The student roles a dice to pick which topic they will write about;
- b. The tutor then displays six different people, who represent different levels of formality i.e. friend, teacher, boss, priest etc.. The student roles the dice again, and then writes a short email, being careful to use the appropriate level of formality;
- c. When the student has finished writing their email, they swap with a partner, who reads the email and gives them feedback. The teacher circulates and notes some errors to be shared with the whole group later;
- d. The student then roles the dice again and chooses another person (degree of formality to write to);
- e. Steps C and D can be repeated until all the roles have been used up.

### GOLD FISH BOWL DEBATES

Leading group work; and collaborating in a group. This task focuses on the mediation descriptor scales for group work.

- a. Before the debate the students are given the topic of the debate. The tutor can provide the source texts, or the students can be required to research the topic on their own;
  - b. The students are divided into two groups – Group A and Group B. Group A sit together in an inner concentric circle, while Group B sit in an outer concentric circle and observe Group A's discussion, hence the name Goldfish bowl debate;
  - c. Group A elects a chair, and then discusses a range of discussion points that the tutor has devised. Group B observe and make notes on different aspects of the interaction that takes place between the members of Group A;
  - d. The two groups swap roles;
  - e. Group members from A and B pair off and give each other feedback;
  - f. The tutor can give individual feedback to the chairs, and more general feedback to the whole class.
- e. Give the students an academic style guide to help them to assess the language structures used in the TED talk. The students look at the transcript of the TED talk, and mark up examples of the divergences between academic style and the rhetorical style used in the TED talk.

### Conclusion

We hope that we have demonstrated the benefits of using the mediation descriptor scales as a teaching tool that goes beyond the teaching of the traditional four skills, and indeed enhances their use. We also hope that the teaching ideas that we have suggested have demonstrated in a practical way that mediation can be used in the classroom, and that they have inspired you to use them, or adapt them to your own specific teaching context. Although it is not the subject of the article, it is important to remember that the can do statements are readily adaptable, and we can personally testify that doing so can really illuminate the process of designing a course. Finally, we believe that paying attention to the use of mediation in the classroom will help our students to develop the skills they need for the 21st Century workplace. These skills include collaborative working and learning; the developing of critical thinking skills; being able to learn autonomously and so become a lifelong learner; showing empathy to others; and being aware of the importance of register when communicating with a diverse range of audiences. Above all, we perceive mediation as enhancing our ability to look beyond our day to day assumptions and actions, and to see the wider world in a more nuanced way.

### Listening circles for Ted Talks

Relaying specific information in writing; translating a written text in speech into writing; and adapting language. TED talks and other short educational videos are often used by practitioners to introduce argumentation and debates into the classroom. While the production values, searchability and brevity of TED talks certainly has advantages, it should not be accepted uncritically as a template for academic presentations. This activity raises student awareness of the rhetorical structures used to present arguments in TED talks, and helps students to notice the differences between TED talks and the genre of academic presentations.

- a. Either the tutor or a group of four students select a TED talk that is appropriate to their area of study;
- b. The students are each given different role which focuses on a specific feature of the TED talk: language and meaning, background and context, structure and organisation, presentation and delivery. For more information please see: [www.academic-englishuk.com/listening-circles](http://www.academic-englishuk.com/listening-circles);
- c. Each student watches the video independently, and make notes on the aspects assigned to them by their role. They are also encouraged to further research points of interest;
- d. The students share their notes together and discuss the arguments put forward by the TED talks presenter to support their position;

**PETER GEE** Ukończył studia o profilu nauczanie języka angielskiego do celów akademickich na Uniwersytecie w Nottingham. Członek międzynarodowego stowarzyszenia BALEAP. Pracował jako wykładowca na wielu brytyjskich uczelniach, m.in. University College London, Uniwersytecie w Bristolu, Uniwersytecie w Durham i King's College w Londynie, a także na polskiej Uczelni Łazarzskiego.

**EWELINA GEE MILAN** Nauczyciel przedmiotów społecznych i prawnych w klasach integracyjnych LXV Liceum Ogólnokształcącym im. gen. Józefa Bema w Warszawie. Wykładowca na Uczelni Łazarzskiego. Koordynator Studenckich Inicjatyw Zewnętrznych na tej uczelni. Odznaczona Brązowym Krzyżem Zasługi.



Home

# Mediacja, inteligencja emocjonalna i NVC – w poszukiwaniu rozwiązań

SYLVIA MACIASZCZYK

Artykuł omawia mediację rozumianą jako zestaw umiejętności zawartych w *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume with the New Descriptors*. Celem podjętych rozważań jest przyjrzenie się sposobom rozwijania umiejętności mediacji zarówno u nauczyciela, jak i u ucznia z wykorzystaniem modelu Nonviolent Communication (NVC), czyli metody porozumienia bez przemocy.

W maju 2018 r. Pałac Europy w Strasburgu stał się na dwa dni miejscem obrad uczestników konferencji w całości poświęconej świeżo jeszcze publikacji wyznaczającej kierunki polityki językowej Rady Europy: *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume with the New Descriptors*. Konferencja, zorganizowana pod hasłem „Building Inclusive Societies through Enriching Plurilingual and Pluricultural Education”, zgromadziła setkę delegatów z różnych krajów Europy. Słowem najczęściej pojawiającym się w wystąpieniach ekspertów była oczywiście mediacja. Równie często występowały odniesienia do wartości kształtujących współczesną Europę i roli każdego obywatela w budowaniu pokoju, tolerancji i porozumienia. Eksperti zwracali uwagę, że edukacja językowa może się istotnie przyczynić do pokojowego współistnienia tak przecież różnorodnych mieszkańców Europy. Taka funkcja edukacji językowej już od wielu jest wdrażana w postaci rekomendacji czy projektów realizowanych przy Radzie Europy i Unii Europejskiej<sup>1</sup>.

W tym samym czasie uczestników konferencji ostrzegały alerty antyterrorystyczne wyświetlane na monitorach zawieszonych w korytarzach Pałacu Europy. Niestety, alerty były kasandryczne – kilka miesięcy później, podczas jarmarku bożonarodzeniowego, mieszkańcy Strasburga przeżyli traumę ataku terrorystycznego. Jak wielu innych mieszkańców Europy wcześniej i później. Takie tragiczne wydarzenia przypominają, że pokój i porozumienie są nam bardzo potrzebne. Nie dziwi więc, że kwestie harmonijnego współistnienia, tolerancji, jak i wpływu każdego człowieka na jego otoczenie (*learner as a social agent*) były przywoływane na konferencji często.

## Mediacja jako budowanie porozumienia

Mediacja językowa to szerokie pojęcie. Działania mediacyjne obejmują zarówno tłumaczenia, parafrazę, streszczanie, jak i działania podejmowane podczas współpracy grupowej, np. poszukiwanie płaszczyzny porozumienia w sytuacji konfliktu w grupie, prowadzenie debaty czy wskazywanie na podobieństwa przy poszanowaniu różnic. Działania te mają odzwierciedlenie w wielu nowych deskryptorach wymienionych

<sup>1</sup> Zainteresowanym polecam analizę europejskiej polityki językowej (rozdział ósmy) w książce H. Komorowskiej i J. Krajki *The Culture of Language Education. Foreign Language Teaching in Diverse Instructional Context* (2020).

w *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume with the New Descriptors*. Analizując wybrane deskryptory z dwóch skal – *Facilitating collaborative interaction with peers* (ułatwianie współpracy i interakcji w grupie) oraz *Managing interaction* (zarządzanie interakcją) – możemy zauważyć, że mówią one o uczących się, którzy są wrażliwi na różne perspektywy ujawniające się podczas pracy w grupie, potrafią formułować zastrzeżenia, punkty sporne lub krytykę w taki sposób, aby uniknąć obrażania innych. Potrafią sterować interakcją w grupie i doprowadzić do osiągnięcia porozumienia, sformułowania konkluzji oraz podsumowania. Potrafią zainicjować i poprowadzić dyskusję opartą na zasadach poszukiwania rozwiązań i odnajdywania podobieństw bez skupiania się na różnicach. Potrafią zdyscyplinować grupę w sposób nieobraźliwy i nieagresywny, a raczej wspierający, dyplomatyczny, taktowny.

#### UŁATWIANIE WSPÓŁPRACY I INTERAKCJI W GRUPIE

C1	Potrafi wykazać się wrażliwością na różne perspektywy obecne w grupie, potrafi zauważyć i zaakcentować wkład poszczególnych uczestników w tok interakcji/rozmowy, potrafi z szacunkiem do rozmówców formułować zastrzeżenia, brak zgody oraz uwagi krytyczne.
B2	Potrafi, w odpowiedzi na reakcje innych uczestników, dostosować sposób formułowania pytań i (lub) wypowiedziania się na forum grupy. Potrafi zadawać pytania w celu rozwijania dyskusji i organizowania współpracy wewnątrz grupy.
B1	Potrafi współpracować nad współdzielonym zadaniem przez formułowanie sugestii, reagowanie na sugestie innych, zadawanie pytań w celu uzyskania konsensusu i proponowanie alternatywnych rozwiązań. Potrafi poprosić innych uczestników grupy o wypowiedzenie się.

#### ZARZĄDZANIE INTERAKCJĄ

C1	W trakcie rozmowy potrafi dyplomatycznie zareagować w celu przekierowania rozmowy na inny tor, dopuszczenia do głosu mniej aktywnych uczestników rozmowy albo zarządzenia destrukcyjnym zachowaniem w grupie.
B2	Potrafi efektywnie organizować współpracę w grupie oraz zarządzać. Potrafi wyjaśnić zakres roli poszczególnych uczestników grupy oraz jasno sformułować instrukcje.
B1	Potrafi udzielić głosu w toku dyskusji, zapraszając poszczególnych uczestników do wypowiedzenia się.

Autorzy *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume with the New Descriptors* zwracają uwagę, że osoba chcącą biegle posługiwać się językiem w powyżej opisanym wymiarze to ktoś o wysokim stopniu inteligencji emocjonalnej (albo ktoś, kto pracuje nad jej rozwojem), a zatem umiejący wykazać się empatią w stosunku do punktów widzenia innych oraz do stanów emocjonalnych osób uczestniczących w komunikacji (Council of Europe 2018: 106). W dalszej części autorzy zauważają, że czasami trzeba zmierzyć się z sytuacjami delikatnymi, pełnymi napięcia, a nawet niezgody, aby stworzyć warunki porozumienia, szczególnie jeśli grupa, z którą pracujemy, składa się z przedstawicieli różnych kultur lub grup społecznych (tamże: 122).

### Perspektywa przyszłych nauczycieli języka obcego

Nowe deskryptory ze skali przywołanych powyżej oraz umiejętności przez nie opisywane były przedmiotem badań przeprowadzonych w Katedrze Anglistyki Uniwersytetu SWPS w roku 2019<sup>2</sup>. W toku tych badań studenci ścieżki nauczycielskiej sygnalizowali, że w ich odczuciu omawiane umiejętności są niezwykle istotne dla prawidłowego funkcjonowania we współczesnym świecie. Jednocześnie zastanawiali się, czy kształcenie umiejętności interpersonalnych powinno odbywać się jedynie na zajęciach z języków obcych. Uzasadniali, że są one tak ważne i uniwersalne, że należałoby je rozwijać na lekcjach z innych przedmiotów od początku nauki szkolnej. Studenci zauważali także, że z własnej edukacji językowej w szkole podstawowej i średniej pamiętają niewiele ćwiczeń służących wyrabianiu tych umiejętności – być może w systemie kształcenia jest przestrzeń na szersze włączenie zadań doskonalących umiejętności interpersonalne, jak i wspierające je środki językowe.

Studenci nawiązywali też do podręczników do nauki języków obcych. Wciąż niewiele jest w nich materiałów dotyczących pracy grupowej, jak i treści leksykalnych prezentujących i ćwiczących wyrażenia językowe, dzięki którym uczniowie mogliby sprawnie poruszać się w sytuacjach społecznie trudnych albo po prostu wymagających. Zatem i tu można jeszcze wiele zrobić.

### NVC, czyli w poszukiwaniu narzędzi i materiału językowego

Poszukując zatem modelu skutecznej komunikacji rozwiniętej w zakresie inteligencji emocjonalnej i sposobu na

2 Równoległe badania dotyczące deskryptorów mediacji w środowisku online, przeprowadzone przez dr Agnieszkę Gadomską, opisane są w artykule *Applying the CEFR Descriptors for Online Interaction and Mediation for the Design of Moodle Based TEFL Materials* (patrz: Bibliografia).



efektywne budowanie kompetencji mediacyjnej w szkole, warto sięgnąć po metodę porozumienia bez przemocy (Nonviolent Communication, NVC), czyli stworzony przez Marshalla Rosenberga czteroelementowy model komunikowania się, a nawet mediacji pokojowej. Był i jest on stosowany w strefach objętych wojną, konfliktem czy w szkołach z tzw. trudną młodzieżą<sup>3</sup>. Wielu dorosłym i młodym ludziom na świecie pomógł w osiągnięciu porozumienia. Nie dziwi zatem rosnące nim zainteresowanie także w Polsce.

Rosenberg opisał swój model w wielu publikacjach, z których część jest dostępna w tłumaczeniu na język polski. Nauczycielom szczególnie polecam książkę *Edukacja wzbogacająca życie*, w której wszystkie przykłady i opisy zdarzeń pochodzą właśnie ze świata edukacji i łatwo je odnieść do rzeczywistości szkolnej. Wiele ciekawych informacji, w tym darmowe materiały dla nauczycieli, można znaleźć zarówno na stronie Centre for Nonviolent Communication ([www.cnvc.org](http://www.cnvc.org)), organizacji założonej przez Rosenberga, jak i na polskiej witrynie [www.nvclab.pl](http://www.nvclab.pl).

### Umiejętności sprzyjające skutecznej mediacji językowej

Cztery elementy modelu NVC to w gruncie rzeczy obszary umiejętności:

1. Umiejętność mówienia o faktach przy jednoczesnym powstrzymaniu się od oceny, np. „nie było cię na klasówce” zamiast „zignorowałeś pracę klasową”.
2. Umiejętność zauważania własnych reakcji emocjonalnych, nazywania swoich uczuć, np. „złości mnie, kiedy trzaskasz drzwiami”.
3. Umiejętność rozumienia swoich potrzeb i mówienia o nich, np.: „potrzebuję ciszy, żeby się skupić”.
4. Umiejętność wyrażania prośb, np. „proszę, zamykaj drzwi powoli, żeby nie trzaskały”.

Rosenberg przekonuje, że korzystanie z tych umiejętności pozwala na komunikację, w której eliminujemy agresję słowną i tworzymy przestrzeń na poszanowanie potrzeb innych i ich zrozumienie, czyli kształtujemy u siebie i naszych uczniów kompetencję mediacji językowej. Jednocześnie jednak przyznaje, że naturalnie potrzeba nam w tym zakresie praktyki. Podobnie jak z jazdą na rowerze – na początku trzeba się trochę poobijać, ale z czasem nabieramy wprawy i możemy nawet czasami

puścić kierownicę i nadal utrzymywać równowagę. Żeby pomóc uczniom rozwijać cztery powyższe umiejętności, nauczyciele muszą je najpierw – lub równoległe – rozwijać u siebie.

Umiejętność pierwsza, tzn. opisywania faktów bez oceniania rozmówcy – w tym wypadku naszego ucznia – jest ważna, ponieważ kreuje przestrzeń do dialogu między nim a nami. Gdy zaczynamy negatywnie oceniać, nawet jeśli robimy to subtelnie, prowokujemy u ucznia postawę obronną, czym, niestety, zamykamy możliwość otwartej rozmowy. Powstrzymanie się od krytyki ucznia sprawia, że z większym prawdopodobieństwem przystąpi on do szczerzej współpracy.

Umiejętność druga jest dla wielu dorosłych osób wyzwaniem. Psychologowie jednak przekonują, że to wyzwanie warto podjąć, ponieważ korzyści dla nas samych i innych są duże. Ta umiejętność składa się w istocie z dwóch elementów. Pierwszy to zauważanie, że na nasze ciało, dużo częściej niż nam się wydaje, wpływają emocje. Powinniśmy więc umieć przyjrzeć się sobie, by stwierdzić, czy ulegamy w danej chwili złości, stresowi, napięciu, frustracji, czy może jesteśmy pełni spokoju, harmonii, radości i dumy. Kiedy nauczymy się „zatrzymywać” i nazywać emocje, które odczuwamy, będziemy lepiej przygotowani do trudnych rozmów z innymi ludźmi, szczególnie z naszymi uczniami. Zyskamy też większą kontrolę nad naszymi działaniami, a zatem także wypowiedziami. Drugi element to nasz osobisty glosariusz lub słownik uczuć. Rosenberg przekonuje, że warto zamienić nasze codzienne „dobrze/źle się czuję” na o wiele bogatsze „czuję się radośnie/pełen energii/zaciekawiony” albo „czuję się sfrustrowany/zmęczony/zestresowany”. Poszerzenie słownictwa w zakresie wyrażania uczuć pozwala nam na bardziej precyzyjną komunikację, zarówno z samym sobą, jak i z innymi<sup>4</sup>.

Umiejętność trzecia dotyczy rozpoznania tego, co jest dla nas ważne i nam potrzebne. Rosenberg przekonuje, że wiele ludzkich potrzeb ma charakter uniwersalny, a zatem jest wspólna dla większości ludzi. Wszyscy w jakimś zakresie potrzebujemy harmonii, pokoju, szacunku, autonomii i decydowania o sobie, swobody wyrażania siebie, twórczości i rozwoju, nie mówiąc o powietrzu czy pożywieniu. Każdy z nas swoje potrzeby odczuwa w różnym nasileniu oraz inaczej je zaspokaja, ale kluczowe jest to, byśmy sobie uświadomili, że one są w nas i powinniśmy umieć o nich mówić. Dzięki temu, że odwołamy się do

<sup>3</sup> Rosenberg podaje przykład szkoły w Stanach Zjednoczonych, w której duży odsetek uczniów stanowiła tzw. trudna młodzież. Uczniowie i nauczyciele tej placówki skorzystali na wprowadzeniu modelu NVC w procesie rozwiązywania sytuacji konfliktowych, a opis tego procesu jest niezwykle budujący (Rosenberg 2006).

<sup>4</sup> Ze strony [nvclab.pl](http://nvclab.pl) można pobrać długą listę określeń uczuć, zarówno przyjemnych, jak i nieprzyjemnych, które ułatwią nam nazywanie emocji.

naszych oczekiwań, łatwiej będzie nam wyrażać prośby i tym samym dążyć do współpracy i porozumienia, czyli kształtować w sobie czwartą umiejętność wskazaną przez Rosenberga

Wszystkie cztery komponenty NVC mają charakter zarówno interpersonalny (dotyczą komunikacji między ludźmi), jak i intrapersonalny (wymagają od nas zastanowienia się nad tym, co myślimy, czujemy i czego potrzebujemy).

### Podsumowanie bez przemocy

Studenci anglistyki Uniwersytetu SWPS po zapoznaniu się z modelem NVC na zajęciach w minionym roku akademickim reagowali bardzo różnie. Z jednej strony zauważali, że model dostarcza narzędzi budowania lepszej komunikacji w grupie i klasie oraz bogatego narzędzia leksykalnego. Z drugiej jednak strony zgłaszali, że taka intencjonalna uważność skierowana na własne emocje, do której Rosenberg zachęca, byłaby dla nich czymś nowym. Budziła w nich skojarzenia z nadmiernym egocentryzmem, ze zbyt dużym skupieniem na własnej osobie. Warto zatem dodać, że jest to taki rodzaj koncentracji na sobie, który służy nie tylko nam, ale także wszystkim wokół. Nazwanie trudnych czy nieprzyjemnych uczuć odbiera im moc kierowania nami i jednocześnie powoduje, że nabieramy siły i rozpędu, by myśleć i poszukiwać rozwiązań.

Model NVC jest niezwykle popularny w środowisku tzw. edukacji progresywnej czy alternatywnej, a zatem np. w szkołach demokratycznych czy Montessori. Umiejętności, na których opiera się NVC, są tam cenione zarówno przez dyrektorów szkół, nauczycieli, jak i przez

uczniów i ich rodziców. Zawarte w życiorysie, podnoszą tzw. wartość kandydata na rynku pracy. Co ważniejsze jednak, rozwijają inteligencję emocjonalną nauczyciela, a pośrednio także ucznia, przyczyniając się do zwiększenia umiejętności współpracy i komunikacji w grupie, jednocześnie dostarczając nauczycielowi narzędzi doskonalenia umiejętności mediacji na lekcjach języka obcego.

### BIBLIOGRAFIA

- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume with the New Descriptors*, <[bit.ly/2TS13oo](https://bit.ly/2TS13oo)> [dostęp: 20.05.2020].
- Gadomska, A., (2019), *Applying the CEFR Descriptors for Online Interaction and Mediation for the Design of Moodle Based TEFL Materials*, [w:] E. Smyrnova-Trybulska (red.), *E-Learning and STEM Education*, „E-learning”, nr 11, s. 473–481.
- Komorowska, H., Krajka, J. (2020), *The Culture of Language Education. Foreign Language Teaching in Diverse Instructional Context*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rosenberg, M.B. (2006), *Edukacja wzbogacająca życie. Porozumienie Bez Przemocy przyczynia się do poprawy wyników nauczania, redukuje konflikty i wzbogaca wzajemne relacje między uczniami a nauczycielami*, Warszawa: Jacek Santorski & Company Agencja Wydawnicza.

**DR SYLVIA MACIASZCZYK** Adiunkt w Katedrze Anglistyki Uniwersytetu SWPS w Warszawie. Bada i tworzy przyjazne, twórcze i motywujące środowiska edukacyjne. Łączy osiągnięcia dydaktyki językowej, pedagogiki, psychologii oraz zarządzania. Przygotowuje nauczycieli języka angielskiego do pracy w szkołach w Polsce i na świecie.

# Nauczanie mediacji a rzeczywistość zawodowa

DOMINIKA BARTOSIK

Działania mediacyjne w kształceniu językowym polegają na tłumaczeniu o charakterze nie tylko zewnątrzjęzykowym, ale także wewnątrzjęzykowym. Ten sam przekaz może być ujęty na kilka sposobów, a zależy to od sytuacji komunikacyjnej i rejestru językowego interlokutora. Z takim rodzajem mediacji spotkać się można szczególnie na zajęciach o profilu specjalistycznym. Nauczyciel powinien więc efektywnie nią zarządzać i nadać jej interdyscyplinarny charakter.

Choć pojęcie mediacji obecne jest w sferze edukacji językowej, najczęściej kojarzy się ją z tłumaczeniem w różnych postaciach. W takim znaczeniu użyta jest również w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003), w którym poświęcono jej stosunkowo mało uwagi i skupiono się głównie na jej międzyjęzykowym charakterze. Wymieniono tam wiele rodzajów tłumaczeń (zarówno ustnych, jak i pisemnych), które są przykładami mediacji wymagającej użycia dwóch języków. Co prawda jest także mowa o tym, że mediacja nie zawsze musi mieć charakter międzyjęzykowy, może bowiem również przyjmować charakter wewnątrzjęzykowy, czego przykładami są streszczenia i parafrazy tekstów.

## Zarządzanie mediacją a języki specjalistyczne

W wydanym w 2018 r. dokumencie *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* (CEFR 2018) mediacja nabiera nowego znaczenia, a jej przykłady są szerzej opisane. W przywołanym dokumencie podkreśla się ciągłe interakcje użytkowników języka ze społeczeństwem.

Można więc stwierdzić, że mediacja jako działanie językowe nabiera coraz bardziej interdyscyplinarnego charakteru, zwłaszcza w zakresie języków dla potrzeb zawodowych. Sukces komunikacyjny nie polega bowiem na tworzeniu tłumaczeń z jednego języka na drugi, lecz na skuteczności wykonania powierzonego zadania, co wskazuje na to, że w nauczaniu najlepiej sprawdza się tzw. podejście zadaniowe. Język dla potrzeb zawodowych, jak twierdzi większość językoznawców, jest odmianą języka ogólnego (Bugajski 2007: 233), co prowadzi do konieczności postrzegania mediacji jako działań o charakterze wewnątrzjęzykowym. W rozmaitych sytuacjach mamy przecież do czynienia z różnymi wariantami języka, stylami, rejestrami czy rodzajami tekstów. Warto pamiętać, że języki dla potrzeb zawodowych to nie tylko określona leksyka, ale także wiele innych elementów, np. określone struktury gramatyczne czy konwencje stylistyczne. Znajomość wymienionych elementów nie gwarantuje zrozumienia tekstu, istnieje bowiem jeszcze inny, niezwykle ważny czynnik, mianowicie wiedza z zakresu danej dyscypliny. Może się zdarzyć również sytuacja odwrotna: fachowiec będzie w stanie zrozumieć tekst (w formie ustnej lub pisemnej) bez znajomości cech języka specjalistycznego, ponieważ dysponuje odpowiednią wiedzą przedmiotową i dzięki kontekstowi będzie w stanie

wykonać powierzone mu zadanie. Mediacją jest w tym wypadku dostęp do wiedzy.

Biorąc pod uwagę wymienione uwarunkowania, nauczyciel języka obcego powinien zdawać sobie sprawę z tego, że tłumaczenie nie gwarantuje zrozumienia tekstu, i znaleźć sposób, aby skutecznie zarządzać mediacją. Kurs języka specjalistycznego z założenia ma charakter mediacyjny, a elementem dodatkowym jest tutaj wiedza z zakresu danej dyscypliny, do której nauczyciel nie zawsze ma dostęp. Tak jak nauczyciel wchodzi w swojej pracy w wiele ról, tak uczestnicy kursu w swoim codziennym życiu też mają pewne zadania, do wykonania których potrzebna jest znajomość języka. Decydując się na prowadzenie kursu o określonym profilu zawodowym, trzeba wejść w rolę menedżera i szczegółowo zaplanować propozycję kursu. „Zarządzanie to zestaw działań (obejmujący planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przeprowadzenie, tj. kierowanie ludźmi i kontrolowanie), skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne) i wykonywanych z zamiarem osiągnięcia celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny” (Griffin 2004: 6). Pojęcie zarządzania pochodzi z nauk ekonomicznych, ale gdy przeanalizujemy jego definicję i przetransponujemy założenia na płaszczyznę dydaktyczną, okaże się, że wiele wymienionych elementów jest obecnych w praktycznych działaniach nauczyciela języka obcego. Z przywołanej definicji wynika, że zarządzanie to proces całościowy, wymagający następujących kroków:

- a. planowania, co przejawia się w wyznaczaniu głównych celów na przyszłość – w tym wypadku: zaplanowanie kursu i przewidzenie określonych rezultatów za pomocą analizy narzędzi potrzebnych do osiągnięcia celów (można to porównać z analizą strategiczną w naukach o zarządzaniu);
- b. podejmowania decyzji, czego dokonuje się po przeanalizowaniu różnych możliwości (w naukach o zarządzaniu to zarządzanie zmianami);
- c. organizowania, co wiąże się z porządkowaniem założeń z poprzednich etapów, tak aby możliwe było zrealizowanie określonych strategii;
- d. przeprowadzenia grupie, co polega na oddziaływaniu na kursantów w taki sposób, aby zaangażowali się w pracę na zajęciach, realizowali zadania i wchodzili w interakcję zarówno z nauczycielem, jak i z członkami grupy (można to porównać z zarządzaniem zasobami ludzkimi);
- e. kontrolowania, co wiąże się z ocenianiem i ewaluacją,

czyli obserwacją postępów w procesie osiągnięcia celów (to ekwiwalent controllingu w naukach o zarządzaniu).

W dalszej części definicji znajdujemy informację, że podjęte działania mają być przeprowadzane skutecznie i sprawnie, czyli na podstawie rozważnego dysponowania posiadanymi zasobami. Gajewska i Sowa zwracają uwagę na kluczową rolę analizy potrzeb, która wyraźnie pokaże oczekiwania uczestników kursu. „Uczący się mogą zostać zmotywowani do refleksji nad swoimi potrzebami językowymi i zaangażowanie we współdecydowanie o profilu kursu poprzez spisanie kontraktu pedagogicznego. Kontrakt może określać np. zakres tematyczny, sytuacje komunikacji, umiejętności lub gatunki, jakie uczący się chcieliby poznać i opanować” (Gajewska i Sowa 2014: 102).

Widzimy więc, że aby skutecznie prowadzić zajęcia, a zwłaszcza zajęcia profilowane, należy dobrze zaplanować ten proces. Porównanie nauczania z zarządzaniem jako częścią nauk ekonomicznych tylko pozornie może się wydawać kontrowersyjne, należy bowiem zauważyć, że w procesie zarządzania nie chodzi o to, by traktować zasoby ludzkie jako masę, ale o to, aby opierać się na indywidualizacji pracy i docierać do potrzeb każdego pracownika jako części grupy i jednocześnie jako członka większej społeczności – społeczeństwa, co jest podkreślane również w dokumencie CEFR (2018).

Takie traktowanie nauczania pozwala na ułatwienie procesu edukacyjnego, gdyż nauczyciel jako skuteczny menedżer jest w stanie pokazać kursantom strategię mediacyjną podczas działań językowych. Istotą tego procesu jest więc tworzenie powiązań między językiem obcym a wiedzą z zakresu danej specjalności. Mamy tu jeszcze do czynienia z kompetencją zawodową, której cechami są zorientowanie na cel komunikacyjny, fachowość i specyfika adresata (Cholewa 2011), dlatego powinno się nauczać, jak skutecznie się komunikować. „Istotną rolę w procesie komunikacji interpersonalnej odgrywa kształcenie pracowników w sposobach przekazywania informacji (nadawania i odbierania). Nie tyle więc same systemy informacyjne, ile właśnie sposób przekazywania informacji pomiędzy pracownikami wpływają wyraźnie na efektywność organizacji” (Strużycki 2008: 303). Można zatem stwierdzić, że w sferze zawodowej, oprócz wiedzy i innych czynników związanych z konkretną profesją, nacisk kładziony jest na sam przekaz. Zarówno w organizacji, jak i w klasie – poza elementami wiedzy o języku – powinno się

pokazać, w jaki sposób przekazywać i odbierać informacje, aby powiązać wiedzę o języku z wiedzą z zakresu danej specjalności. W procesie nauczania języka dla potrzeb zawodowych należy skupić się na kształtowaniu zdolności współtworzenia znaczeń, czemu mają służyć procesy mediacyjne i interakcyjne. Tworzy się tzw. trzecia przestrzeń (*third space*), czyli nowa wizja, będąca wynikiem konfrontacji dwóch jednostek (North i Piccardo 2016: 10). Ważna jest również autentyczność zadań, ponieważ mają one odzwierciedlać działania i sytuacje, z którymi codziennie styka się student. Musimy zdawać sobie sprawę, że język to nie tylko przedmiot nauczania, ale także koło napędowe komunikacji oraz dostęp do wiedzy (North 2018). Wiedza jest domeną specjalistów pracujących w określonej dziedzinie, a znajomość języka może usprawnić ich pracę i rozwijać kompetencje zawodowe.

### Poziomy biegłości językowej a mediacja

Nauczyciel styka się na co dzień z wieloma sytuacjami o charakterze mediacyjnym i aby odnieść sukces, polegający na urzeczywistnieniu zamierzonych celów, powinien stosować strategie mediacyjne. Przyjrzyjmy się więc, jak wygląda opis umiejętności mediacji u osoby na poziomie C2: „Potrafi mediować efektywnie i w sposób naturalny, przyjmując różne role w zależności od rozmówców oraz od sytuacji, dostrzegając niuanse i niedomówienia, przewodnicząc dyskusji na tematy drażliwe lub delikatne. Potrafi opisać w sposób płynny, jasny i za pomocą dobrze skonstruowanej wypowiedzi to, w jaki sposób zostały przedstawione fakty i argumenty, przekazując precyzyjnie elementy oceny oraz większość niuansów, a także wskazując socjokulturowe implikacje (np. użyty rejestr języka, niedomówienia, ironię lub sarkazm)” (Martyniuk 2018: 93). Jak zatem przełożyć powyższy opis na kompetencje językowe lekarza?

Pierwszym z elementów jest umiejętność wchodzenia w różne role w zależności od partnerów komunikacji, którymi mogą być: inny lekarz, pielęgniarka, pacjent, rodzina pacjenta. Do każdego z partnerów komunikacji lekarz musi zwrócić się w innym rejestrze językowym, zakładamy bowiem, że stan ich wiedzy z danej dziedziny jest różny. Zatem do kolegi po fachu lekarz może zwracać się, używając socjolektu medycznego, bez konieczności wyjaśniania pojęć i wydawania dokładnych instrukcji co do sposobu postępowania w danej sytuacji. Pielęgniarka współtworzy środowisko medyczne, ale nie jest wyspecjalizowana

tak jak lekarz w danej dziedzinie, a więc należy zmienić rejestr języka, aby dobrze wykonała powierzone jej zadanie. Zupełnie inny rejestr należy zastosować w stosunku do pacjenta, który (zwykle) nie jest fachowcem w dziedzinie medycyny, ale chce poznać historię choroby i dalsze zalecenia. Wywiad z pacjentem jest podstawowym działaniem, które pozwoli określić dalszy tok leczenia. Aby go przeprowadzić, należy wejść w interakcję z pacjentem, zapytać o dolegliwości i powiązać je z posiadaną wiedzą dotyczącą chorób i ich objawów. Jak wynika z opisu sprawności mediacji na poziomie C2, wszystkie te działania muszą być przeprowadzone efektywnie i naturalnie, co wiąże się ze stworzeniem pacjentowi jak najbardziej komfortowych warunków komunikacji. Na podstawie stanu pacjenta, wywiadu i swojej wiedzy lekarz musi postawić diagnozę i przedstawić ją w formie spójnej i logicznej wypowiedzi. Dla ułatwienia odbioru zamiast nazw wywodzących się z greki lub łaciny może używać ich polskich odpowiedników, zatem słowo *epilepsja* można zastąpić słowem *padaczka*. W sytuacji, kiedy choroba nie jest ogólnie znana, lekarz powinien opisać w języku docelowym jej objawy i skutki, a także sposób leczenia. Diagnoza przekazywana pacjentowi stanowi więc trzecią przestrzeń, to znaczy efekt ustalania znaczeń przez lekarza i pacjenta, a czasem jeszcze przez jego rodzinę czy innego lekarza specjalistę. Niejednokrotnie lekarz musi powiadomić rodzinę o ciężkiej chorobie, wypadku lub nawet śmierci, co wiąże się z mediacją językową dotyczącą tematów drażliwych albo delikatnych. Trzeba więc dokonać segmentacji zdarzeń, a następnie zrelacjonować bliskim zdarzenie i stan pacjenta, co może skutkować licznymi pytaniami ze strony interlokutorów. Ponieważ pacjenci wywodzą się z różnych środowisk, niekiedy kłopotliwe okazują się kwestie kulturowe czy wyznaniowe. Umiejętność mediacji będzie się zatem przejawiać także na płaszczyźnie kulturowej.

Po przeanalizowaniu sytuacji mediacyjnych, z którymi może mieć do czynienia lekarz, i analizie umiejętności potrzebnych do wykonywania tego zawodu, należy zadać sobie pytanie o strategie mediacyjne, które może wykorzystać nauczyciel, aby ułatwić studentom działanie w języku obcym. Jak już wspomniano, najskuteczniejszą metodą wykorzystywaną w nauczaniu języka dla potrzeb zawodowych jest podejście zadaniowe. „Współczesna glottodydaktyka nie może obejść się bez mediacji, a uczenie się przez działanie i wykonywanie zadań stwarza naturalną jej potrzebę” (Janowska 2017: 85).

## Typy zadań o charakterze mediacyjnym

We wcześniejszej części artykułu zostały przedstawione procesy mediacyjne, z którymi styka się na co dzień lekarz, ale w każdym zawodzie można odnaleźć

elementy mediacji. Istnieją zadania, które mogą być zastosowane do różnych dziedzin, zmienia się tylko ich kontekst. Najlepszym rozwiązaniem wydają się następujące działania:

TAB. 1. Typy zadań o charakterze mediacyjnym

	MEDYCYNĄ	BIZNES
dobór sytuacji odpowiednich do specjalności	lekarz - pacjent	usługodawca - usługobiorca
tworzenie sytuacji problemowych, podczas których studenci muszą wejść w dialog	dyskusja nad nietypową chorobą	dyskusja nad korzyściami płynącymi z wdrożenia projektu
stawianie hipotez i negocjowanie znaczeń	konfrontowanie punktów widzenia różnych lekarzy specjalistów (np. kardiolog i neurolog)	analiza SWOT firmy
zadawanie pytań	z perspektywy pacjenta lub jego rodziny	z perspektywy potencjalnych klientów
opisywanie	karta pacjenta z opisem przebiegu choroby	opis etapów wdrażania projektu
tworzenie wspólnych tekstów	historia choroby z powikłaniami	raport roczny z działania firmy
wcielanie się w rolę w sytuacjach drażliwych	poinformowanie rodziny o trudnej sytuacji zdrowotnej bliskiej osoby	wyjaśnienie powodów niepowodzenia projektu
przekazywanie tej samej informacji w różnych rejestrach językowych	pielęgniarka i pacjent	kolega z branży i klient
tworzenie sytuacji uwrażliwiających na różnice kulturowe lub religijne	np. transfuzja krwi w wypadku świadków Jehowy	znaczenie gestów w świecie biznesu
korzystanie z pomocy wizualnych, grafów	wskaźnik chorobotwórczości	graf podziału sektorów zatrudnienia
odczytywanie danych	np. wyniki badań	np. wyniki przetargów
tworzenie instrukcji	sposób dawkowania leku	jak doprowadzić do sukcesu firmy
parafrazowanie przeczytanego wcześniej tekstu	zreferowanie opisu przypadku	podsumowanie spotkania biznesowego
kontrolowanie użycia struktur językowych adekwatnych do sytuacji	tryb przypuszczający	tryb rozkazujący
wypełnianie pism typowych dla pracy zawodowej	raport z funkcjonowania oddziału	korespondencja biznesowa
przewidywanie trudności w wykonaniu zadania	ból utrudniający pacjentowi opisanie objawów	konkurencja ze strony innych firm
odwoływanie się do wiedzy przedmiotowej i tworzenie powiązań z wcześniejszymi doświadczeniami	częstotliwość występowania różyczki u dzieci	metodologia zarządzania zasobami ludzkimi

Źródło: opracowanie własne.

Wymienione zadania mogą być bardziej lub mniej rozbudowane, jedno zadanie może składać się z kilku mniejszych albo zawierać materiały wizualne do przeanalizowania. Nauczyciel podejmuje się wielu ról, często nawet nie zdając sobie z tego sprawy. Opisane wyżej przykłady świadczą o tym, że jest on zaangażowany w nieustanne procesy mediacji, musi się więc nauczyć skutecznie nimi zarządzać, aby jak najefektywniej wykorzystać czas na lekcji. Sytuacja staje się jeszcze bardziej złożona na zajęciach z języka dla potrzeb

zawodowych, w grę bowiem wchodzi również wiedza przedmiotowa czy doświadczenie w danym zawodzie. Zestawienie procesu edukacyjnego z naukami o zarządzaniu pozwala na uczynienie go bardziej interdyscyplinarnym i systematycznym. Warto więc pamiętać, że poszerzanie wiedzy i wychodzenie poza obszar tradycyjnych nauk humanistycznych urozmaica proces edukacyjny. Język to przecież kapitał, który – dobrze zagospodarowany – może przynieść pożądane efekty i sukcesy w dalszej pracy zawodowej.

**BIBLIOGRAFIA**

- Bugajski, M. (2007), *Język w komunikowaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cholewa, J. (2011), *Specyfika adresata w nauczaniu języka obcego dla potrzeb zawodowych*, [w:] *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, Lublin: Werset.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin: Werset.
- Griffin, R. (2004), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska, I. (2017) *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 80–86.
- Martyniuk, W. (2018), *Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, <[bit.ly/3dqWlpH](http://bit.ly/3dqWlpH)> [dostęp: 19.04.2020].
- North, B., Piccardo, E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, <[bit.ly/3gAeC5K](http://bit.ly/3gAeC5K)> [dostęp: 19.04.2020].
- North, B. (2018), *Mediation & Plurilingualism – The CEFR Companion Volume*, [plik wideo] <[bit.ly/36N9Woz](http://bit.ly/36N9Woz)> [dostęp: 17.04.2020].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ) (2003), Warszawa: CODN.
- *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* (CEFR) (2018), Rada Europy, <[bit.ly/2XE9NQk](http://bit.ly/2XE9NQk)> [dostęp: 19.04.2020].
- Strużycki, M. (2008), *Podstawy zarządzania*, Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.

**DOMINIKA BARTOSIK** Doktorantka Uniwersytetu Jagiellońskiego w dziedzinie językoznawstwa, lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Bolońskim. Jej zainteresowania naukowe obejmują europejską politykę językową, nauczanie języka do celów specjalistycznych oraz ocenianie w kształceniu językowym.



Home



# Objaśnianie pojęć – zadanie mediacyjne w języku prawniczym

PAULINA DWUŹNIK

Mediacja wewnątrz- i międzyjęzykowa – polegająca na pośredniczeniu w komunikacji między użytkownikami języka lub języków o różnym stopniu wiedzy specjalistycznej – to jedno z najważniejszych, a zarazem najtrudniejszych zadań komunikacyjnych. Na przykładzie języka prawniczego łatwo zauważyć, jak wielu trudności przysparza ono nawet wybitnym specjalistom.

**K**omunikacja specjalistyczna to nie tylko wymiana informacji między specjalistami. W różnym stopniu i z różną częstotliwością zachodzi ona także między specjalistami a laikami, a także między osobami po prostu interesującymi się daną dziedziną (Kubiak 2002: 7). Występowanie w roli mediatora, czyli pośrednika językowego w komunikacji specjalistycznej, jest zadaniem złożonym i wymagającym właściwego odczytania intencji nadawcy skomplikowanego stylistycznie i często przepełnionego terminami komunikatu, przetworzenia tego komunikatu i dostosowania go do potrzeb odbiorcy tekstu wyjściowego, często laika lub specjalisty innej dziedziny.

## Mediacja w komunikacji specjalistycznej

Prawnicy specjalizujący się w konkretnych, wąskich dziedzinach prawa muszą opracowywać umowy między stronami niedysponującymi wiedzą specjalistyczną, a często także językową. Pośredniczenie w komunikacji w języku prawniczym wymaga zatem stosowania licznych działań mediacyjnych, czyli: mediacji pojęć (objaśniania ich znaczeń), mediacji tekstu (przetwarzania tekstu, przekazywania informacji, streszczania, parafrazowania czy pisemnego tłumaczenia tekstu) oraz mediacji komunikacji, czyli tworzenia warunków komunikacji, jej podtrzymywania i w razie potrzeby wznawiania. W niniejszym artykule przedstawiono mediację pojęć i przykłady zadań dotyczących tego rodzaju działań mediacyjnych.

Prawnicy mający często do czynienia z sytuacją konfliktu muszą – pośrednicząc między stronami, które nie komunikują się bezpośrednio – brać pod uwagę kontrastujące ze sobą stanowiska i cele komunikacyjne. Często są to sytuacje negocjacji umowy, wypracowywania ugody czy sporów wynikających z różnych interpretacji zawartych kontraktów. Taki kontekst mediacji wymaga od pośrednika komunikacyjnego wykorzystania licznych kompetencji językowych, społecznych, a czasem interkulturowych, jeśli komunikacja dotyczy użytkowników różnych języków i przedstawicieli różnych kultur prawnych. Nawet w obrębie jednego języka zadania mediacyjne okazują się bardzo czasochłonne oraz wymagające licznych korekt.

Mediacja językowa stanowi z pewnością jedno z najtrudniejszych, a zarazem najciekawszych wyzwań komunikacji specjalistycznej, gdyż polega ona nie tylko na przekazywaniu informacji, ale także na tworzeniu i współtworzeniu nowych znaczeń (Janowska 2017: 80–88).

## Mediacja pojęć

Koncept jest jednostką abstrakcyjną, niezależną od środków językowych. Jako jednostka myślowa stanowiąca zespół cech opisywanego obiektu koncept stanowi w języku specjalistycznym jednostkę wiedzy zawodowej (Lukszyn i Zmarzer 2006: 102–110). Pojęcie zaś jest zwerbalizowanym konceptem, a zatem konkretnym znakiem językowym. Ponadto funkcjonują także terminy specjalistyczne, czyli znaki językowe pojęć profesjonalnych (Gajda 1990: 38) czy – inaczej mówiąc – fachowych (Jadacka 1999: 1760).

Jednym z podstawowych działań mediacyjnych w języku prawniczym jest objaśnianie nieznanych lub niejasnych pojęć i terminów prawnych, a zatem umiejętność definiowania, a także wyboru odpowiedniej definicji, np. spośród wielu definicji słownikowych. Kluczowa dla precyzji języka specjalistycznego jest umiejętność odpowiedzi na pytanie: „Co to znaczy?”, a zatem określenia znaczenia danego pojęcia w konkretnym kontekście (JS STP 2005: 52). Umowy zawierają zwroty i wyrażenia, których znaczenie należy dopracować i uściślić w możliwie największym stopniu, by uniknąć późniejszych nieporozumień oraz móc się nimi posłużyć w sytuacjach konfliktu. Nie zawsze są to definicje terminów ściśle specjalistycznych, a często pojęć ogólnych, takich jak angielskie *goods*, *commodities* czy *products*, często występujących w umowach i wprowadzających niejasności ze względu na swoją bliskoznaczność.

Tworzenie definicji pojęcia ogólnego czy terminu specjalistycznego jest umiejętnością na co dzień potrzebną praktykom prawa, by takich niejasności unikać. Wydany przez Radę Europejską w 2018 r. dokument *Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* wymienia umiejętność objaśniania pojęć jako jedno z działań mediacji językowej, a także wskazuje strategie, których nauczanie może być pomocne w rozwoju tej umiejętności.

Nauczanie mediacji pojęć to np. nauczanie tworzenia definicji lub wyboru odpowiedniej definicji we współpracy z innym użytkownikiem lub innymi użytkownikami języka, ponieważ mediacja polega nie tylko na tworzeniu, ale przede wszystkim na współtworzeniu znaczenia, a także na „ułatwianiu dostępu do wiedzy i pojęć innym osobom, szczególnie jeśli nie mają one do nich bezpośredniego dostępu”. Proces ten, nazywany mediacją poznawczą w dokumencie wydanym przez Radę Europy jako *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference*, podkreśla znaczenie mediatora: „W mediacji poznawczej mediator skupia się nie na własnych potrzebach,

pomysłach czy sposobie wyrażania, ale na potrzebach, pomysłach i sposobie wyrażania strony lub stron, między którymi pośredniczy” (North i Piccardo 2016: 26 [tłum. własne – P.D.]).

W mediacji wewnątrzjęzykowej ważne jest sięgnięcie do wszelkich możliwych źródeł, takich jak słowniki jednojęzyczne, zarówno ogólne, jak i specjalistyczne. Podobnie jest w mediacji międzyjęzykowej: porównywanie definicji pojęć w innym języku jest doskonałym sposobem na pokazanie uczniom tak podobieństw, jak i różnic w polach znaczeniowych, z których wynika niekiedy całkowita lub częściowa nieprzetłumaczalność. Prosząc uczniów o zdefiniowanie choćby najprostszych pojęć, zauważymy, z jak trudnym zadaniem będą musieli się zmierzyć.

W nauczaniu języka prawniczego zadania tego rodzaju okazują się trudne, ale są zarazem okazją do usystematyzowania wiedzy posiadanej i zdobycia nowej. Kluczem do sukcesu jest w tym wypadku ważna umiejętność pozajęzykowa, jaką jest poszukiwanie oraz weryfikowanie źródeł wiedzy, co stanowi przeciwieństwo składową umiejętności uczenia się (ESOKJ 2003). Z kolei umiejętność uczenia się pozwala „nabyć umiejętności korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach” (Kolber 2009: 138 [za: Dz.Urz. Unii Europejskiej 2006]).

## Strategie objaśniania nowego pojęcia

Działania mediacyjne polegające na objaśnianiu nowego pojęcia wymagają od mediatorów językowych stosowania strategii: odwołania się do wcześniejszej wiedzy odbiorcy tekstu, odpowiedniego dostosowania języka czy podzielenia skomplikowanej wypowiedzi na mniejsze części (CEFR 2018: 128). Strategie te wymagają opanowania następujących umiejętności: parafrazowanie, ilustrowanie przykładami, porównywanie nowej wiedzy z nabytą czy przeciwstawianie jej wiedzy już posiadanej, np. przez podanie synonimów czy antonimów.

Niezwykle przydatną umiejętnością w wypadku strategii objaśniania nowego pojęcia jest umiejętność definiowania terminów i objaśniania ich odbiorcy komunikatu. Sama umiejętność definiowania lub wyboru odpowiedniej definicji spośród wielu istniejących wymaga opanowania języka oraz wiedzy specjalistycznej na bardzo wysokim poziomie. Umiejętność formułowania jasnych, jednoznacznych definicji jest niezwykle ważna w języku prawniczym. Działanie mediacyjne polegające na objaśnieniu odbiorcy znaczenia pojęcia w danym kontekście wymaga odpowiedniego dostosowania środków językowych i niekiedy podania konkretnych

przykładów. Strategia dostosowywania języka do odbiorcy komunikatu wymaga z kolei głównie umiejętności parafrazowania.

### Nauczanie mediacji pojęć

Stworzenie trafnej, poprawnej gramatycznie i stylistycznie oraz pełnej i zrozumiałej definicji jakiegokolwiek pojęcia jest zadaniem niezwykle wymagającym językowo. Stworzenie takiej definicji terminu jest jeszcze trudniejsze, ponieważ wymaga zastosowania bardzo konkretnej w danym wypadku wiedzy specjalistycznej (Depecker 2000: 91–94). Definiowanie pojęć jako zadanie językowe może uświadomić użytkownikowi języka płynność granicy między pojęciem ogólnym a terminem.

Najważniejsza w tworzeniu i doborze odpowiedniej definicji jest umiejętność wyboru odpowiednich cech określających klasę opisywanego obiektu. „Klasyfikacja pojęć staje się najpotężniejszym kluczem do wiedzy, ponieważ porządkując obiekty lub raczej ich koncepty [...] możemy uzyskać bardzo dobrą mapę danego obszaru wiedzy” (Nedobity 1983: 72 [za: Würster 1971: 98; tłum. własne – P.D.]). Klasyfikacja według obszaru wiedzy specjalistycznej jest kluczowa dla uniknięcia błędów w komunikacji. Za przykład może tu posłużyć angielskie pojęcie *settlement*, które – podobnie jak polska „ugoda” – może nas odsyłać do różnych znaczeń tego pojęcia, w zależności od naszej wiedzy ogólnej i specjalistycznej. Przykładami definicji pojęcia *settlement*, jakie podaje jednojęzyczny słownik wydawnictwa Cambridge, są:

1. *An official agreement that finishes an argument* (oficjalna zgoda kończąca spór);
2. *An arrangement to end a disagreement involving a law having been broken, without taking it to a law court, or an amount of money paid as part of such an arrangement* (porozumienie kończące spór dotyczący naruszenia prawa, bez konieczności wnoszenia sprawy do sądu, lub kwota płacona jako część takiego porozumienia);
3. *A place where people come to live or a process of settling in such a place* (miejsce, do którego ludzie przybywają, aby tam żyć, lub proces zasiedlania takiego miejsca);
4. *An action of paying money to someone* (czynność płacenia komuś pieniędzy);
5. *The process of a slow sinking of a building or the ground* (proces powolnego osiadania budynku lub ziemi).

(*Cambridge Advanced Learner's Dictionary Cambridge University Press*, <[bit.ly/3ccrXO9](http://bit.ly/3ccrXO9)> [tłum. własne – P.D.]).

Przywołany przykład definicji słownikowej pokazuje, że nie jesteśmy w stanie wybrać odpowiedniej definicji bez najmniejszego choćby kontekstu. Aby zatem objaśnić odbiorcy komunikatu, o które znaczenie nam chodzi, musimy najpierw sami dokładnie sprawdzić kontekst zastosowanego pojęcia. Jest to o tyle skomplikowane w języku prawniczym, że jest to rejestr dalece interdyscyplinarny i błąd poznawczy wystąpić może już na etapie recepcji. Należy zatem przede wszystkim upewnić się, która z definicji (jeśli którakolwiek) odpowiada celom komunikacyjnym nadawcy tekstu będącego przedmiotem objaśniania odbiorcy (Hallet 2008: 2–7). Nie posługując się kontekstem i nie odwołując się do wiedzy odbiorcy tego pojęcia, możemy wprowadzić go w błąd, tym bardziej, jak pokazuje omawiany przykład, jeśli jest on specjalistą z dziedziny finansów albo budownictwa. W takiej sytuacji mediator językowy, w tym wypadku prawnik, po upewnieniu się co do intencji nadawcy komunikatu wyjściowego, może posłużyć się najprostszym kontekstem kolokacyjnym, na przykład *out of court settlement*, który jest już przykładem użycia pojęcia. Pokazuje on, że błąd poznawczy powstały na etapie recepcji tekstu powoduje błędne zrozumienie pojęcia, co z kolei uniemożliwia jego objaśnienie odbiorcy komunikatu i osiągnięcie celu komunikacyjnego nadawcy.

Nauczanie leksyki nigdy nie powinno więc polegać na nauczaniu pojedynczych izolowanych słów, ale każdorazowo wiązać się z podaniem najkrótszego choćby kontekstu i przykładów użycia konkretnego pojęcia. „Dopiero użycie danej jednostki leksykalnej w połączeniu z innymi wyrazami czy w kontekście może doprowadzić do zawężenia lub uszczegółowienia znaczenia” (Targońska 2014: 194).

Jeżeli wyjaśniane pojęcie nadal, mimo kontekstu, jest niezrozumiałe dla odbiorcy tekstu wyjściowego, dalszą strategią jego objaśniania może być posłużenie się definicją specjalistyczną. Możliwym rozwiązaniem jest sięgnięcie do specjalistycznych słowników lub opracowań encyklopedycznych, które opisowo objaśniają znaczenie pojęć oraz często informują o ich różnych kontekstach, pochodzeniu i różnicach w zastosowaniu ze względu na konkretne prawodawstwo. Można także spróbować utworzyć własną definicję. W wypadku ustalonego już wcześniej *out of court settlement* może być to np.: *a resolution of a dispute between parties reached before litigation*. Jednak taka definicja zawiera kolejne terminy i może prowadzić do konieczności dalszych wyjaśnień. Stąd postulat językoznawców, by unikać terminów i kierować się ideą *plain English*, czyli w miarę możliwości stosować rejestr ogólny w miejsce zawiłych terminów specjalistycznych (Łuczak 2016: 27–33). Tę samą definicję

można zatem wyrazić w sposób uproszczony, posługując się słownictwem ogólnym zrozumiałym dla przeciętnego odbiorcy. Może ona np. wyglądać następująco: *out of court settlement means resolving a legal conflict between persons who do not want to go to court*. Takie objaśnienie terminu, z uwzględnieniem potrzeb odbiorcy, który nie jest prawnikiem, z pewnością będzie lepsze. Za każdym razem mediator musi pamiętać, do kogo kieruje swój komunikat.

Inną strategią mediacyjną, jaką można zastosować w tym wypadku, jest zastąpienie powyższej definicji regularną parafrazą uogólniającą i zastąpienie formalnego rzeczownika *resolution* mniej formalnym rzeczownikiem odczasownikowym *solving* lub parafrazą nieregularną z zastosowaniem synonimów i zastąpienie terminu *dispute* mniej formalnym i z pewnością bardziej zrozumiałym dla większości odbiorców pojęciem *disagreement* czy terminu *parties* określeniem opisowym i zgodnym z kontekstem: *persons who are in conflict* (Seretny 2016: 125).

Próba samodzielnego stworzenia definicji lub wybór spośród gotowych mogą się mimo wszystko okazać skomplikowane, trudne dla odbiorcy i niewystarczające. W takim wypadku lepszym pomysłem może być podanie prostego przykładu ilustrującego, czym w istocie jest *out of court settlement*. Mediator może też, odwołując się do wiedzy odbiorcy komunikatu, posłużyć się przeciwieństwem, definiując lub ilustrując przykładem, czym jest *court settlement*.

Podobnie jest w mediacji międzyjęzykowej, kiedy, próbując wyjaśnić odbiorcy tekstu właściwe znaczenie pojęcia „ugoda” w danym kontekście, możemy podać kolokację „ugoda pozasądowa” i przeciwstawić ją „ugodzie sądowej”. Wówczas jednak konieczne jest dokładne sprawdzenie, czy definicja polskiego terminu pokrywa się z definicją terminu angielskiego. Dodatkowo konieczne może się okazać sprawdzenie, czy w terminologii anglosaskiej znaczenie pojęcia *settlement* w prawodawstwie brytyjskim pokrywa się z tym w prawodawstwie amerykańskim i z jakim kontekstem mamy do czynienia w przypadku objaśnianego pojęcia. Podany przykład pozwala na rozwój kompetencji interkulturowej uczniów przez wprowadzenie kolejnych definicji lub dłuższych tekstów objaśniających różnice, w tym wypadku w systemach prawnych.

W nauczaniu i uczeniu się strategii mediacyjnych najważniejszym „skutkiem ubocznym” poszukiwania właściwych definicji, kolokacji czy odpowiedników pojęć jest poszerzenie wiedzy oraz odnalezienie źródeł, które mogą okazać się przydatne w przyszłości, a zatem rozwój

umiejętności uczenia się (Sujecka-Zajac 2016: 57–74). Strony internetowe, takie jak [context.reverso.net](http://context.reverso.net), [linguee.com](http://linguee.com) czy [proz.com](http://proz.com), jednojęzyczne słowniki specjalistyczne, np. *Black's Law Dictionary* czy *Merriam Webster*, podające różne konteksty występowania pojęć ogólnych i terminów specjalistycznych, a także liczne przykłady ich użycia w dłuższych tekstach, są bardzo przydatnymi źródłami wiedzy specjalistycznej, a nie zawsze korzystanie z nich jest oczywiste nawet dla praktykujących prawników. Ważną umiejętnością jest przy tym także wybór odpowiednich źródeł spośród wielu, które mogą okazać się nieprzydatne, a nawet nierzetelne.

### Mediacja pojęć – przykład zadania

Przykładem najprostszego zadania wymagającego mediacji pojęć jest prośba o zdefiniowanie pojedynczego pojęcia w języku angielskim w krótkim kontekście na potrzeby laika. Musi on poznać znaczenie tego pojęcia, aby móc się nim trafnie posłużyć, np. w sytuacji konieczności podpisania proponowanej mu umowy, którą właśnie przez brak odpowiedniej wiedzy specjalistycznej nie do końca rozumie. Kryteria oceny takiego zadania powinny wiązać się z typowymi błędami w tworzeniu definicji, takimi jak powtórzenie, zaprzeczenie oraz zbyt wąskie lub zbyt szerokie przedstawienie znaczenia (Kubiak 2005: 20), a także z błędami językowymi: leksykalnymi, gramatycznymi i stylistycznymi.

Na zajęciach z języka prawniczego na poziomie B2, prowadzonych na otwartym kursie dla praktyków prawa, dwie grupy kursantów, reprezentujących przede wszystkim prawników zatrudnionych w instytucjach administracji publicznej oraz prawników korporacyjnych, zostały poproszone o objaśnienie pojęcia *sensitive data*. Zadanie zostało wprowadzone w związku z jednym z realizowanych na kursach tematów dotyczącym przepisów o ochronie danych osobowych. Uczestnicy kursów (łącznie 31 osób) mieli wykonać zadanie samodzielnie. Mogli korzystać z dostępnych źródeł wiedzy. Zadanie było ćwiczeniem, które uświadomiło uczestnikom konieczność rozwoju umiejętności językowych i pozajęzykowych związanych z mediacją pojęć. Kursanci zostali poproszeni o stworzenie krótkiej, zrozumiałej definicji, jednocześnie wyczerpującej i poprawnej językowo, na użytek osoby niebędącej prawnikiem, która nie rozumie pojęcia zawartego w jednym z paragrafów umowy przedstawionej jej do podpisania przez zleceniodawcę.

Celem fachowej definicji powinno być przede wszystkim odpowiednie objaśnienie terminu, a nie konieczność zachowania wszystkich elementów definicyjnych.

Przydatne w tym wypadku okazuje się zastosowanie definicji eksplikacyjnych, wskazujących jedynie cechy charakterystyczne definiowanego obiektu, lub definicji egzemplarycznych, podających konkretne przykłady, albo też połączenie tych dwóch rodzajów definicji (Kubiak 2005: 20–21).

Definicja danych wrażliwych dostępna na stronach Komisji Europejskiej określa takie dane następująco: „The following data is considered sensitive and subject to specific processing conditions: personal data revealing racial or ethnic origin, political opinions, religious or philosophical beliefs; trade union membership; genetic data, biometric data processed solely to identify a human being; health-related data; data concerning a person’s sex life or sexual orientation” (Następujące dane uważane są za wrażliwe i podlegające szczególnym warunkom przetwarzania: dane osobowe ujawniające pochodzenie rasowe lub etniczne, poglądy polityczne, przekonania religijne lub filozoficzne; członkostwo w związkach zawodowych; dane genetyczne, dane biometryczne przetwarzane wyłącznie w celu identyfikacji osoby; dane dotyczące zdrowia lub życia seksualnego osoby lub jej orientacji seksualnej [ec.europa.eu; tłum. własne – P.D.]). Jest to przykład definicji egzemplarycznej, która podaje najbardziej charakterystyczne przykłady takich danych.

Definicje stworzone przez kursantów:

1. *Personal data that can't be published without the agreement of the person* (Osobiste dane, których nie można publikować bez zgody osoby).
2. *Group of information that could be described as personal, featuring such element like health or salary of the person* (Grupa informacji, które można opisać jako osobiste, przedstawiające takie składowe jak zdrowie lub wynagrodzenie osoby).
3. *Data protected by law, for example marital status* (Dane chronione prawem, na przykład stan cywilny).
4. *Personal data which should be protected, not available to others* (Dane osobowe, które powinny być chronione, niedostępne dla innych).
5. *Any information/data related to e. g. health, religion, sexual orientation, which should be under special legal protection* (Wszelkie informacje/dane dotyczące zdrowia, religii, orientacji seksualnej, które powinny podlegać specjalnej ochronie prawnej).
6. *Personal data which should be kept in secret and not be revealed in public without official permission* (Osobiste dane, które powinny być utajnione i nieujawniane publicznie bez oficjalnej zgody).
7. *Personal data with a special protection* (Osobiste, szczególnie chronione dane).
8. *Data with personal information which give the possibility to identify the person* (Dane zawierające informacje osobiste, które umożliwiają identyfikację osoby).
9. *Data that reveals personal data e. g. origin, religion, philosophical beliefs or political opinions* (Dane ujawniające dane osobiste, np. pochodzenie, religię, przekonania filozoficzne lub opinie polityczne).
10. *Data like name or image of the person that are for example protected in the EU by the General Data Protection Regulation – if the sensitive data will be disclosed that person can use some legal remedies, his/her personal/civil rights* (Dane takie jak nazwisko lub wizerunek osoby, które są na przykład chronione w UE przez Rozporządzenie o ochronie danych osobowych – w wypadku ujawnienia danych wrażliwych osoba taka może zastosować środki prawne, jego/jej prawa osobiste/obywatelskie).
11. *Data concerning health, status of family, faith* (Dane dotyczące zdrowia, statusu rodzinnego, wiary).
12. *Fragile information on persons like health condition, religion, etc.* (Wrażliwe informacje dotyczące osób, takie jak stan zdrowia, religia etc.).
13. *Data, which disclosure may expose the entity on losses* (Dane, których ujawnienie może narazić podmiot na straty).
14. *Personal data e. g. we are obliged to protect such data* (Dane osobowe, np. mamy obowiązek chronić takie dane).
15. *Crucial data which should not be available for unappropriate persons or published/disclosure* (Kluczowe dane, które nie powinny być dostępne dla nieodpowiednich osób lub publikowane/ujawniane).
16. *Extremely fragile personal data which identify an individual* (Niezwyczajnie wrażliwe dane osobowe, które identyfikują osobę).

Abstrahując od błędów leksykalnych, gramatycznych i logicznych podkreślonych w wymienionych odpowiedziach, wybrane przykłady ilustrują najczęściej popełniane w definicjach błędy, czyli m.in. zbyt wąskie ujęcie pojęcia (definicje nr 2, 3, 4, 7, 11), synonimizacja czy powtórzenia pojęcia w definicjach, które prowadzą do tzw. błędnego koła w rozumowaniu (definicje 9 i 14). Kilka podanych przykładów ilustruje próby utworzenia definicji egzemplarycznych zbliżonych do definicji wzorcowej (definicje nr 2, 3, 5, 9, 11, 12). Jest to kierunek właściwy w wypadku tak szerokiego pojęcia jak *sensitive data*. Jednocześnie w wielu odpowiedziach zarysowane są próby stworzenia definicji eksplikacyjnych, wymienających

charakterystyczne cechy prezentowanego obiektu (definicje nr 1, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 16). Przytoczone przykłady odpowiedzi pokazują jednak, że ten rodzaj definicji jest trudniejszy także z czysto językowego punktu widzenia, a przez to mniej zrozumiały dla przeciętnego odbiorcy. Definicja nr 3 jest próbą połączenia obu rodzajów definicji, jest jednak także zbyt wąska. W kilku przykładach osoby objaśniające znaczenie pojęcia dla kogoś, dla kogo jest ono nowe i kto nie jest zawodowym prawnikiem, użyły w definicji terminów specjalistycznych, takich jak *legal remedies*, które mogą wymagać dalszych wyjaśnień (definicje nr 10 i 13).

### Podsumowanie

Nauczanie mediacji pojęć w wypadku języka specjalistycznego musi rozpoczynać się od ćwiczenia działań receptywnych, polegającego na precyzyjnym zrozumieniu komunikatu przez mediatora. W tym celu musi on właściwie odczytać intencję nadawcy, w czym może mu pomóc kontekst użycia pojęcia. Jeśli mimo to znaczenie pojęcia jest dla niego niejasne, musi zwrócić się do nadawcy komunikatu, w wypadku mediacji pisemnej – do autora tekstu, z prośbą o wyjaśnienie wątpliwości. Celem takiej kooperacji może być np. wspólne wypracowanie definicji pojęcia na potrzeby konkretnej umowy, tak by w przyszłości nie wiązała się ona z nieporozumieniami co do jej realizacji.

Osoby uczące się języka specjalistycznego powinny także rozwijać umiejętność samodzielnego poszukiwania źródeł wiedzy zawodowej. W zadaniach polegających na objaśnianiu pojęć przez tworzenie własnych definicji przydatna jest świadomość istnienia różnych rodzajów definicji i podstawowych zasad ich tworzenia na potrzeby komunikacji z różnymi odbiorcami.

Jak wynika z tego prostego przykładu, mediacja pojęć jest zadaniem niezwykle istotnym, choć często pomijanym w procesie uczenia się i nauczania języka. Warto zatem na zajęciach z języka specjalistycznego bliżej przyjrzeć się wybranym terminom czy pojęciom ogólnym, których recepcja, a zatem zrozumienie, okazuje się odmienna w zależności od indywidualnej wiedzy każdego z odbiorców. Ciekawym przykładem zadania z mediacji pojęć może być także wspólne przygotowanie definicji na potrzeby konkretnego dokumentu w danej sprawie. Praca w parach czy grupach eksperckich może dostarczyć uczącym się i nauczycielom wielu cennych doświadczeń i być bodźcem do podjęcia dalszych wysiłków w celu gromadzenia i porządkowania wiedzy specjalistycznej i ogólnej.

### BIBLIOGRAFIA

- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (CEFR) (2018), Strasbourg: Rada Europy, s. 116–129, [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Depecker, L. (2002), *Entre signe et concept. Elements de terminologie generale*, Paris: Presses Sorbone Nouvelle, s. 91–94.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ) (2003), Warszawa: CODN.
- Gajda, S. (1990), *Wprowadzenie do teorii terminu*, „Studia i Monografie”, nr 162, Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Opolu.
- Hallet, W. (2008), *Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe*, „Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch”, nr 42(93), s. 2–7.
- Jadacka, H. (1999), *Terminologia*, [w:] A. Markowski (red.), *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa: PWN.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i zadania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Kolber, M. (2009), *Uczymy się, jak się uczyć – kilka uwag o umiejętności uczenia się*, „Forum Dydaktyczne”, nr 5–6, Bydgoszcz: Repozytorium Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 138.
- Kubiak, B. (2002), *Pojęcie języka specjalistycznego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 6–11.
- Kubiak, B. (2005), *Definicje słów specjalistycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 19–21.
- Lukszyn, J. (red.) (2005), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej* (JS STP), Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lukszyn J., Zmarzer W. (2006), *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 102–110.
- Łuczak, A. (2016), *Idea „Plain English” a rozwijanie umiejętności zrozumiałego pisanía*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 27–33.
- Nedobity, W. (1983), *The General Theory of Terminology, A Basis for the Preparation of Classified Defining Dictionaries*, „Dictionaries. Journal of the Dictionary Society of North America”, nr 5, s. 72.
- Pieńkoś, J. (1999), *Podstawy juralingwistyki. Język w prawie – Prawo w języku*, Warszawa: Oficyna Prawnicza Muza.
- Norh, B., Piccardo, E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, <[bit.ly/3gwPFbk](http://bit.ly/3gwPFbk)> [dostęp: 29.05.2020].

- Seretny A. (2016), *Przekład wewnątrzjęzykowy i jego znaczenie w procesie kształcenia językowego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Sujecka-Zajac, J. (2016), *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki medycyjnnej*, Lublin: Werset.
- Targońska, J. (2014), *Kompetencja kolokacyjna – niedostatecznie rozpoznany komponent kompetencji leksykalnej*, „Neofilolog”, nr 43(2), s. 194.
- Würster, E. (1971), *Begriffs- und Themaklassifikationen. Unterschiede in ihrem Wesen und ihre Anwendung [Concept and Subject Classifications. Difference Between Their Nature and Their Application]*, „Nachrichten Für Dokumentation”, nr 3, s. 98.

## NETOGRAFIA

---

- [dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/settlement](https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/settlement)
- [www.merriam-webster.com/dictionary/out-of-court%20settlement](https://www.merriam-webster.com/dictionary/out-of-court%20settlement)
- [ec.europa.eu/info/law/law-topic/data-protection/reform/rules-business-and-organisations/legal-grounds-processing-data/sensitive-data/what-personal-data-considered-sensitive\\_en](https://ec.europa.eu/info/law/law-topic/data-protection/reform/rules-business-and-organisations/legal-grounds-processing-data/sensitive-data/what-personal-data-considered-sensitive_en)

**PAULINA DWUŻNIK** Absolwentka Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego w zakresie języka angielskiego i niemieckiego oraz studiów podyplomowych w zakresie tłumaczeń prawniczych i sądowych, doktorantka na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW. Wykładowca Business i Legal English na Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie. Zajmuje się sposobami rozwoju kompetencji interakcyjnej i medycyjnnej w glottodydaktyce specjalistycznej na przykładzie języka prawniczego.



Home



# Zdalnie realnie. Jak uczy (się) języków w czasie pandemii

MONIKA KAROLCZUK

O tym, jakie efekty edukacyjne przyniosło nauczanie zdalne, będziemy się mogli przekonać dopiero po dłuższym czasie, po ustaniu ograniczeń związanych z koronawirusem. Na razie możemy jedynie skupić się na wysiłkach, sposobach i technikach pracy, rozważyć, jakie działania się sprawdziły, i jakie wrażenia z tego typu edukacji mamy na bieżąco. Artykuł powstał na podstawie rozmów i zebranych mailowo wypowiedzi kilkanaściorga nauczycieli, rodziców, uczniów i studentów, którzy zechcieli podzielić się swoimi spostrzeżeniami w tym zakresie.

**N**auczanie zdalne w niektórych miejscach na świecie i w szczególnych sytuacjach jest formą kształcenia uprawianą na co dzień. W takich krajach jak Australia, Finlandia, Islandia czy w przypadku przewlekle chorych uczniów edukacja zdalna jest zjawiskiem częstym, a nie czymś wyjątkowym. Jednak to, co dzieje się na naszych oczach i z naszym udziałem, ma zupełnie inne uwarunkowania i odmienną skalę. Nie jest wyborem czy sporadycznym wydarzeniem, lecz koniecznością narzuconą w sytuacji pandemii. Mimo szybkości wdrożenia edukacji zdalnej i rozmaitych ograniczeń odpowiedzialni nauczyciele starają się jak najlepiej wypełnić swoją edukacyjną misję. Niniejszy artykuł stanowi próbę wskazania, jakie kroki w związku z tym podjęli nauczyciele języków obcych i jak ich wysiłki są odbierane przez rodziców i uczniów. Już w marcu ukazała się publikacja przybliżająca teoretyczne aspekty zdalnej edukacji<sup>1</sup>, w niniejszym tekście przedstawiona zostanie jej praktyczna realizacja – dzięki głosom zarówno nauczających, jak i nauczanych z różnych części Polski (choć nie tylko), przeważnie z dużych miast.

Odwoływanie się w dalszej części do skojarzeń z Australią nie jest dziełem przypadku – to właśnie ten kraj-kontynent ze względu na rozległą powierzchnię i rzadkie zaludnienie wykorzystywał pierwszy na dużą skalę edukację zdalną i do dziś w dziedzinie. Niegdyś australijski e-learning prowadzony był korespondencyjnie i radiowo, obecnie służy do tego przede wszystkim internet, umożliwiając nawet zdobywanie w ten sposób dyplomów wyższych uczelni<sup>2</sup>.

## Podróż w nieznane

Nauczanie zdalne, które w pełnym wymiarze i w niesłychanym tempie spadło na polskie szkoły i uczelnie, stało się wyzwaniem, z którym musieli się zmierzyć wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego, nie tylko bezpośrednio weń zaangażowani – nauczyciele, studenci, uczniowie, ale także, zwłaszcza w przypadku młodszych uczniów, rodzice. Na barki ich

<sup>1</sup> Por. J. Pyżalski (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja.

<sup>2</sup> Por. R. Neczaj-Świdarska (2004), *Nowy wymiar w edukacji – e-learning w Australii*, „e-mentor”, nr 4(6), <[bit.ly/3cCLCa4](http://bit.ly/3cCLCa4)> [dostęp: 3.06.2020].



wszystkich spadły zadania, którym, wydawało się, trudno będzie podołać. I łatwo nie było. Skala problemów z obowiązkowym nauczaniem zdalnym – wprowadzonym w trybie pilnym i awaryjnym – była ogromna i dotyczyła całości tego nauczania, nie tylko edukacji językowej. Trudności sprzętowe, technologiczne i lokalowe czy perturbacje rodzinne (jak zapewnić wszystkim potrzebującym dostęp do komputera i internetu, jak pogodzić jednoczesną zdalną pracę własną z pomocą uczestniczącemu w zdalnej edukacji dziecku) dotknęły wielu uczestników „szkoły czasu zarazy”. Nauczyciele musieli zmagać się z ułomnościami internetowych łącz, pilnować, by zdalnych lekcji nie zakłócały nieuprawnione osoby, a przede wszystkim musieli szybko przyswoić umiejętności z zakresu e-learningu. Wiedzę tę mogli nabyć jedynie samodzielnie, choć zapewne kwitła też solidarna pomoc koleżeńska. Rodzice, zwłaszcza pociech w młodszym wieku szkolnym, mieli poczucie nienadążania w wielu wymiarach – od rozstrzygania dylematów, które z dzieci powinno w pierwszej kolejności skorzystać z komputerowej lekcji, po wspieranie w rozwiązywaniu przesłanych internetową drogą zadań. Także dla uczniów zdalne uczenie (się) stawało się czasem źródłem frustracji. Warto przy tym pamiętać, że niektórzy z nich z nauczania zdalnego byli wykluczeni, gdyż część polskich dzieci nie ma w swoich domach odpowiedniego do tego sprzętu i dostępu do internetu<sup>3</sup>. Inicjatywą, która miała temu zaradzić, była w niektórych szkołach możliwość wypożyczenia uczniom laptopów ze szkolnych pracowni informatycznych (jeśli nie potrzebowali ich nauczyciele). Brak stabilnego łącza internetowego był szczególnie odczuwalny w mniejszych miejscowościach. Pułapką okazało się w tej sytuacji także „zdrowe” podejście rodziców do dostępności internetu dla dzieci w normalnych warunkach i posiadane w rodzinie łącze internetowe nie miało nieograniczonej przepustowości i szybkości, tak przydatnych w różnych aktywnościach w sieci. W celu zwiększenia parametrów internetu w dobie pandemii konieczne stawało się wówczas dokupowanie dodatkowych pakietów, tym samym generując wcale niemałe koszty zdalnej nauki.

### Kangurzy skok

Australijskie torbacze słyną z rekordowej skoczności. Kangury olbrzymie mogą w czasie ucieczki wykonać skok nawet na odległość 13 m, czyli przeskoczyć trzy auta zaparkowane jedno za drugim. Równie odległy skok

kompetencyjny w czasie pandemii stał się udziałem nauczycieli. Jedni musieli przeskoczyć jeden samochód, inni dwa, a kolejni, i takich była chyba większość – dorównać kangurowi rekordziście. Część była obeznana z internetowymi i multimedialnymi narzędziami, bo wykorzystywała je wcześniej do uatrakcyjniania lekcji czy aktywizacji uczniów. Niewątpliwie ci, którzy urozmaicali lekcje krótkimi filmikami, piosenkami, ćwiczeniami online, dostępnymi w internecie quizami i aplikacjami (np. Quizlet, Duolingo), mieli łatwiejsze zadanie. Dla części była to prawię *terra incognita*.

Przejęcie z nauczania, które korzeniami tkwi w średniowiecznej *scholi*, do poruszania się (i to sprawnego) w cyberprzestrzeni, jest przewrotem. Od dobrej organizacji i przede wszystkim chęci poradzenia sobie w nowej „nienormalności” zależało, jak ta rewolucja przebiegała. Na początku większość poruszała się po omacku. W wielu miejscach edukację zdalną podjęto, zanim wyszło rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej o obowiązkowym zdalnym nauczaniu prowadzonym przez szkoły od 25 marca. W niektórych zaczęło się od tego, że nauczyciele umieszczali na stronie internetowej swojej placówki czy w dzienniku elektronicznym informacje o wybranej przez siebie formie kształcenia zdalnego i w przypadku lekcji online podawali terminarz. Do komunikacji z uczniami sami wybierali też to narzędzie, które według ich dotychczasowych doświadczeń najlepiej się w tym zakresie sprawdzało. Bazowali również na swojej „analogowej” wiedzy o uczniach, ich możliwościach i predyspozycjach, dopasowując do nich formę e-learningu i tryb prowadzenia zajęć. Dość często zdarzało się, że jedna z godzin lekcyjnych, zwłaszcza gdy w planie zajęć były dwie pod rząd, odbywała się jako lekcja online, z dialogami, zadawaniem pytań, konwersacją, prezentacjami, a druga służyła do wykonania zadanych uczniom/studentom poleceń i ćwiczeń w trybie offline.

W nauce języków obcych przeważnie, choć nie zawsze, podstawowym sposobem były lekcje online. Wykorzystywane na innych przedmiotach webinaria czy nagrywane przez nauczycieli wykłady w przypadku języków obcych nie znajdowały szerokiego zastosowania, sporadycznie stosowali je lektorzy na uczelniach. Szczególnie pomocne do przeprowadzenia lekcji online okazały się takie narzędzia jak Zoom, Microsoft Teams i Discord, czasami także ManageBac. Nauczyciele części szkół umieszczali materiały dla uczniów na dysku Google, przez Google

3 Analiza wykonana przez *think tank* Centrum Cyfrowe wskazuje, że problem „wykluczenia cyfrowego” dotyczy około 25 proc. polskich dzieci, czyli blisko 1 miliona na 4,6 miliona uczniów w Polsce. Zob. P. Szostak, P. Hetman, *Szkoła – błąd 404. Ile dzieci w Polsce nie może brać udziału w zdalnych lekcjach*, „Gazeta Wyborcza”, 27.03.2020, <[bit.ly/3cx8R5r](https://bit.ly/3cx8R5r)> [dostęp: 3.06.2020].

Classroom czy platformę Moodle. W wielu przypadkach była możliwa indywidualna komunikacja telefoniczna, przez pocztę elektroniczną, Messengera, w formie czatów i wideorozmowy. Nauczyciele sięgali do materiałów dydaktycznych udostępnianych przez wydawnictwa językowe na stronach internetowych, zapewniających możliwość korzystania z nich w wersji cyfrowej przez uczniów, germaniści mogli posłużyć się cyfrowymi zasobami Goethe-Institut, angiści – British Council, iberyści posiłkowali się podcastami z [www.notesinspanish.com](http://www.notesinspanish.com). Opanowanie nowych narzędzi nie przychodziło wszystkim nauczycielom łatwo, ale szybko się z tym zmierzli, internetu nie traktując od razu jako sprzymierzeńca, ale przynajmniej już nie uważając za wroga.

### Antypody wrażeń

Zaangażowanym nauczycielom zdalna edukacja zajmuje zdecydowanie więcej czasu niż nauczanie tradycyjne, wymusza wielogodzinne tkwienie przed komputerem, kończy się nawet bólem nóg i problemami ze wzrokiem. Tak zdarzało się w wypadku tych, którzy starali się podołać wyzwaniu i zapewnić uczniom jak najlepszy, najciekawszy, zróżnicowany przekaz wiedzy, sprawdzić przyswojenie nowych zasobów i umiejętności. Był też biegun mniej ambitny, obecny w relacjach niektórych uczniów i studentów – nauczyciele ograniczający się do przesyłania linków, numerów stron z tekstami i zadaniami do opracowania z tradycyjnych podręczników, a później nawet niesprawdzający nadesłanych odpowiedzi. Smutne, że pojawiła się (na szczęście jedna) konstatacja uczniowska: „Gdyby nie Netflix, zapomniałabym, jak się mówi po angielsku”. Na potrzeby tej publikacji opiniami podzielili się nauczyciele z grupy ambitnych i zaangażowanych, bez wyjątku twierdząc, że przygotowanie do zajęć i sprawdzanie postępów uczniów zajmowało im znacznie więcej czasu niż w tradycyjnej szkole, nawet dwa razy więcej.

Wszyscy uczniowie i studenci zgodnie twierdzili, że jakości materiałów otrzymywanych mailowo czy dzięki przesłaniu odpowiednich linków nie można nic zarzucić. Wielu uczniów było zadowolonych z nauki dzięki tym dodatkowym, pozapodręcznikowym materiałom, inni woleliby mieć ich jak najmniej. Na jednej z uczelni lektorów wspierało Studium Języków Obcych, przygotowując materiały do wykorzystania przez wszystkich uczących. Nauka w tym trybie ma „ekologiczną” zaletę – oszczędza papier i toner, do tej pory pochłaniane przez niezliczone ilości kserowanych materiałów.

Największy problem, zgłaszany przez nauczycieli i uczniów, polegał na wiarygodnym sprawdzeniu wiedzy w formie kartkówki czy sprawdzianów. Nauczyciele

stosowali różne formy: aplikacje Quizizz, Kahoot!, Testportal, karty pracy na czas, formularze Google, Microsoft Forms. Podstawowym założeniem było zaufanie do testowanych, jednak bywała to zabawa w kotka i myszkę – studenci i uczniowie, co sami przyznawali, starali się przechytrzyć różne zabezpieczenia, żeby uzyskać dobre wyniki, a tym samym lepsze oceny. Najbardziej użyteczne w sprawiedliwym ocenianiu były prezentacje, ponieważ w ich przypadku ocenie podlegały zarówno umiejętności językowe, jak i wkład pracy. Nauczyciele oceniali też inne wypowiedzi online, przy czym w ich odczuciu te oceny i towarzyszące im omówienia miawały wręcz funkcję terapeutyczną dla uczniów źle znoszących izolację. Nauczyciele sygnalizowali, że mniej surowo oceniali uczniów niż na tradycyjnych lekcjach. Uczniowie z kolei wyrażali czasem opinie, że wystawiane oceny (zwłaszcza te z form pisemnych) nie są adekwatne, że „to nie to samo”, co w normalnej szkole, nie odczuwali z tych wyższych ocen zbytnej satysfakcji. Pewnym problemem było założenie przez niektórych nauczycieli, że opiekunowie dzieci znają język obcy (angielski) i są w stanie pomóc swoim pociechom. Dotyczyło to szczególnie najmłodszych – przedszkolaków i dzieci z pierwszych klas, których rodzicom nauczyciele przesyłali drogą elektroniczną materiały/ćwiczenia do opracowania. A co tu począć w wypadku nieznamościami języka angielskiego przez rodziców czy dziadków, pod których opieką dzieci pozostawały w czasie pandemii? Bywało też i tak, że dobre oceny uczniów wynikały z wkładu pracy rodziców, szczególnie w sytuacji, gdy ktoś z nich jest nauczycielem języka obcego.

Jednak nie wystawiona ocena jest miarą efektywności nauczania, tylko rzeczywiste nabyte umiejętności. W większości i nauczyciele, i uczniowie mieli wrażenie, że efektywność zdalnej nauki języków jest niższa niż tradycyjnej. Najbardziej negatywne odczucia w tym względzie mieli rodzice uczniów z najniższych klas podstawówki. Zdarzały się też głosy uczniów chwalcące sobie ten sposób nauki, gdyż edukacja zdalna skłaniała te osoby do intensywniejszej pracy własnej, samodzielnej, a brak niektórych przedmiotów szkolnych i rozrywek towarzyskich dawał im na to więcej czasu, pozwalał też na przykład na oglądanie większej liczby filmów w przyswajającym języku. Niektórzy dostrzegali ponadto wzrost efektywności w pracy w mniejszych grupach, na które podział jest sprawniejszy przy udziale narzędzi internetowych niż w nauczaniu stacjonarnym.

### Syndrom młodego torbacza

„Schowam się, nie ma mnie...” Jednym z najczęściej zgłaszanych przez nauczycieli problemów była niechęć



uczniów i studentów do włączania kamer. Miewało to jednak także uzasadnienie praktyczne: zdarzało się, że przy włączonych kamerach u większości uczniów łącze internetowe szwankowało i prowadzenie lekcji stawało się właściwie niemożliwe. W przypadku lekcji języka, czyli w sytuacjach, gdy grupy liczą po kilkanaście osób, było to i tak łatwiejsze do kontrolowania przez nauczyciela niż w wypadku lekcji z innych przedmiotów, gdy przed komputerami zasiadało po 30 uczniów. Pokazywanie się online było zazwyczaj wymagane podczas sprawdzania obecności oraz w trakcie pisania kartkówki i sprawdzianów. Gdy lekcje odbywały się za pośrednictwem Librusa, nauczyciele monitorowali obecność przez obowiązek logowania się w dzienniku elektronicznym i odpisywania na zadane pytania. W trakcie lekcji online, jak wyraziła się jedna z uczennic: „Kto chce, to mówi, niekiedy też ten, kto nie chce”. Jednak ta druga możliwość była znacznie rzadziej wykorzystywana, gdy bowiem ktoś nie chciał odpowiadać, zawiadamiał przez czat na platformie, na której prowadzono lekcję, że mikrofon u niego akurat nie działa... Częstotliwość wypowiedzania się podczas lekcji online uczniowie oceniali jako podobną do lekcji stacjonarnych. Dużą rolę odgrywały w nauce zdalnej prezentacje – wtedy umiejętności wypowiedzania się w danym języku były najlepiej ćwiczone, nauczyciele poprawiali na bieżąco błędy. Sprawdzała się też oczywiście konwersacja, która na językowych lekcjach online była podstawową metodą nauczania, nawet jeśli dotyczyła tylko sprawdzenia ćwiczeń zadanych do samodzielnego opracowania poza czasem spędzonym wspólnie „na żywo”. Ciekawa uwaga padła w przypadku uczenia studentów – otóż nie wszyscy potrafili odnaleźć się w obsłudze programów, nie radzili sobie m.in. z tworzeniem plików, czyli należeli do tzw. pozornych cyfrowych tubylców, którzy nie wychodzą poza dobrze sobie znaną rutynę.

Niechęć do używania kamer w czasie zajęć była szczególnie wyraźna u starszych uczniów i studentów, którzy tłumaczyli to np. bałaganem w domu czy nieakceptowaniem swojego wyglądu w zniekształconym przekazie na ekranie. Młodszy rzadziej trenowali nieujawnianie swojego oblicza nauczycielowi, choć nie zawsze oznaczało to pełny udział w lekcji na żywo: „Stefciu, dlaczego nie odzywasz się na lekcji online? Słyszę tylko ciągle Szymona i Karolinę”. „Mamo, ale ja za to mam włączoną kamerę, a oni nie!”

### Nowy Rok w upale, czyli czym zdalna szkoła potrafi zaskoczyć

Podstawa programowa nauczania języków obcych była realizowana i niekiedy skrupulatnie egzekwowana przez

dyrekcję szkoły, co nakładało na nauczycieli częsty obowiązek składania stosownych sprawozdań. Zapewne w wypadku, gdy nauka ograniczała się do przesyłania materiałów czy wypisów stron z podręcznika do opracowania, w zakresie kompetencji mówienia nie do końca została wypełniona. Odsłuchiwanie dołączonych do podręczników materiałów audio, korzystanie z polecanych przez nauczycieli audycji, prezentacji i filmików na portalach BBC Learning English, Deutsche Welle, ted.com czy wreszcie na YouTube przez część uczniów było, i to z chęcią, robione, a przez część – nie. Sprawdzanie wykonania tego typu poleceń odbywało się najczęściej na podstawie deklaracji.

Pomysłowość i inwencja nauczycieli czasami zaskakiwała. Wszystkim doskwierał brak żywego kontaktu, niezapśredniczonego przez komputerowe narzędzia. Niektórzy to ograniczenie fantastycznie przekuli w nową wartość. Nauczyciele języka angielskiego w jednym z renomowanych liceów stworzyli kilkuminutowe nagranie składające się z ich własnych zdjęć. Przebijają z niego nie tylko zatroskanie i chęć czuwania nad swoimi uczniami, ale także tęsknota, potrzeba bycia blisko, poczucie humoru. A przy okazji to kolejna lekcja języka, w której nauczyciele – po angielsku – motywują, wspierają, troszczą się, dodają nadziei i otuchy. Niemal regułą było, że kontakty z nauczycielami przez internet zdawały się serdeczniejsze i nacechowane większą troską o uczących się niż w trakcie zajęć w szkole czy na uczelni. Mimo wszelkich niedogodności to, że zdalne lekcje odbywały się w tym niezwykle trudnym dla wszystkich czasie, miało ogromne pozytywne znaczenie psychologiczne – chyba nie tylko dla uczniów i studentów.

### Orzeźwienie na pustyni?

Edukacja zdalna w wypadku języków obcych jest obarczona różnymi mankamentami. Stanowi tylko protezę, tradycyjne nauczanie w pełnym wymiarze może zastąpić jedynie w relacji „jeden na jeden”. Przy większej grupie uczniów jest nie tylko utrudniona, ale także nie spełnia ważnych aspektów szkolnego procesu edukacyjnego, takich jak wiarygodne sprawdzenie oraz ocenienie wiedzy i umiejętności. Część nauczycieli sygnalizuje, że ta forma nauczania może się dobrze sprawdzić podczas korepetycji, gdy ma się kontakt z jednym uczniem i nie istnieje konieczność wystawiania ocen. Wyrażane wcześniej zachwyty nad edukacją zdalną, zazwyczaj słabo podbudowane praktyką, w dobie jej powszechnego zastosowania już takiego entuzjazmu nie budzą. Jeden wniosek nasuwa się nieodparcie – po doświadczeniach pandemii wprowadzenie do programu studiów przyszłych nauczycieli wiedzy na temat strategii i technik edukacji zdalnej powinno

być oczywistością. Zapewne dużym wzięciem cieszyć się też będą wszelkie szkolenia z tego zakresu.

Kiedy piszę te słowa (na przełomie maja i czerwca), z ulgą myślę o zbliżających się wakacjach, gdy już nie będą dobiegały z jednej strony skąpe zdania w języku francuskim (pierwszy rok nauki), z drugiej ze swadą przedstawiana po angielsku prezentacja (czternasty rok), a internet nie będzie się co chwila zaciął. Innym rodzicom pewnie też nie będzie już żal sytuacji, gdy wysłuchiwali pretensji zmęczonego pierwszaka: „Moi bracia mają lekcje po dwadzieścia minut, a ja mam aż TRZYDZIEŚCI!”.

Jednocześnie chylę czoła przed nauczycielkami i nauczycielami, którzy starali się sprostać temu nagłemu i niełatwemu wyzwaniu, jakim było nauczanie zdalne w kryzysowej, zagrażającej naszemu zdrowiu i życiu sytuacji.

Tekst powstał dzięki rozmowom i wypowiedziom mailowym kilkanaścioro nauczycieli i uczniów publicznych i prywatnych szkół podstawowych i średnich oraz komercyjnych szkół językowych, a także rodziców tych młodych osób uczących się języków w Krakowie, Lublinie, Nałęczowie, Pile, Warszawie. Swoje uwagi zechcieli także przekazać lektorzy języka polskiego na uczelniach we Fryburgu Szwajcarskim i w Rzymie oraz studenci z Krakowa i Wrocławia. Wszystkim bardzo dziękujemy! *Thank you very much! Merci beaucoup! Muchas gracias! Vielen dank! Grazie mille!*

**MONIKA KAROLCZUK** [Z wykształcenia geolog i polonistka, z zawodu redaktorka publikacji rozmaitych i autorka książek krajoznawczych, obserwatorka poczynąń edukacyjnych swoich dzieci: studenta i licealistki.](#)



Home

# Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych

DOROTA UCHWAT-ZARÓD

Pandemia koronawirusa stała się ogromnym wyzwaniem dla systemów edukacyjnych na całym świecie. Szkoły nie miały czasu na przygotowanie się do nowej sytuacji, a nauczanie zdalne zmieniło się w wielki poligon doświadczalny. Nauczyciele, często bez doświadczenia w zakresie edukacji cyfrowej, zaczęli poszukiwać narzędzi internetowych, które umożliwiają prowadzenie lekcji online. Należy jednak pamiętać, że wdrażanie edukacji zdalnej musi być prowadzone z dużą pedagogiczną mądrością i rozważą. Jak podkreśla Jacek Pyżalski, „nie możemy ulec pokusie atrakcyjności konkretnych narzędzi służących pracy zdalnej bez pogłębionej świadomości celów, które chcemy osiągnąć. Jeśli znamy cel, łatwiej o wybór drogi i skompletowanie ekwipunku” (Pyżalski 2020).

Fundamentalną potrzebą człowieka i warunkiem koniecznym jego prawidłowego funkcjonowania w świecie są relacje z innymi ludźmi. Najnowsze odkrycia w dziedzinie neuronauk, dotyczące fizjologicznych reakcji w ludzkim mózgu, potwierdzają, jak silnie wpływamy na siebie nawzajem, a proces edukacji wiąże się nierozdzielnie ze społecznym aspektem naszej natury (Kaczmarzyk 2017; 2020). Podstawą edukacji, zarówno tradycyjnej, jak i zdalnej, powinny być relacje między nauczycielem i uczniami oraz relacje rówieśnicze. W sytuacji edukacji zapośredniczonej, gdy jesteśmy pozbawieni możliwości „żywych” kontaktów, potrzeba budowania relacji wydaje się jeszcze bardziej istotna, a wyzwaniem pozostaje to, w jaki sposób je tworzyć.

## Narzędzia pomocne w budowaniu relacji

Z pewnością nauczanie zdalne nie może się ograniczać wyłącznie do edukacji asynchronicznej, czyli zadań przesyłanych uczniom do wykonania. Konieczne są lekcje w formie wideokonferencji, które dają namiastkę realnych spotkań w klasie. Do najczęściej używanych do tego narzędzi należą **Google Meet** (dostępny w ramach programu G-Suite dla Edukacji), **Zoom**, **Microsoft Teams**, **WebEx** i **Skype**.

Aby rozpocząć spotkanie w Google Meet, nauczyciel generuje link i udostępnia go uczniom. Szczegółowa instrukcja, jak rozpocząć wideokonferencję, jest dostępna pod linkiem: [bit.ly/GoogleMeet123](https://bit.ly/GoogleMeet123). Aby dołączyć do spotkania, uczniowie nie muszą mieć założonych szkolnych kont w ramach programu G-Suite, jednak w takiej sytuacji warunkiem koniecznym do wzięcia udziału w e-lekcji jest uzyskanie akceptacji nauczyciela. Oprócz komunikacji w formie wideorozmowy aplikacja umożliwia też prowadzenie czatu na żywo oraz udostępnianie całego ekranu lub wybranego okna.

Aplikacja Zoom, rekomendowana m.in. na kursie „Teaching English Online” na platformie Futurelearn, ma dodatkowe funkcjonalności, np. możliwość podziału uczniów na grupy i stworzenie mniejszych pokoi do konwersacji, co jest bardzo przydatne do rozwijania umiejętności mówienia oraz budowania i podtrzymywania relacji rówieśniczych.

Dodatkowo Zoom ma wbudowaną białą tablicę, automatyczną poczekalnię i opcję wirtualnego zgłaszania się do odpowiedzi przez uczestników. Organizując lekcje w formie telekonferencji, należy pamiętać o podstawowych zasadach bezpieczeństwa. Aby zapewnić sobie kontrolę nad tym, kto uczestniczy w zajęciach, można zażądać od uczniów, aby wchodząc na wirtualne spotkanie, byli podpisani swoimi imionami i nazwiskami, a nie kodami lub przydomkami. Poza tym warto rozważyć opcję zablokowania uczestnikom możliwości współdzielenia ekranu i udzielanie takiego dostępu tylko indywidualnie w sytuacji, gdy zaistnieje taka potrzeba. Szczegółowe instrukcje, jak korzystać z aplikacji Zoom, dostępne są pod linkiem: [bit.ly/Zoompierwszekroki](https://bit.ly/Zoompierwszekroki).

Decydując się na lekcje w formie wideokonferencji, trzeba pamiętać, że najważniejsze jest nie to, jakie narzędzie wybierzemy, gdyż ich funkcjonalności są bardzo podobne, ale to, jaki chcemy osiągnąć cel. Jeśli naszym priorytetem będzie budowanie i wzmacnianie relacji, nie możemy ograniczać się jedynie do prowadzenia wykładu online, ale konieczne jest stworzenie warunków wspólnej rozmowy i wymiany zdań. To relacje tworzą warunki i fundament do dalszego działania, a bez nich osiągnięcie czegoś wartościowego edukacyjnie będzie bardzo trudne albo wręcz niemożliwe (Pyżalski 2020).

### Edukacja asynchroniczna – przydatne narzędzia

Prowadząc zdalne nauczanie, musimy pamiętać, że wielu uczniów może mieć problemy z dostępem do komputera lub urządzenia mobilnego o godzinie ustalonej przez nauczyciela. W związku z tym edukacja zdalna powinna być kombinacją nauczania synchronicznego i asynchronicznego (Doucet 2020). Aby ułatwić sobie pracę i usystematyzować uczniom treści, warto zdecydować się na platformę edukacyjną, na której będziemy mogli udostępniać materiały do samodzielnej pracy w wybranym przez ucznia czasie. Jedną z platform często wybieranych przez szkoły jest **Google Classroom**, dostępna w pakiecie G-Suite dla Edukacji. Jest to narzędzie intuicyjne, dzięki któremu można łatwo tworzyć wirtualne klasy, zarządzać zajęciami, zlecać zadania oraz dodawać materiały z różnych źródeł. Co więcej, wiele najpopularniejszych narzędzi dla nauczycieli (np. Quizlet, Quizizz, Akademia Khana, Pear Deck, Duolingo, EdPuzzle) oferuje łatwą integrację z platformą przez funkcję „Udostępnij w Google Classroom”, co bardzo usprawnia pracę nauczyciela.

Alternatywą dla Google Classroom może być **platforma Microsoft 365, Moodle** lub **Edmodo**. W edukacji

zapośredniczonej dobrym rozwiązaniem wydaje się metoda „odwróconej klasy”, która polega na tym, że uczniowie sami zapoznają się przed lekcją z udostępnionym na platformie materiałem teoretycznym, który jest wprowadzeniem do nowego tematu. Pracują wtedy w wybranym przez siebie czasie i we własnym tempie, a dyskusja i praktyczna część związana z tematem odbywa się podczas spotkania w formie wideorozmowy.

Jednym ze sposobów przygotowania materiałów do udostępnienia na platformie edukacyjnej jest nagranie własnego screencastu, czyli krótkiego filmu instruktażowego, prezentującego to, co odbywa się na ekranie komputera. Jest to szczególnie przydatne, gdy chcemy wytłumaczyć użycie jakiejś struktury gramatycznej albo coś objaśnić. Możemy w tym celu użyć platformy **Screencast-O-Matic** ([www.screencast-o-matic.com](http://www.screencast-o-matic.com)) lub aplikacji **Loom** ([www.loom.com](http://www.loom.com)), które charakteryzują się bardzo prostym interfejsem. Oba narzędzia mają też opcję obsługi przez rozszerzenie do przeglądarki Chrome. Do wyboru jest nagranie obrazu z całego ekranu lub z wybranego okna. Można też określić, czy chcemy nagrywać sam widok ekranu (bez pokazywania twarzy), czy dodatkowo umieścić na nagraniu obraz z kamery pokazującej twarz prezentera. Po nagraniu screencastu można go od razu udostępnić uczniom, podając im wygenerowany link. Film instruktażowy dotyczący obsługi aplikacji Loom można znaleźć pod linkiem: [bit.ly/aplikacjaLoom](https://bit.ly/aplikacjaLoom).

### Internetowa kopalnia materiałów

W internecie można znaleźć wiele gotowych materiałów przygotowanych przez innych nauczycieli, które możemy wykorzystać. W wypadku języka angielskiego ciekawą propozycją zawiera strona [www.engvid.com](http://www.engvid.com) z krótkimi filmikami poświęconymi różnym aspektom gramatyki. Wiele wartych uwagi materiałów jest też dostępnych w popularnym serwisie YouTube.

Metodę „odwróconej klasy” warto zastosować nie tylko w wypadku lekcji, których celem jest wprowadzenie i ćwiczenie struktur językowych. Możemy również umieścić na platformie linki do artykułów, które uczeń ma przeczytać przed lekcją, albo materiałów filmowych, które powinien obejrzeć przed zaplanowaną wideorozmową. Dla uczących języka angielskiego godna polecenia jest strona [www.newsinlevels.com](http://www.newsinlevels.com), na której można znaleźć interesujące artykuły do czytania przez ucznia w oryginalnej (*level 3*) lub w wersji uproszczonej (*level 1, level 2*). Dodatkowo każdego tekstu można wysłuchać, rozwijając równocześnie umiejętność słuchania ze zrozumieniem i poprawną wymowę. Dla osób bardziej zaawansowanych językowo cennym źródłem materiałów jest strona [www.englishcentral.com](http://www.englishcentral.com).



ted.com, z inspirującymi przemówieniami na różne tematy, które mogą być podstawą późniejszej dyskusji.

Aby zwiększyć zaangażowanie uczniów, poprośmy ich, aby sami wyszukali ciekawe materiały, dzięki którym rozwiną swoje umiejętności językowe. Będą mogli je później udostępnić innym, np. na utworzonej wcześniej wirtualnej tablicy w aplikacji Padlet, którą wszyscy uczniowie mogą wspólnie edytować. To zaangażowanie uczniów jest ważnym elementem pracy, gdyż w edukacji zapośredniczonej kluczowa jest zmiana paradygmatu nauczania – bardziej zależy nam na tym, żeby nauczyć uczniów, jak się uczyć, niż sprawić, aby przyswoili dany materiał (Pyżalski i Poleszak 2020).

### Redukcja stresu i budowanie zaangażowania

Organizując zdalne nauczanie, należy również wziąć pod uwagę „higienę cyfrową”, pamiętając o tym, że spędzanie zbyt dużej ilości czasu przed ekranem komputera nie ma dobrego wpływu na nasze zdrowie fizyczne ani psychiczne. Jak podkreśla Kaczmarzyk (2020), działanie technologii na ośrodkowy układ nerwowy nie jest obojętne. Silne, przesunięte w stronę fal o wysokiej częstotliwości widmo światła, emitowanego przez ekrany komputerów mobilizuje ośrodkowy układ nerwowy, ale przedłużająca się ekspozycja na tego typu bodziec może być źródłem stresu. Mając to na uwadze, sięgajmy więc po materiały, które nie wymagają patrzenia na monitor. Zamiast oglądania filmu do obejrzenia możemy zaproponować uczniom wysłuchanie podkastu. Godne polecenia dla osób uczących się języka angielskiego są m.in.: *6-Minute English*, *6-Minute Grammar*, *Learning English News Review*.

Stres ma duży wpływ na skuteczność uczenia się i zapamiętywania. Jego wysoki poziom powoduje obniżenie ogólnej aktywności hipokampów, tj. struktur odpowiedzialnych m.in. za procesy zapamiętywania, zwłaszcza za przenoszenie bieżących doświadczeń do depozytu pamięci długotrwałej (Kaczmarzyk 2017; 2020). Teraz, gdy otaczająca nas rzeczywistość związana z pandemią koronawirusa jest silnym stresorem, starajmy się tak konstruować zajęcia edukacyjne, zarówno tradycyjne, jak i w formie zdalnej, aby dodatkowo nie podnosiły poziomu stresu, tylko budowały zaangażowanie ucznia i motywowały go do udziału w lekcji.

Taki efekt można osiągnąć dzięki narzędziom internetowym dającym poczucie nauki przez zabawę. Można do nich zaliczyć m.in. aplikację **Quizlet**, odpowiednią do nauczania różnych języków obcych w dowolnej grupie wiekowej, dostępną w wersji zarówno na komputer, jak i mobilnej. Aplikacja jest opisana jako

narzędzie tworzenia fiszek do nauki słownictwa, jednak możliwości jej wykorzystania są znacznie szersze ze względu na to, że raz stworzone ćwiczenia można wykorzystywać do różnego rodzaju gier i zabaw językowych, np. dopasowywania czy „grawitacji”. Szczególnie angażująca, bez względu na wiek uczestników, okazuje się jednak opcja gry zespołowej na żywo. Nauczyciel wybiera zestaw, z którego chce stworzyć grę, po wejściu w tryb *live* generuje się kod dostępu, dzięki któremu uczestnicy mogą dołączyć do gry na [www.quizlet.live](http://www.quizlet.live) lub w aplikacji mobilnej. Szczegółowy film instruktażowy jest dostępny pod linkiem: [bit.ly/Quizletnawidelcu](http://bit.ly/Quizletnawidelcu). Jeśli potraktujemy wykorzystaną tu metodę grywalizacji w kategoriach zabawy, może się ona okazać bardzo efektywnym i angażującym sposobem na naukę. Quizlet można wykorzystywać równie skutecznie w edukacji tradycyjnej podczas zajęć w klasie, jak i przy edukacji zdalnej.

Kolejnym narzędziem tworzenia interaktywnych quizów w formie zabawy jest aplikacja Quizizz, również dostępna w wersjach na komputer i mobilnej. Podobnie jak w wypadku wcześniej opisanej aplikacji, możemy wykorzystywać gotowe zestawy stworzone przez innych użytkowników lub przygotowywać własne. Ostatnio zostały dodane nowe funkcje: oprócz pytań wielokrotnego wyboru (*multiple choice*) możemy teraz tworzyć pytania polegające na zaznaczeniu wszystkich poprawnych odpowiedzi (*checkbox*), uzupełnianiu luk (*fill-in-the blank*), jak również pytań otwartych (*open-ended*) oraz ankiety (*poll*). Po wybraniu odpowiedniego zestawu nauczyciel może zdecydować się na opcję gry na żywo – Quizlet Live. Uczniowie dołączają do gry na stronie [quizizz.com/join](http://quizizz.com/join) lub w aplikacji przez wpisanie automatycznie wygenerowanego kodu dostępu. W aplikacji wykorzystywane są memy oraz inne elementy zabawy, które dają uczniowi poczucie, że uczestniczy w grze, a nie teście sprawdzającym wiedzę. Ćwiczenie można zadać również jako zadanie domowe, wybierając opcję *Assign HW* (zadaj zadanie). Po ustaleniu limitu czasu na wykonanie ćwiczenia również wygenerowany zostanie kod dostępu, który nauczyciel musi udostępnić uczniom, aby mogli dołączyć do gry.

Wśród narzędzi budujących zaangażowanie uczniów warto wymienić również aplikacje **Mentimeter** oraz **Wooclap**. Dają one możliwość przeprowadzania np. burzy mózgów oraz oferują inne ciekawe formy zbierania i prezentacji głosów oraz opinii przesyłanych przez uczestników spotkania. Jedną z najbardziej efektywnych jest tworzenie chmury słów. Po przygotowaniu i uruchomieniu prezentacji przez prowadzącego uczestnicy dołączają dzięki automatycznie wygenerowanemu kodowi lub linkowi i wpisują swoje słowa, korzystając z komputerów lub

urządzeń mobilnych. Wpisywane wyrazy pojawiają się na ekranie prezentującego w czasie rzeczywistym, tworząc chmurę, przy czym najczęściej wpisywane słowa wyświetlane są w największym rozmiarze. Obie aplikacje oferują także inne formy interakcji między prowadzącym i uczestnikami wykładu lub spotkania. Istnieje możliwość tworzenia prostych quizów, zadawania pytań otwartych, tworzenia sondaży itp.

### Współpraca w myśl zasady „razem, choć oddzielnie”

Jedną z kluczowych kompetencji XXI w. jest umiejętność pracy z innymi. W wypadku edukacji zdalnej możliwości współpracy są mocno ograniczone ze względu na brak bezpośrednich kontaktów między uczniami. Dlatego próba stworzenia odpowiednich warunków wspólnego działania wydaje się szczególnie ważna, gdyż daje szansę na podtrzymywanie relacji rówieśniczych. Jest wiele narzędzi internetowych, które umożliwiają wspólne tworzenie treści i interakcję między użytkownikami.

Na szczególną uwagę zasługują **narzędzia Google**, umożliwiające m.in. współtworzenie prezentacji czy edycję dokumentów. Skuteczne są również wirtualne tablice, jak **Padlet** lub **Wakelet**, które mogą służyć jako obszar roboczy do współpracy uczniów i gromadzenia zbiorów, gdyż można na nich umieszczać linki, zdjęcia, własne materiały i komentarze. Kolejnym narzędziem współdziałania i zarządzania zadaniami, zwłaszcza przy realizacji większych projektów, jest **Trello**. Aplikacja ta umożliwia przystępne i praktyczne organizowanie i szeregowanie zadań. Dzięki niej łatwiej jest unaocznic sobie i innym, jaki jest aktualny stan projektu i jakie zadania są jeszcze do wykonania. Aby zachęcać do współpracy, nauczyciel może zaproponować uczniom stworzenie projektu, np. korzystając ze strategii zwanej „godziną geniuszu”, opisaną na blogu [godzinageniuszu.blogspot.com](http://godzinageniuszu.blogspot.com), lub nawiązując międzynarodową współpracę w ramach platformy eTwinning.

### Podsumowanie

Pandemia koronawirusa narzuciła na edukację wiele ograniczeń i stała się wielkim wyzwaniem dla nauczycieli. Warto jednak dostrzec nowe możliwości, które wcześniej umykały naszej uwadze w codziennej rutynie. Nabyte kompetencje i nowe rozwiązania będzie można stosować nadal po ustaniu epidemii, jak bowiem powiedział amerykański filozof i pedagog John Dewey: „Jeśli uczymy uczniów dziś tak samo, jak uczyliśmy wczoraj, to pozbawiamy ich jutra”.

### BIBLIOGRAFIA

- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tuscano, J. (2020), *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic School Closures*, <[bit.ly/2XCvu34](http://bit.ly/2XCvu34)> [dostęp: 20.04.2020].
- Kaczmarzyk, M. (2017), *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Słupsk: Dobra Literatura.
- Plebańska, M. (2019), *Digital Education. Jak kształcić kompetencje przyszłości?*, e-Litera.
- Pyżalski, J. (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja.
- UNESCO (2020), *Covid-19 Impact on Education*, <[bit.ly/3dfE12r](http://bit.ly/3dfE12r)> [dostęp: 4.04.2020].
- Warwick, L., Swabey, M.T. (2020), *Teaching English Online*, <[futurelearn.com](http://futurelearn.com)> [dostęp: 16.05.2020].
- Watson, A. (2015), *Episode 15. How to figure out what what's "good enough" and be satisfied with it*, "Truth for Teachers Podcast", <[bit.ly/2yJyrqd](http://bit.ly/2yJyrqd)> [dostęp: 10.04.2020].

**DOROTA UCHWAT-ZARÓD** Nauczycielka języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Tarnowie. Należy do grupy „Superbelfrzy RP”. Entuzjastka innowacyjnych metod nauczania, współautorka scenariuszy lekcji z wykorzystaniem TIK w ramach projektu Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej. Prelegentka na ogólnopolskich konferencjach oraz edukatorka w programie [Cyfrowobezpieczni.pl](http://Cyfrowobezpieczni.pl).



# Komunikacja przez prezentację

## O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych

MALWINA KORDUS

Szkoły są dziś zamknięte, nie usłyszymy dzwonka na lekcje, a prowadzenie zajęć na odległość stało się z dnia na dzień naszą nową rzeczywistością. Od kilkunastu tygodni razem z uczniami bierzemy udział w procesie odkrywania wirtualnego świata szkoły, co krok mierząc się z edukacyjnymi wyzwaniami.

Współpracujemy zdalnie, poznajemy nowe narzędzia, zastanawiamy się, co zrobić, aby nauka była jak najbardziej efektywna. Nie ma fizycznej obecności w klasie, do której tak bardzo się przyzwyczailiśmy, a łącznikiem między nami a uczniami stała się technologia. Wszyscy przechodzimy okres przyspieszonej nauki, czasami gubiąc się w gąszczu możliwości. Zadajemy sobie pytania, jak sprawić, by uczniowie z chęcią uczestniczyli w naszych zajęciach, jakich rozwiązań powinniśmy użyć, prowadząc wirtualną klasę, jak dążyć do wyznaczonego celu. Wyzwań jest wiele, a obciążenie pracą duże.

Część z nas po kilku tygodniach zdalnego nauczania wypracowała sprawdzone sposoby na nowe lekcje i organizuje z klasą spotkania online. Jest to świetne rozwiązanie – widzimy się, słyszymy, możemy bezpośrednio otrzymać informację zwrotną od uczniów. Ale przecież nie wszyscy (myślę tu zarówno o uczniach, jak i o nauczycielach) posiadamy sprzęt komputerowy z kamerą i mikrofonem, nie zawsze mamy dostęp do spotkania o wyznaczonej godzinie (gdy jeden komputer przypada na kilku domowników), a jeśli nawet mamy, to czasem brakuje ciszy i spokoju, by móc się skoncentrować, lub pojawia się problem z zanikającym połączeniem internetowym.

Ograniczona możliwość prawidłowo przeprowadzonego spotkania online to dla nas, nauczycieli języka obcego, niemały problem – trudno bowiem wytłumaczyć nowe zagadnienie gramatyczne i nauczyć prawidłowej wymowy nowego słownictwa. W tej trudnej sytuacji sprawdzi się wprowadzenie **prezentacji**. Możemy ją wykorzystać zarówno podczas lekcji „na żywo”, jak i przekazać uczniom do samodzielnej nauki i utrwalania wiadomości. Jakie cechy powinna zatem mieć dobra prezentacja? Co sprawi, że uczniowie z niej skorzystają, a nie tylko zerkną, nie poświęcając jej należytej uwagi?

### Dlaczego prezentacja?

Dobra prezentacja multimedialna powinna zaciekać odbiorcę. Najważniejszymi jej składowymi są: treść z elementami dźwiękowymi, odpowiednia długość oraz wygląd/grafika. Lekcja, która będzie bazować na kilkunastu czy kilkudziesięciu slajdach, bez wątplenia znuży uczniów, zniechęci ich również jednolity kilkudziesięciolinijkowy tekst. Pamiętajmy: slajd prezentacji to nie kartka książki. Treść to najważniejsze informacje przedstawione spójnie i przejrzyście, ponieważ nasz przekaz musi być jednoznaczny.

Slajdy powinny być również interesujące pod względem wizualnym. Dlatego używajmy obrazków, zdjęć, wykresów, map, elementów interaktywnych – zachęcaj one

bowiem uczniów do nauki. Zachowajmy jednak umiar, gdyż ich nadmiar zadziała negatywnie – rozproszy uwagę ucznia, zakłóci nasz przekaz i sprawi, że slajd przestanie być czytelny. Prezentacje dla uczących się języków obcych powinny dodatkowo zawierać treść audio i (lub) wideo. Tu nasuwa się pytanie, co zrobić, gdy nie znajdziemy odpowiedniego materiału audiowizualnego? Możemy go nagrać sami. Opis tego, jak to zrobić łatwo i szybko, używając jednego narzędzia, jest umieszczony w dalszej części artykułu.

## Gdzie stworzyć prezentacje, które spełnią oczekiwania nauczycieli języków obcych i zachęcą uczniów do nauki?

### GENIALNA PLATFORMA

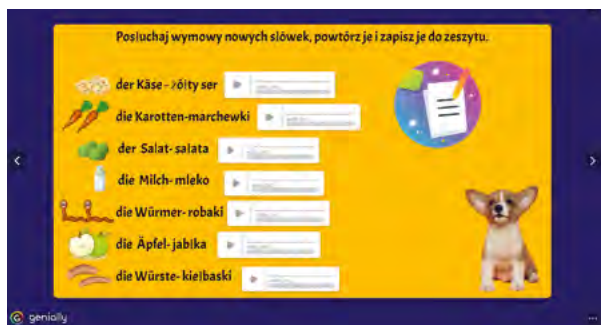
Nazwa przedstawianej platformy jest absolutnie adekwatna do oferowanych przez nią rozwiązań. **Genial.ly** ([www.genial.ly](http://www.genial.ly)), bo o niej mowa, oferuje niezwykle narzędzia tworzenia jeszcze bardziej niezwykłych prezentacji – wyznaczników niebanalnej lekcji. Po zarejestrowaniu się i wybraniu darmowego konta zaczynamy tworzyć m.in.:

- prezentacje (w tym wideo),
- interaktywne plakaty/obrazy,
- quizy,
- infografiki,
- przewodniki,
- pokoje zagadek (*escape room*).

Dzięki gotowym szablonom nasza lekcja może się odbywać m.in. w przestworzach, grze komputerowej, czarowanej krainie, na wyspie skarbów, w oceanie czy opuszczonej fabryce. Daje nam to możliwość przeniesienia naszych uczniów do miejsc, w których będą zdobywać wiedzę. Po dokonaniu wyboru formy i motywu naszej lekcji widzimy pasek narzędzi – wachlarz tworzenia zawartości. Dodajemy tekst (tu również Genial.ly przygotował nam gotowe szablony do wykorzystania), obrazki (z własnego komputera lub z propozycji platformy) czy zasoby (w postaci ikonki, map, sylwetek, piktogramów). Dodatkowo dowolne treści, takie jak gry, filmiki, quizy, umieścimy z łatwością za pomocą linków lub kodów *embed*.

Opcją, która sprawi, że Genial.ly spełni oczekiwania nawet najbardziej wymagających nauczycieli języków obcych, jest możliwość dogrywania dźwięku bezpośrednio do prezentacji. Wystarczy wybrać z paska menu po lewej stronie *Insert*, następnie *Audio* i kliknąć przycisk z ikonką mikrofonu – jednorazowo wykorzystamy do 10 minut nagrania. Podzielenie się naszą lekcją jest

równie proste – generujemy link, kod *embed* i udostępniamy lekcję w mediach społecznościowych, a jeśli posiadamy wirtualne klasy na Microsoft Teams czy Google Classroom, możemy bezpośrednio wysłać tam naszą prezentację. Poniżej znajdują się przykłady slajdów z moich różnych prezentacji.

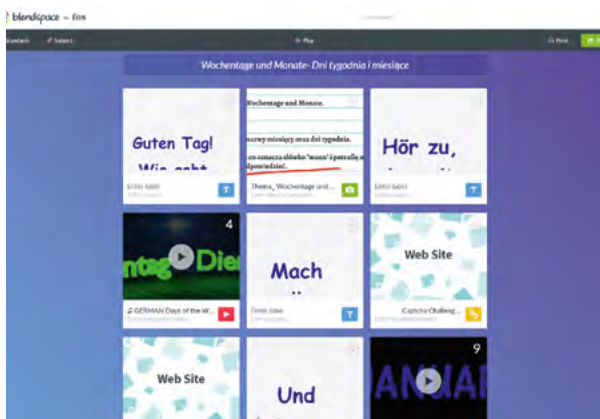


### PREZENTACJA W PIĘĆ MINUT?

Kolejna propozycja to platforma bardzo intuicyjna i prosta w obsłudze, działająca na zasadzie *drag and drop*, czyli przeciągnij i upuść. Sama prezentacja, według twórców **Tes Blendspace** ([www.tes.com/lessons](http://www.tes.com/lessons)), może być gotowa w kilka minut – oczywiście jeśli jej elementy przygotowujemy wcześniej.

Po rejestracji i zalogowaniu czeka na nas miejsce do tworzenia lekcji. Jest to sześć pól (ich liczbę możemy wybrać) w dwóch rzędach, które wypełniamy treścią – tekstem, quizem lub materiałami multimedialnymi. W menu po prawej stronie skorzystamy z wewnętrznej wyszukiwarki aplikacji, otrzymując dostęp do zasobów YouTube, Google, Flickr (platforma ze zdjęciami) i samej Tes Blendspace. Dzięki tym ostatnim otwiera się przed nami możliwość skorzystania z materiałów na setki lekcji, przygotowanych przez nauczycieli z całego świata, których dowolne elementy możemy włączyć do prezentacji. Dodatkowo z łatwością przeciągniemy pliki z naszego komputera, wkleimy dowolny link czy kod *embed* i tak przygotowaną lekcję podzielimy się z naszymi uczniami. Zrobimy to w dwojaki sposób: tworząc klasę i zapraszając do niej naszych podopiecznych, lub, znacznie szybciej i prościej, podając im link lub kod QR.

Tak wygląda gotowa prezentacja o dniach tygodnia i miesiąca.



### ZNANY, ALE ZASKAKUJĄCY

Okazuje się, że MS Power Point skrywa w sobie to „coś”, o czym każdy językowiec powinien wiedzieć. Jest to funkcja nagrywania dźwięku, którą znajdziemy na głównym pasku narzędzi, klikając „wstawianie”, następnie „dźwięk” i „nagraj dźwięk”. W wyniku tej sekwencji wyświetli nam się specjalne okienko do nagrania naszej lekcji. Drugą równie przydatną funkcją jest nagrywanie ekranu. Znowu klikamy „wstawianie” i tym razem „nagranie zawartości ekranu”, wówczas program przenosi nas automatycznie na nasz ekran główny i nagrywa wszystko, co chcemy pokazać i wytłumaczyć naszym uczniom. Takie rozwiązanie możemy wykorzystać np. do nagrania lekcji, podczas której wyjaśnimy zagadnienia gramatyczne.

### Jakich narzędzi użyć, by uczniowie mogli się wypowiedzieć?

W mojej analogowej klasie był czas na przekazanie przez uczniów informacji o trudnościach i sukcesach, a lekcja kończyła się refleksją nad osiągniętymi celami. Czy jest to możliwe, kiedy porozumiewamy się za pomocą cyfrowych prezentacji? Co zrobić, by uczeń mógł się wypowiedzieć? Jakie narzędzia możemy wykorzystać?

### NAUCZYCIEL – UCZEŃ / UCZEŃ – NAUCZYCIEL: CZAS NA INTERAKCJE

Informacja zwrotna? Oczywiście! Możemy poprosić o nią naszych uczniów dzięki aplikacji **Mentimeter** ([www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com)). W jaki sposób? Po zalogowaniu się stworzymy nową prezentację, składającą się z jednego lub kilku slajdów. Po prawej stronie określimy ich zawartość, czyli dodamy, według naszych potrzeb, ankietę, chmurę wyrazową czy slajd z możliwością zadania dowolnego pytania. Za pomocą linku czy kodu *embed* możemy podzielić się dowolnym slajdem, włączając go do naszej prezentacji wykonanej na wcześniej wspomnianych platformach. By udzielić odpowiedzi, nasi uczniowie muszą wejść na stronę [menti.com](http://menti.com) i przepisać specjalny kod (generuje się on na górze każdego slajdu). Zbieranie odpowiedzi możemy ustawić w wersji nieodpłatnej na dwa lub siedem dni.

### BURZA MÓZGÓW ONLINE

**AnswerGarden** ([answergarden.ch](http://answergarden.ch)) to proste i minimalistyczne narzędzie uzyskania informacji na interesujący nas temat. Wszystko odbywa się bez logowania. Po kliknięciu *Create AnswerGarden* (stwórz AnswerGarden) wpisujemy temat lub pytanie, wybieramy możliwą długość odpowiedzi – 20 lub 40 znaków. Dodatkowo możemy wybrać opcję *Brainstorm* (wtedy nasi uczniowie wpiszą dowolną liczbę odpowiedzi i mogą się one powtarzać), opcja *Classroom* wyklucza powtarzające się odpowiedzi. Po osadzeniu gotowego zadania w naszej prezentacji rozpocznie się proces zbierania informacji zwrotnej w postaci chmury wyrazów, widocznej dla uczniów. Dostęp do naszego AnswerGarden możemy ustawić na jedną godzinę, jeden dzień lub jeden tydzień.

### Zabawa podczas nauki zdalnej? Tak, to możliwe!

Jak podczas zdalnej edukacji zachęcić naszych uczniów do nauki? Jak ich zaangażować, by osiągnęli wytyczony cel? Wiemy, że uczenie się nowych treści wymaga czasu, bo uczniowie muszą materiał przyswoić, powtórzyć i utrwalić. Ten niełatwy proces możemy usprawnić nawet podczas lekcji online – wystarczy pozwolić naszym

wychowankom się pobawić. Tak, nauka przez zabawę zawsze procentuje, gdyż proces uczenia się odbywa się niezauważalnie, czas mija niepostrzeżenie, a pozytywne emocje zostają na długo. Zaprezentuję tu zestaw, który może zachęcić opornych do nauki języka obcego, a dla pozostałych będzie dodatkową motywacją.

### JEDEN, DWA, TRZY

Tyle kroków należy wykonać, by stworzyć po krótkiej rejestracji swoją grę od podstaw na platformie **Wordwall** ([wordwall.net/pl](http://wordwall.net/pl)).

#### Krok pierwszy – wybieramy szablon.

Tu czeka nas miła niespodzianka, ponieważ mamy w czym wybierać. Ćwiczenia typu: połącz w pary, ruletka, teleturniej, test, „wisielec”, anagram, sortowanie, przebijanie balonu – to tylko niektóre propozycje.

#### Krok drugi – dodajemy elementy.

Mogą to być pojedyncze słowa, zdania, pytania, obrazki, które możemy zestawiać według naszych potrzeb.

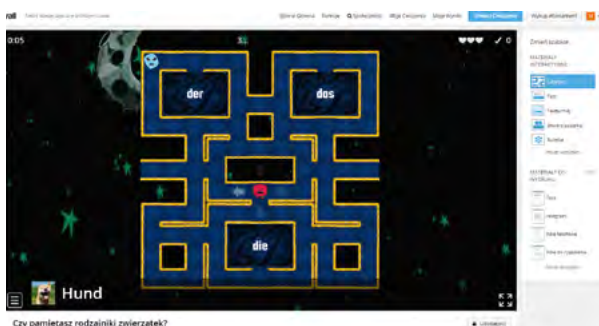
#### Krok trzeci – czas na zabawę.

Po zapisaniu ćwiczenia możemy pobrać łącze w formie linku lub kodu *embed*, udostępnić ćwiczenie w mediach społecznościowych albo zadać je uczniom (używając tej opcji, możemy ustawić podawanie imienia, datę oraz godzinę rozpoczęcia zadania – dzięki temu zabiegowi mamy podgląd, czy nasi uczniowie już zagraли).

Myślę, że bardzo istotną funkcją platformy jest możliwość wygenerowania z jednego zadania kolejnych. W tym wypadku zawartość zadania pozostaje bez zmian, inny jest tylko wybrany przez nas szablon. Każde z naszych interaktywnych ćwiczeń pobierzemy również w wersji do druku (tu także możemy dowolnie zmieniać „obudowę”).

Jedną z ulubionych gier moich czwartoklasistów jest labirynt i wyznaczanie drogi do właściwego rodzajnika.

ZDJ. 5.



### SŁODKA APLIKACJA DLA MŁODSZYCH UCZNIÓW

Czy interaktywne ćwiczenia językowe mogą powstać w kilka minut, a przy tym angażować i motywować naszych

uczniów? Tak, z aplikacją **Educandy** ([www.educandy.com](http://www.educandy.com)) z pewnością nam się to uda. Przystępując do stworzenia nowego zadania (nowej gry), musimy określić, czy zapiszemy listę słów, pary słów, czy pytania quizowe. Jeśli dodamy listę słów, wyświetli nam się podgląd możliwych do wygenerowania szablonów – jest to wykresianka, „wisielec” i anagram. Z kolei przy wyborze par słów możemy stworzyć zabawę w kółko i krzyżyk (tu nasi uczniowie mogą zagrać z komputerem), krzyżówkę, dopasowywanie par, test wielokrotnego wyboru i *memory*. Podobnie jak w aplikacji Wordwall, tutaj również raz wprowadzoną treść możemy wykorzystać w różnych typach zadań. Gdy gra jest już gotowa, udostępni ją za pomocą specjalnego kodu czy linku. Plusem aplikacji są sympatyczne kolorowe stworki, które uatrakcyjniają każdą z zabaw.

ZDJ. 6.



### INTERAKTYWNE KARTY PRACY

Jeśli chcemy przekształcić materiały w wersji papierowej na interaktywne ćwiczenia, a nawet testy wiedzy, to pomóc nam w tym może portal **Liveworksheets** ([www.liveworksheets.com](http://www.liveworksheets.com)). Po wejściu na stronę otrzymujemy dostęp do istniejących zasobów – wystarczy wybrać interesujący nas język i istniejące podkategorie (np. *English, ESL, body parts* czy *German, DaF, das Wetter*). Jeżeli sami chcemy wykonać interaktywną kartę pracy, musimy się zalogować i kliknąć przycisk *Get started*. Otworzymy w ten sposób okno do pobrania z naszego komputera odpowiedniego pliku w formacie DOCX, PDF, JPG i PNG (najbezpieczniejszą opcją jest PDF, ponieważ nasz tekst po prostu nie „rozjedzie się”). Dozwolona objętość pliku to 5 MB – trzeba o tym pamiętać, gdy nasz dokument zawiera zdjęcia – możemy je wówczas zmniejszyć, tak by nie przekroczył dozwolonej objętości. Po załadowaniu pliku dokonujemy edycji, czyli rysujemy ramki, wypełniając je poprawnymi odpowiedziami. Naszą kartę pracy wzbogacimy o pliki: wideo, dźwiękowe do odsłuchania i z możliwością nagrania wypowiedzi przez naszych uczniów. Tak przygotowane zadanie wysyłamy

naszej klasie. Uczniowie po jego wypełnieniu, wpisaniu swojego imienia, nazwiska, klasy odsyłają ją na naszą skrzynkę odbiorczą na portalu. W ten sposób otrzymujemy sprawdzoną już pracę.

### ZABAWĘ CZAS ZACZAĆ

**Babadum** (babadum.com) to propozycja dla uczniów, którzy chcą poćwiczyć swoje zdolności językowe: 25 języków, pięć typów gier i półtora tysiąca słów w jednym miejscu. Brzmi interesująco i wygląda równie ciekawie dzięki przyjaznej grafice. Po wybraniu właściwego języka możemy bez logowania pograć w następujące gry:

- wysłuchaj i zaznacz jeden z czterech obrazków,
- przeczytaj i zaznacz jeden z czterech obrazków,
- zobacz i zaznacz jedno z czterech słów,
- ułóż wyraz z rozsypanych liter,
- wykonaj zadania zawierające wszystkie wymienione typy gier.

Jeżeli chcemy być uwzględnieni w statystykach, musimy się zarejestrować.

### Rysuj, tylko szybko!

**Quick, Draw** (quickdraw.withgoogle.com) to gra oparta na połączeniu zdolności manualnych i językowych, która powstała jako eksperyment Google. Zabawę można porównać z kalamburami, gramy jednak z internetowym robotem, a nie z kolegą czy koleżanką. Aplikacja obsługuje 15 najbardziej popularnych języków na świecie. Podczas sześciu rund musimy narysować wyświetlane nam słowa. Czasu jest mało – 20 sekund na jeden rysunek. Nasze plastyczne zdolności oceni maszyna, która działa na zasadzie analizowania i porównywania wszystkich zgromadzonych *doodli* (z ang. bazgroły). Im więcej gramy, tym więcej się uczymy – my, gracze, i on, robot.

### Podsumowanie

Rozwijanie umiejętności i kompetencji cyfrowych wpisuje się na stałe w zawód nauczyciela, obojętnie, czy edukacja

rozwinie się w kierunku zdalnym, czy wróci na bardziej analogowe ścieżki. Dlatego uważam, że nowe technologie powinniśmy traktować jako inspirację do dalszej pracy z uczniami, jako źródło ich motywacji i wreszcie jako szansę na wielopoziomowy rozwój.

### BIBLIOGRAFIA

- Dobrowolska, M. (2019), *Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Migdałek, J., Stolińska, A. (2011), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela: nowe wyzwania edukacyjne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Pyżalski, J. (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID -19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja.

### NETOGRAFIA

- [answergarden.ch](https://answergarden.ch)
- [babadum.com](https://babadum.com)
- [www.educandy.com](https://www.educandy.com)
- [www.genial.ly](https://www.genial.ly)
- [quickdraw.withgoogle.com](https://quickdraw.withgoogle.com)
- [www.liveworksheets.com](https://www.liveworksheets.com)
- [www.mentimeter.com](https://www.mentimeter.com)
- [www.tes.com/lessons](https://www.tes.com/lessons)
- [wordwall.net/pl](https://wordwall.net/pl)

**MALWINA KORDUS** Nauczycielka języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 26 we Wrocławiu, ambasadorka i trenerka programu eTwinning, mentorka w kursach Centrum Edukacji Obywatelskiej, Microsoft Innovative Educational Expert 2019, szkolna koordynatorka sieci Szkół Stowarzyszonych UNESCO, opiekunka koła teatralnego.



Home





# Mądrość – kreatywność – innowacyjność a nauczanie i uczenie się języków obcych w Polsce

ANNA JAROSZEWSKA

Prezentowany artykuł<sup>1</sup> jest skierowany do zainteresowanych stanem i kierunkami rozwoju edukacji obcojęzycznej w polskim systemie oświatowym, ze szczególnym uwzględnieniem etapu kształcenia obowiązkowego. Jego celem jest wzbudzenie refleksji nad stopniem wprowadzenia w życie szkoły idei zapisanych w ustawach i ministerialnych rozporządzeniach, w których ważne miejsce zajęły hasła „mądrość”, „kreatywność” oraz „innowacyjność” – w ślad za literaturą przedmiotu, wynikami licznych badań naukowych oraz pod wpływem polityki międzynarodowej.

Czy w codziennej praktyce edukacyjnej kategoriom tym poświęca się równie wiele uwagi? Czy po okresie transformacji ustrojowych zapoczątkowanych w 1989 r., po przeszło trzydziestu latach reform oświatowych, stały się immanentnym wymiarem każdej placówki oświatowej i cechują każdego nauczyciela języków obcych? Czy ich potencjał dydaktyczno-wychowawczy jest dziś w pełni realizowany? Czy zyskały status priorytetowych celów kształcenia i dopełniają nie tylko sposób organizowania szkół oraz pracę zatrudnionych w nich nauczycieli, lecz również intelektualną i społeczną działalność uczniów? To tylko ważniejsze z pytań i wątpliwości, na które spróbuję odpowiedzieć. A odpowiedzi te nabierają szczególnej wagi w czasie pandemii koronawirusa – zjawiska nagłego i destruktywnego w skali globalnej. Jego wpływ na polską oświatę jest bardzo wyraźny. Jeszcze kilka miesięcy temu zapewne nikt z nas nie przypuszczał, że będzie ona tak różna od tego, co znaliśmy i „praktykowaliśmy” dotychczas. Tymczasem w zupełnie nowych okolicznościach kształcenia mądrość, kreatywność i innowacyjność mają przecież znaczenie fundamentalne, inna też staje się perspektywa ich uchwycenia w zmieniającej się rzeczywistości.

## Triada pojęciowa: mądrość – kreatywność – innowacyjność

Mimo że nauka zainteresowała się nią dopiero w XX w., zwłaszcza w jego drugiej połowie, wraz z dynamicznym rozwojem gospodarki wolnorynkowej, teorii organizacji i zarządzania, ekonomii czy psychologii twórczości (Drozdowski i in. 2010: 16 i n.; Zawadzka-Bartnik 2018: 182), **innowacyjność** towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. Niepodważalnym tego dowodem jest postęp cywilizacyjny i technologiczny, jaki dokonał się przez minione tysiąclecia, czego my, ludzie, jesteśmy świadkami, a zarazem kolejnymi beneficjentami i inicjatorami. O ile jednak w życiu naszych przodków innowacjom

<sup>1</sup> Artykuł powstał na kanwie warsztatu metodycznego przeprowadzonego podczas II Kongresu Rozwoju Systemu Edukacji, zorganizowanego 18 września 2019 r. w Warszawie przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE).

często towarzyszył przypadek czy łut szczęścia, zaś ich konsekwencje prawdopodobnie równie często były nieprzewidziane i „bolesne”, o tyle dziś trudno mówić o nich bez odniesienia się do takich kategorii pojęciowych jak **mądrość** i **kreatywność**. Z jednej strony stanowią one niezbędny potencjał i źródło inspiracji do zmian, z drugiej – swoisty filtr bezpieczeństwa, pozwalający, choćby wstępnie, oszacować skutki ich wprowadzenia w życie ogółu. Te mogą być przecież pozytywne, neutralne lub negatywne, o czym wciąż niektórzy zdają się zapominać. Gdy przedmiotem rozważań staje się współczesna edukacja i najważniejsze po rodzinie ogniwo systemu oświatowego, czyli szkoła, triada **mądrość – kreatywność – innowacyjność** jest tyle naturalna, co konieczna. Wyraża szczególny konglomerat cech i jednocześnie kontinuum działań znajdujących się w związku przyczynowo-skutkowym, które mają przynieść ściśle określoną korzyść w wymiarze jednostkowym i (lub) społecznym. Korzyść ta jest rozpatrywana najczęściej z perspektywy efektywnego funkcjonowania placówki oświatowej (zarządzanie jej zasobami materialnymi i ludzkimi), działalności nauczycieli (realizacja procesu nauczania i wychowania uczniów oraz [samo]doskonalenie zawodowe) oraz podmiotowej i społecznej aktywności uczniów (uczenie się, socjalizacja, adaptacja, usamodzielnianie się, a także samorealizacja).

Koncentrując uwagę na przemianach w edukacji językowej, do których doszło w minionych latach w polskiej szkole i na które wciąż w jej przestrzeni jest duże zapotrzebowanie, warto na wstępie wyjaśnić, jak na gruncie niniejszych rozważań rozumiane są mądrość, kreatywność i innowacyjność. Choć łączy je bardzo wiele, nie są to przecież pojęcia tożsame. Każde z nich – jako cecha, zdolność lub postawa – może wносить w życie szkoły niebagatelną wartość, pod warunkiem ich właściwego rozumienia i wykorzystania. Przejawem tego może być m.in. **innowacja pedagogiczna**. Mając świadomość, że każdemu z tych zagadnień poświęcono osobne studia, na potrzeby artykułu przywołano jedynie wybrane definicje tych pojęć, które, zdaniem autorki, najtrafniej oddają ich znaczenie.

W *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* **mądrość** to „postrzegana i definiowana [...] cnota intelektualna, sprawność i wartość moralna wiązana z rozeznaniami i zachowaniem się na miarę aktualnego czasu” (Nowak 2016: 572). W *Encyklopedii filozofii* pojęcie to jest opisane jako „forma wiedzy łącząca refleksyjny namysł z nastawieniem praktycznym. Celem namysłu jest zrozumienie podstawowej natury rzeczywistości i jej znaczenia dla dobrego życia, przedmiotem nastawienia jest stworzenie rozumnej wizji

dobrego życia, przy uwzględnieniu charakteru danej osoby i okoliczności, a także ocena sytuacji, w której przychodzi podejmować decyzje” (Kekes 2016: 557). Z kolei słownik ogólny – *Nowy słownik języka polskiego* – objaśnia, że mądrość to inaczej „wiedza o świecie i ludziach nabyta przez naukę lub doświadczenie i umiejętność jej wykorzystania; to, co się wie, umie; rozum, rozsądek” (Sobol 2002: 444). W tym samym słowniku odnajdujemy również definicję kreatywności, która obejmuje „zdolność do tworzenia czegoś nowego, oryginalnego; twórczość” (tamże: 368; por. także: Reber i Reber 2005: 819).

Z perspektywy aksjologii pedagogicznej kreatywność jest „utożsamiana z oryginalnością, nonkonformizmem, pomysłowością, wyobraźnią i inteligencją, poszukiwaniem oryginalnych rozwiązań, nowych idei oraz pomysłów; stanowi przeciwieństwo rutyny i statyczności; wnosi dynamikę w trwającą terażniejszość” (Najder-Stefaniak 2016: 504–505). Drozdowski i in. (2010: 20) przyjmują zaś, że **kreatywność** to „zdolność twórczego myślenia, szeroko pojęta pomysłowość i elastyczność adaptacyjna skutkująca umiejętnością odnajdowania twórczych, oryginalnych rozwiązań wykraczających poza przyjęte schematy [...] to potencjalna innowacyjność i zarazem posiadany przez jednostkę potencjał innowacyjności”. Z kolei **innowacyjność** autorzy postrzegają jako „zestaw wewnętrznych oraz nabytych predyspozycji jednostki dotyczących kreowania i wdrażania zmian, prowadzących do podniesienia efektywności jej działalności. Do predyspozycji takich należą m.in. umiejętność uczenia się, zdolność i chęć wprowadzania zmian, zdolność do tworzenia, implementowania i adaptacji innowacji (w tym łatwość akceptowania zmian przychodzących z otoczenia), a także podatność na wpływ czynników zewnętrznych warunkujących takie zachowania” (Drozdowski i in. 2010: 20).

Warto podkreślić, że mądrość, kreatywność i innowacyjność mogą być rozpatrywane z perspektywy działalności jednostki lub zbiorowości. Jest to szczególnie ważne, jeśli uznać system edukacji i funkcjonujące w jego ramach placówki oświatowe za organizacje złożone, z jednej strony zależne od otoczenia zewnętrznego (politycznego, gospodarczego, społeczno-kulturowego), z drugiej – zbudowane na łącznym potencjalnie obecnych w nich zasobów ludzkich (przede wszystkim kadry zarządzającej, nauczycieli, uczniów i ich rodziców/opiekunów, choć nie tylko), które współtworząc szeroko pojętą kulturę organizacji, np. szkoły, podejmują współpracę, lecz jednocześnie nie rezygnują z aktywności indywidualnej zmierzającej do wyrażania siebie, do osiągania własnych celów. Kluczowym elementem, który łączy lub rozdziela ich możliwości i potrzeby,

a tym samym może prowadzić do rozwoju, stagnacji bądź regresu (także w zakresie wdrażania innowacji pedagogicznych), są postawy. Należy je tutaj rozumieć jako psychiczną dyspozycję do określonego zachowania, wyrażającego pozytywny bądź negatywny stosunek emocjonalny do konkretnych przedmiotów, osób lub sytuacji (także zmian): jedni badacze twierdzą, że stały, inni – że zmienny, pod wpływem przyrostu wiedzy na ich temat, dodatkowych doświadczeń i związanych z nimi emocji bądź na skutek istotnych czynników motywacyjnych (Reber i Reber 2005: 555–556; Ceranek-Dadas i Neumann-Schmidtke 2005: 743 i n.; Okoń 2007: 323). Zaangażowanie mądrości, kreatywności i innowacyjności w realizację przedsięwzięcia, jakim jest innowacja pedagogiczna w taki sposób, by miała ona sens i przyniosła wymierną korzyść, wymaga więc **postawy proinnowacyjnej**, która może dotyczyć tak jednostki, jak i zbiorowości (organizacji). Jej przeciwieństwem, z przyczyn oczywistych niepożądanym, jest **postawa antyinnowacyjna**, u podłoża której mogą leżeć m.in.: niewiedza i niewystarczające kompetencje, lęk przed nieznanym, stereotypy i uprzedzenia, wcześniejsze negatywne doświadczenia, niechęć do ponoszenia ryzyka i obawa przed porażką, brak motywacji do zmiany (w tym do zmiany siebie), lenistwo, niezgodność celów osobistych z celami organizacji (np. szkoły) czy choćby zagrożenie konfliktem systemów wartości, który może implikować wdrażana innowacja<sup>2</sup>. Innym równie istotnym czynnikiem, który waży na jakości realizowanych innowacji pedagogicznych oraz ich efektach, jest to, czy dany podmiot – niezależnie od tego, czy jest nim szkoła jako instytucja, dyrektor szkoły, nauczyciel, czy uczeń – jest wyposażony w przymioty, takie jak mądrość, kreatywność i innowacyjność, oraz w jakiej mierze zespół ludzi zaangażowanych w dany projekt określany mianem innowacji cechuje umiejętność/zdolność do konsolidacji zbiorowego potencjału w tym zakresie. Nie ulega bowiem wątpliwości, że nie każdy z nas jest mądry, kreatywny, nie wszyscy też jesteśmy innowacyjni. To prawda trudna do zaakceptowania, ale i użyteczna z perspektywy istoty edukacji, funkcji szkoły, zadań i obowiązków nauczycieli oraz działalności uczniów. Jako istoty społeczne, zdolne do współdziałania i wzajemnego uczenia się, ludzie niedobory te z powodzeniem mogą niwelować dzięki współpracy. Kolejne reformy polskiego systemu oświatowego i towarzyszące im innowacje pedagogiczne w zakresie kształcenia neofilologicznego dowodzą, że jest to jak najbardziej możliwe, choć oczywiście nie zawsze się to udaje.

### Czym jest innowacja pedagogiczna?

Pierwsze skojarzenie ze słowem „innowacja” nawiązuje bezpośrednio do łacińskiego źródłosłowu: *innovatio* oznacza „odnowienie, novum, coś nowego, reforma” (Sobol 2002: 275; Kopaliński 2007: 256). I to właśnie znaczenie „innowacji” może budzić pewne wątpliwości, jeśli znajdzie się w powiązaniu ze słowem „pedagogika”, a zatem gdy ma dotyczyć teorii wychowania i nauczania bądź świadomej i celowej działalności wychowawczej, która zachodzi m.in. w ramach edukacji formalnej, a więc również w szkole (Sobol 2002: 645; Kopaliński 2007: 433). Źródłem tych wątpliwości może być niejednorodny rozwój światowych systemów edukacyjnych, w tym w zakresie nauczania-uczenia się języków obcych. Nawet pobieżna ich analiza porównawcza z pewnością wykaże, że określone idee, rozwiązania, działania czy szeroko rozumiane narzędzia, które są obecnie lub mogą być w przyszłości uznawane w naszym kręgu kulturowym i w naszym systemie oświatowym za nowatorskie (innowacyjne), gdzie indziej dawno już zostały zweryfikowane i stały się normą bądź zostały odrzucone jako nieefektywne lub nieekonomiczne itd. Co więcej, pewne pomysły na pracę dydaktyczno-wychowawczą i nauczanie języków obcych liczą sobie kilka, kilkadziesiąt, niekiedy wręcz kilkaset lat, co wcale nie oznacza, że wszędzie znalazły już uznanie, a nawet jeśli tak się stało – że są obecne w codziennej i powszechnej praktyce edukacyjnej. Warto o tym pamiętać, z sytuacji takiej bowiem wynika często bardzo różny, także krytyczny, stosunek do innowacji wdrażanych w szkolnych murach. Ich obiektywną ocenę ułatwiają nieco naukowe systematyzacje, jak Pietrasińskiego (1971: 15, za: Zawadzka 2018: 184), który innowacje dzieli na oryginalne (twórcze) i nieoryginalne (naśladowcze lub odtwórcze), Kupisiewicza (2006: 119), wyróżniającego spośród innowacji łagodne modyfikacje, bardziej radykalne modernizacje oraz ich ujęcia do tej pory niespotykane – rewolucyjne kreacje, czy choćby Kotarby-Kańczugowskiej (2009: 25), która podział ten uszczegóławia, pisząc o przekształceniach, poszerzeniach, uzupełnieniach, zastąpieniach, eliminacjach, dostosowaniu, wzmocnieniach i integracjach. Jednak literatura przedmiotu dostarcza znacznie więcej klasyfikacji tego typu, co uzmysławia, że **innowacja pedagogiczna** może być definiowana na różne sposoby (nie zawsze przy tym spójne) – wiele jest przecież perspektyw, z których można się w nią angażować, doświadczać jej lub dokonywać jej oceny. Zasięg znaczeniowy tego pojęcia i jednocześnie poziom skomplikowania materii, którą pojęcie to wyraża,

2 Zob. także: Sowiński (2000: 201 i n.); Drozdowski i in. (2010: 20–21).

jest przeogromny. Znakomicie oddaje to definicja ukuta przez Półturzyckiego (2003: 332–333), który przez pojęcie innowacji pedagogicznej rozumie „wszelkie zmiany zachodzące w dziedzinie wychowania, kształcenia, organizacji i uwarunkowań szkolnictwa, a także innych form oświaty. Zmiany innowacyjne mogą być okazjonalne oraz systematyczne i planowe, ukierunkowane i pozbawione kierunku, implikujące postęp lub powodujące regres w praktyce pedagogicznej. Innowacje mogą dotyczyć całego systemu szkolnego lub jego części składowych: organizacji, metod i środków pracy nauczyciela, form aktywności uczniów lub wychowanków, treści i celów edukacji, jej uwarunkowań oraz ustaleń legislacyjnych”<sup>3</sup>.

Nawiązując do słów kluczy zapisanych w tytule niniejszego artykułu: mądrości – kreatywności – innowacyjności, warto odnotować, że innowacja postrzegana w kategoriach zmiany korzystnej dla szkoły i jej społeczności nie może być „pozbawiona kierunku”. Zmiany nieukierunkowane cechuje zwykle brak namysłu i planu wdrożeniowego, bezcelowość, nieprzewidywalność, a zatem i większe ryzyko niepowodzenia. Próba wdrażania innowacji nieukierunkowanej – czy to na poziomie zarządzania organizacją (szkołą), czy na gruncie procesów kształcąco-wychowawczych – byłaby więc nieetyczna i prawnie niedozwolona. Jednocześnie brak ukierunkowania innowacji nie wyklucza jej obecności w życiu szkoły, nie przesądza też definitywnie o jej fiasku i następującym po nim edukacyjnym regresie, choć niewątpliwie może się do niego przyczynić i świadczy o zaburzeniu tytułowej triady. Katalog czynników, które mogą implikować niepowodzenia w zakresie realizowania innowacji pedagogicznych, jest znacznie szerszy, co w skrócie powyżej zasygnalizowano. Czynniki te mogą mieć charakter wewnętrzny lub zewnętrzny, przyjmować postać podmiotową, *stricte* materialną oraz prawną. Zakres występujących między nimi związków i zależności w pewnym stopniu tłumaczy sposób rozumienia systemu (glottodydaktycznego).

### Koncepcja przyjaznego środowiska kształcenia w ujęciu glottodydaktycznym a makrosystemowe innowacje w polskiej oświacie

W przyjaznym środowisku kształcenia poziom pozytywnych emocji jest na tyle wysoki, że wzbudza motywację do uczenia się, a wraz z nią podnieść wydolność psychofizyczną uczniów w procesie przyswajania wiedzy

i rozwijania własnych kompetencji komunikacyjnych w języku obcym, a także osiągnięcia celów pozajęzykowych, nie mniej ważnych w całościowym ujęciu ich rozwoju. Mechanizm powodujący wzbudzenie takich emocji jest złożony, łączy bowiem wymiar aktywności mentalnej uczestników procesu glottodydaktycznego ze *stricte* fizyczną sferą ich działalności. System, a tym bardziej osadzony w nim układ glottodydaktyczny, nie występują przecież w próżni. Ich funkcjonowanie w głównej mierze wspiera się na wzajemnej relacji między nauczycielem i uczniem, jednocześnie jest też zależne od wielu innych zmiennych, co szczegółowo zobrazowali w swoich modelach glottodydaktyki np. Woźniewicz (1987: 88), Pfeiffer (2001: 21) czy Gębał (2013: 26). Dlatego analiza środowiska kształcenia w ujęciu glottodydaktycznym, ze szczególnym uwzględnieniem innowacji, jakie w nim zachodzą bądź (nie) mogą zachodzić, powinna być całościowa, sięgać zainteresowaniem poza ściany klasy językowej i interakcję głównych aktorów tej sceny (Jaroszewska 2017: 571).

Abstrahując od teorii twórczej sfery glottodydaktyki<sup>4</sup> i koncentrując się na jej wymiarze praktycznym, można wyróżnić co najmniej sześć głównych poziomów systemu glottodydaktycznego. Łącznie tworzą one kontekst edukacyjny, nazwany tu środowiskiem kształcenia. Może on sprzyjać nauczaniu-uczeniu się języków obcych lub wręcz przeciwnie, procesy te w różny sposób utrudniać, a nawet uniemożliwiać. Dotyczy to również innowacji pedagogicznych. Zatem:

1. Poziom pierwszy jest poziomem organizacyjnym *sensu largo*, który odnosi się do politycznych i formalnoprawnych uwarunkowań edukacji neofilologicznej w polskich szkołach. Najistotniejsze wydają się w tym względzie akty normatywne różnego szczebla, poczynając od ustawy zasadniczej, przez ustawy szczegółowe, na rozporządzeniach i zarządzeniach ministerialnych kończąc. Niemały wpływ na kierunki kolejnych przeobrażeń w tym zakresie mają również tendencje w europejskiej polityce edukacyjnej.
2. Poziom drugi dotyczy głównych źródeł finansowania i zaplecza logistycznego placówek oświatowych, w tym takich obszarów problemowych, jak: sposób zorganizowania danej placówki i zarządzania jej zasobami, budynek i jego wyposażenie, infrastruktura teleinformatyczna, właściwa aranżacja wnętrza, uwzględniająca niezbędną i dającą się rekonfigurować przestrzeń, a także profesjonalne,

3 Zob. także: Przyborowska (2013: 52 i n.); Smak (2014: 76).

4 Zob. Jaroszewska (2014a).

zróżnicowane i nowoczesne pomoce dydaktyczne umożliwiające rzeczywiste rozszerzenie formuły nauczania-uczenia się języków obcych według zasad pogłębłości i multisensorycznej prezentacji treści kształcących, a także indywidualizacji, autonomizacji i wielostronnej współpracy.

3. Poziom trzeci odnosi się do edukacji formalnej, ustanowionej prawnie, zaplanowanej i celowej, odbywającej się w powszechnym i w pierwszej fazie obowiązkowym systemie oświatowym na zasadzie tzw. drabiny edukacyjnej. Szczelne „drabiny” odpowiadają kolejnym etapom edukacji i symbolizują zdobycie przez ucznia coraz wyższych kwalifikacji wymaganych do podjęcia się określonych ról społecznych. Ich „pokonanie” jest równoznaczne ze zdobyciem wykształcenia. Edukacja formalna realizowana jest na podwalinach poziomu pierwszego i drugiego. Na plan pierwszy należy wysunąć tu role i zadania oraz kompetencje i odpowiedzialność nauczycieli języków obcych, a także role, zadania oraz odpowiedzialność uczniów. Na poziomie tym role wspomagające odgrywają dyrektor szkoły oraz pozostali członkowie zespołu pedagogicznego, a także rodzice/opiekunowie prawni uczniów. Wielopodmiotowość kształcenia nie powinna być bowiem hasłem bez pokrycia.
  4. Poziom czwarty dotyczy edukacji pozaformalnej, odbywającej się na zasadzie dobrowolności poza formalnym programem nauczania. Choć z klasycznej definicji wynika, że edukacja tego typu odbywa się zwykle poza instytucjami edukacji formalnej, nie oznacza to, że szkoły i zatrudniona w nich kadra nie mogą być pomostem bądź źródłem inspiracji, by pozaformalną edukację skutecznie organizować, by do niej motywować. W tym wypadku istotne jest więc dookreślenie kompetencji i zasad współpracy podmiotów działających wewnątrz struktury szkolnej, w tym współpracy z rodzicami/opiekunami prawnymi uczniów, a ponadto niezwykle rozległej kooperacji instytucjonalnej o charakterze zewnętrznym: z wydawnictwami edukacyjnymi, z instytucjami języków i kultur narodowych, z właściwymi wydziałami czy katedrami uczelni wyższych, z innymi instytucjami kulturalno-oświatowymi, z władzami samorządowymi, z liderami środowiska lokalnego, z przedstawicielami trzeciego sektora, z miastami/ze szkołami partnerskimi itd. Intensyfikacja
- współpracy między tymi podmiotami jest wręcz kluczowa w pokonaniu bariery formalizmu i włączeniu w program szkolny oraz pozaszkolny możliwie szerokiej oferty kulturalno-oświatowej, dzięki której nauczanie-uczenie się języków obcych może stać się nie tylko atrakcyjne dla uczniów, ale także efektywne. Alians ten jest korzystny również z tego względu, że umożliwia pozyskanie dodatkowych środków finansowych, materialnych czy osobowych na wszelką działalność projektową, podnosząc tym samym walory kontekstu edukacyjnego w zakresie obcych języków i kultur.
5. Poziom piąty obrazuje uczenie się nieformalne. Choć cechuje je incydentalność i trudno mówić o jego szczegółowym planowaniu czy wyznaczaniu mu konkretnych celów, tylko pozornie pozbawione jest związków z systemem szkolnym. Owszem, fizycznie zlokalizowane jest poza jego strukturą, zaś główne role na tym poziomie odgrywają przede wszystkim sami uczący się, niekiedy wspomagani przez rodziców/opiekunów lub inne bliskie im osoby, m.in. z grona rówieśniczego. Jednak to przecież środowisko szkolne i sposób jego zorganizowania, w tym charakter prowadzonego w nim nauczania-uczenia się języków obcych, wywierają lub przynajmniej mogą wywierać najsilniejszy wpływ na rozwijanie i stałe kształtowanie świadomości i samodzielności w uczeniu się. Również z tym środowiskiem – zwłaszcza na pierwszych szczeblach edukacji – wiąże się wzrost lub spadek motywacji, by w czynnościach dnia codziennego, w pewnym sensie „przy okazji”, znaleźć czas i wykorzystać sposobność do uczenia się języków obcych i poznawania reprezentujących je kultur.
  6. Poziom szósty jest poziomem doskonalenia kadr. Jest istotny w strukturach edukacji zarówno formalnej, jak i pozaformalnej. To na tym poziomie zachodzi wielowymiarowa ewaluacja działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli języków obcych, ustalone są cele oraz formy i źródła finansowania ich doskonalenia zawodowego. Jest to poziom budowania ich motywacji do (współ)pracy i samorozwoju. Rozpoznanie wcześniejszych elementów systemu, a także ich kształt, logika i spójność, mają w tym wypadku znaczenie decydujące dla przebiegu procesów i wydarzeń rozgrywających się na poziomie szóstym<sup>5</sup>.

5 Szerzej na ten temat w: Jaroszevska (2014b). Zob. także: Szlęk (2014); European Union (2016).

Zmiany, jakie przez minione lata nastąpiły na każdym z tych poziomów, z pewnością można uznać za innowacyjne, jeśli kwestię tę rozważać w ujęciu retrospektywnym lub jakościowym. Nie byłyby możliwe, gdyby nie najważniejsza bodaj innowacja, jaką zainicjowano w 1773 r., gdy na wniosek króla Stanisława Augusta Poniatowskiego powołano do życia **Komisję Edukacji Narodowej**. Jako pierwszy centralny organ władzy oświatowej w Polsce (także w Europie) stworzyła ona podwaliny powszechnego systemu szkolnego, nad którym opiekę roztoczyć miało państwo. Upowszechnienie szkolnictwa, w tym elementarnego, jak również uwolnienie edukacji spod wpływów Kościoła było milowym krokiem na drodze do powstania pierwszych świeckich programów nauczania, także w zakresie kształcenia nauczycieli (Krześniak-Firlej i Firlej 2003: 681 i n.). Burzliwe i trudne dzieje Rzeczypospolitej oraz uwikłany w nich zmienny los polskiej oświaty potwierdzają tezę o bliskich związkach mądrości, kreatywności i innowacyjności. Ich ujawnienie zasługuje z pewnością na osobne opracowanie.

Po ostatecznym odzyskaniu niepodległości w 1989 r. i zmianie ustroju politycznego Polska stała się aktywnym i pełnoprawnym członkiem społeczności międzynarodowej, przechodząc przy tym nieuniknioną metamorfozę. Mowa tu m.in. o zmianie paradygmatów naukowych, etycznych i prawnych, o globalizacji odczuwanej w niemal każdej sferze życia, nieograniczonym transgranicznym przepływie idei, dóbr i osób, pogłębiającej się wielojęzyczności i międzykulturowości, rozwoju nowych technologii, dostępie do informacji, nowych i coraz bardziej wydajnych narzędziach komunikacji, zmieniających się warunkach i stylach życia, kulturalnej aktywizacji coraz młodszych i coraz starszych ludzi oraz rodzących się na tym tle nowych potrzebach – tak można to ująć skrótowo. W oczywisty sposób wydarzenia te i zjawiska rzutowały na obraz polskiego systemu edukacji, w tym na cele, formy, metody i środki nauczania-uczenia się języków obcych. Wyznacznikiem reform oświatowych stały się już nie tylko wyobrażenia kolejnych ekip rządzących, lecz również międzynarodowe strategie edukacyjne formułowane na podstawie licznych raportów sygnowanych przez światowe autorytety świata nauki, polityki i biznesu. Do dokumentów o przełomowym znaczeniu z perspektywy podjętych rozważań należy zaliczyć raport pod kierunkiem Edgara Faure'a z 1972 r. – *Learning*

*to Be: The World of Education Today and Tomorrow (Uczyć się, aby być. Świat edukacji dziś i jutro)*, raporty Klubu Rzymskiego z lat 1972–1981, Białą Księgę Komisji Europejskiej z 1995 r. – *The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society (Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa)*, raport pod przewodnictwem Jacques'a Delors'a z 1996 r. – *Learning: The Treasure Within (Edukacja: jest w niej ukryty skarb)* czy raport Federica Mayora z 1999 r., przygotowany we współpracy z Jérôme'em Bindém – *Monde nouveau (Przyszłość świata)*<sup>6</sup>. Szczególny wpływ na formowanie polskiego systemu edukacji miała również tzw. strategia lizbońska – społeczno-gospodarczy program naprawczy Unii Europejskiej przyjęty na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie w 2000 r. W programie tym za jeden z głównych celów strategicznych obrano konieczność reformy i unifikacji systemów edukacji na miarę otwartego społeczeństwa wiedzy i nowych technologii. Wtedy też zintensyfikowano debatę na temat systemowego wyposażenia Europejczyków w kompetencje kluczowe. Zalicza się do nich m.in. kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje w zakresie umiejętności uczenia się i kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. Aby sprostać wyzwaniom współczesności i móc efektywnie rozwijać te kompetencje u swoich obywateli, Rada Unii Europejskiej, do której Polska przystąpiła w 2004 r.<sup>7</sup>, zwraca uwagę w swoich zaleceniach na konieczność wdrażania w procesie kształcenia innowacji, odwołuje się do kreatywności, wielostronnej współpracy, a także autonomii – zarówno uczniów, jak i nauczycieli (Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r.).

Nie może więc dziwić fakt, że i w dokumentach programowych polskiej oświaty znajdziemy liczne odniesienia do kompetencji kluczowych, w tym komunikacyjnych w językach obcych, jak również do problematyki innowacji pedagogicznych. Pierwsze ministerialne wytyczne w tym zakresie przynosi Zarządzenie nr 62 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 listopada 1989 r. w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych (Dz.Urz. MEN 1989 nr 7, poz. 64)<sup>8</sup>. Do gruntownych zmian systemowych i związanego z tym wzrostu potencjału innowacyjności polskich szkół oraz obrania przez nie prodemokratycznego kierunku

6 Zob. Hejnicka-Bezwińska (2000); Kotarba-Kańczugowska (2009).

7 Proces akcesyjny zainicjowano już w 1994 r.

8 Zastąpione Zarządzeniem nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1993 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne (Dz.Urz. MEN 1993 nr 6, poz. 20) oraz kolejnymi nowelami prawa w tym zakresie.

rozwoju przyczyniły się ponadto (nowelizowane w dalszych latach) Zarządzenie nr 5 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 lutego 1990 r. w sprawie planów nauczania w szkołach ogólnokształcących oraz zmian w planach nauczania w szkołach zawodowych (Dz.Urz. MEN 1990 nr 2, poz. 8), Zarządzenie nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 czerwca 1990 r. w sprawie nauczycielskich kolegiów języków obcych (Dz.Urz. MEN 1990 nr 4, poz. 21), w końcu także Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425), jak również dopełniające ją zupełnie nowe: podstawa programowa (Dz.U. 2002 nr 51, poz. 458) oraz regulacje w zakresie kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2002 nr 155, poz. 1288) – dziś zastąpione już nowszymi aktami. To dzięki nim, równoległe do postępujących w naszym kraju przemian społeczno-kulturowych, możliwe stało się zniesienie w polskich szkołach hegemonii języka rosyjskiego i umożliwienie (na zasadzie wolnego wyboru) nauczania-uczenia się również języków zachodnioeuropejskich. To dzięki tym aktom prawnym dokonano głębokiej reformy systemu kształcenia nauczycieli języków obcych – na początku przemian ustrojowych w Polsce odnotowywano przecież kolosalny deficyt nauczycieli języków zachodnich. Niewątpliwą innowacją było odstąpienie od monolitycznego systemu szkół państwowych przez stworzenie warunków prowadzenia i rozwoju placówek prywatnych i społecznych. Ostatnia dekada XX w. zaowocowała w polskim szkolnictwie publicznym tysiącami klas i programów autorskich. W tym czasie nastąpił też renesans szkół alternatywnych, które organizowano na fundamentach koncepcji przedstawicieli tzw. nowego wychowania, przeciwstawiających się negatywnej spuściznie herbartyzmu, a także na podstawie autorskich pomysłów rodzimych innowatorów<sup>9</sup>. Początek XXI w. to kolejne reformy edukacyjne w Polsce. Zmiany prawa oświatowego skutkują nie tylko przebudową struktury szkolnictwa, lecz również uwolnieniem rynku wydawnictw edukacyjnych, a tym samym zróżnicowaniem i podniesieniem jakości dostępnych materiałów dydaktycznych. Wkroczenie Polski w główny nurt polityki międzynarodowej po 2004 r. prowadzi m.in. do przeformułowania koncepcji kształcenia obcojęzycznego, którego ranga z roku na rok rośnie. Lizboński postulat „język ojczysty plus dwa języki obce” zaczyna być realizowany również w polskich szkołach, przy jednoczesnym przesunięciu czasu rozpoczęcia nauki pierwszego języka obcego do klasy pierwszej szkoły podstawowej za sprawą podstawy programowej z dnia

23 grudnia 2008 r. (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17), a następnie do etapu obowiązkowego przygotowania przedszkolnego w wyniku jej kolejnej nowelizacji (Dz.U. 2017 poz. 356). Warto podkreślić, że zmiany te implikują stopniową przemianę w metodyce nauczania języków obcych. Kolejne pokolenia uczniów wnoszą w życie szkoły nowe potrzeby i nowe możliwości, a to wymaga zupełnie innego podejścia pedagogicznego. Nie bez znaczenia pozostaje tu rozwój glottodydaktyki (w tym jej specjalizacja) i popularyzacja jej aktualnych ustaleń dzięki zbliżeniu świata nauki ze środowiskiem nauczycielskim. Profesjonalizacja kierunków pedeutologicznych na studiach wyższych jest przy tym tylko jednym z wielu czynników kształtujących postawy i kompetencje współczesnych nauczycieli języków obcych. Ich kwalifikacje i świadomość sprawstwa dydaktyczno-wychowawczego wciąż rosną.

### Mikroinnowacje w polskich szkołach – szacowanie potencjału

Innowacja, także pedagogiczna, przez wielu kojarzona jest przede wszystkim z nowymi technologiami. Ma to oczywiście swoje uzasadnienie, które potęguje obecna sytuacja polskich i zapewne nie tylko polskich uczniów oraz nauczycieli. Interakcja między nimi ze względu na obecną pandemię okazuje się dziś niemożliwa bez dostępu do nowoczesnych narzędzi i kanałów komunikacji. Wszystko to umożliwia wielotorową, dwu- i (lub) wielostronną komunikację w układzie (glotto)dydaktycznym. Zapewnia dostęp do wielojęzycznych i wielokulturowych treści internetu, prasy, radia i telewizji – fikcyjnych oraz tzw. autentycznych. To dzięki nowym technologiom nauczyciele, uczniowie i ich rodzice/opiekunowie, mimo zawieszenia stacjonarnej działalności szkół i innych placówek oświatowych, mimo ograniczeń w bezpośrednich kontaktach społecznych, zachowali dostęp do zróżnicowanych materiałów dydaktycznych, nie zostali pozbawieni opieki pedagogicznej i prawa do wymiany informacji. Nauczanie-uczenie się, również języków obcych, a przy tym w międzynarodowym gronie, może odbywać się dziś za sprawą elektronicznych komunikatorów tekstowych, głosowych lub audiowizyjnych, internetowych bądź telewizyjnych platform edukacyjnych, serwisów społecznościowych, internetowych witryn wydawnictw edukacyjnych udzielających wolnego albo odpłatnego dostępu do własnych materiałów i narzędzi wspomagających proces kształcenia, jak podręczniki elektroniczne, poradniki metodyczne, prezentacje multimedialne,

9 Zob. np.: Okoń (1977); Piekarski i Śliwerski (2000); Figiel (2001); Komorowska (2017).

zbiory ćwiczeń, kart pracy i testów, quizy, gry dydaktyczne, zestawy fiszek, map myśli itd. Jakże atrakcyjne okazują się dziś cyfrowe biblioteki i mediateki z nieprzebranym bogactwem utworów literackich, muzycznych, filmowych i teatralnych, w oryginalnych wersjach językowych oraz tłumaczeniach. Jakże pomocne stały się coraz bardziej rozbudowane sieciowe słowniki i encyklopedie czy interaktywne narzędzia translacyjne. Mozaiką kultur i języków kuszą wirtualne muzea, a nawet miasta, po których oprowadzają wielojęzyczni przewodnicy. Uwagę przyciągają blogi tematyczne, instruktaże audio i wideo, profesjonalne webinaria. Fascynują głosowi asystenci tekstu, w końcu bazujące na algorytmach sztucznej inteligencji chatterboty i linguaboty. Doświadczenia i obserwacje autorki, relacje płynące ze środowiska nauczycielskiego, wypowiedzi rodziców uczniów, a także doniesienia medialne pozwalają przypuszczać, że potencjał ten, choć olbrzymi, z różnych względów nie wszędzie i nie przez wszystkich uczestników procesu edukacyjnego jest w pełni wykorzystywany. A skoro tak się dzieje w skrajnie trudnych okolicznościach, za równie prawdopodobną należy uznać tezę, że udział innowacji technologicznych w edukacji obcojęzycznej Polaków, zwłaszcza w szkolnictwie powszechnym, jest (a właściwie był) jeszcze niższy w sytuacji znormalizowanej, z jaką mieliśmy do czynienia do niedawna<sup>10</sup>. Katalog czynników przesądających o takim stanie rzeczy jest zapewne podobny.

Tak jak fizyczny powrót uczniów do szkół i edukacji bezpośredniej będzie nieunikniony po zniesieniu stanu epidemii, tak znów realne staną się innowacje pedagogiczne, które niekoniecznie muszą się opierać na wykorzystaniu nowych technologii w procesie kształcenia, choć w tym wypadku ich udziału naturalnie wykluczyć nie można. Zresztą nawet jeśli nauczanie-uczenie się języków obcych w modelu hybrydowym, łączącym tradycję z nowoczesnością, należy uznać za rozwiązanie optymalne (warunkowo), trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że innowacyjność w edukacji może objawiać się na różne sposoby i w różnym zakresie, także – upraszczając – bez dostępu do tabletu i internetu. A że szkoła jest organizmem dość skomplikowanym, pełniącym bardzo różne funkcje i skupiającym różne środowiska, przestrzeni dla innowacji w niej nie brakuje.

Najpoważniejsza krytyka, jaka odnosi się do rzeczywistej innowacyjności polskich szkół i zatrudnionych w nich nauczycieli, dotyczy formalizmu, który wiąże się

z tego typu działalnością, oraz braku funduszy na to, aby móc ją rzetelnie i z pewnym rozmachem realizować. Poniękad ma to związek z brakiem czasu, by nowatorskie projekty najpierw gruntownie zaplanować, a następnie wprowadzić w życie klasy, najlepiej angażując do tego także zewnętrzne podmioty systemu glottodydaktycznego, choćby rodziców/opiekunów uczniów czy instytucje/szkoły partnerskie. Priorytetem szkoły wciąż, jak przed laty, pozostaje realizacja założeń podstawy programowej i dobre wyniki uzyskiwane przez uczniów. To zaś skutecznie obciąża obowiązkami i nauczycieli języków obcych, i ich podopiecznych. Kwestia motywacji kadry szkolnej stanowi kolejną przeszkodę, o której w tym miejscu można powiedzieć tylko tyle, że znana jest nie od dziś, co wcale nie oznacza, że udało się ją pokonać. Publikowane raporty z dobrych praktyk, podejmowanych na bazie potencjału własnego szkół bądź przy wsparciu takich ważnych ośrodków, jak obecne w Polsce zagraniczne instytuty kultur narodowych, Ośrodek Rozwoju Edukacji czy Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (instytucja dająca dostęp polskim beneficjentom do europejskich programów wspierania edukacji w jej wymiarze formalnym, pozaformalnym i nieformalnym), stanowią jednoznaczny dowód na to, że mimo licznych barier innowacje pedagogiczne w nauczaniu-uczeniu się języków obcych są w polskich szkołach możliwe i pożądane. Prowadzone do niedawna przez kuratoria oświaty spisy wdrożonych projektów innowacyjnych pozwalają postawić tezę, że ich zakres jest bardzo zróżnicowany, niekiedy też ograniczony. Czy jednak mała zmiana nie może być zmianą korzystną?

### Podsumowanie

Innowacje pedagogiczne, także w zakresie nauczania-uczenia się języków obcych, stanowią wypadkową potrzeb, możliwości oraz motywacji wszystkich uczestników procesu edukacyjnego: przede wszystkim nauczycieli i uczniów, choć też kadry zarządzającej szkołą, a poniekąd i rodziców/opiekunów uczniów. Z perspektywy makrosystemowej musi być w nie zaangażowana administracja państwowa i (lub) samorządowa, przy czym ważna jest w tym wypadku nie tylko sfera prawodawcza, ale także swoisty klimat do zmian, wyraźna wizja reformy, a w ślad za tym również przemyślany mechanizm jej wspomaganie – nie tylko finansowego. Każda bowiem zmiana rodzi określone konsekwencje tak dla reformowanego wycinka rzeczywistości edukacyjnej, jak i dla jego otoczenia.

<sup>10</sup> Zob. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 13 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu zagrożenia epidemicznego (Dz.U. 2020 poz. 433, z późn. zm.); Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii (Dz.U. 2020 poz. 491, z późn. zm.).



Wszak mamy tu do czynienia ze sprzęgniętym w system powszechny zbiorem idei, celów, metod, działań, oczekiwań itd. Jest to zbiór często bardzo niejednorodny. W każdym społeczeństwie głósy na temat reform oświatowych bywają podzielone. Jedni będą mówili o dobrej zmianie, inni o demontażu czy wręcz burzeniu słusznego, ich zdaniem, porządku. Są i tacy, którzy dostrzegają zarówno dobre, jak i złe strony realizowanych przemian bądź odczuwają niedosyt, dziwią się, że potencjał, jakim dysponujemy w polskich szkołach, nie jest w pełni wykorzystany, a niekiedy zupełnie się go marnotrawi, wystrzegając się innowacji. Wyjątkową mozaikę tego typu doznań i ocen manifestowanych w dyskursie społecznym, szczególnie zaś zawodowym, mamy możliwość obserwować zwłaszcza w ostatnich latach. Ten konflikt interesów pojawia się zarówno w wymiarze ogólnym, jak i w mikroskali – na każdym z omówionych poziomów systemu glottodydaktycznego. Zmienne jest jedynie jego natężenie i zasięg oddziaływania, choć z punktu widzenia zainteresowanego podmiotu pozostaje on tak samo ważny, niezależnie od rozmiarów. To jednak naturalne, że w ograniczonej przestrzeni szkoły, wobec wymogów bilansu ekonomicznego, sprzecznych interesów czy różnych barier, wdrażanie innowacji, choć często uzasadnione czy wręcz konieczne, nie zawsze jest możliwe, a jeśli nawet do niego dochodzi – bywa procesem zmuszonym, niekiedy narażonym na niepowodzenie. Dotyczy to zwłaszcza tych szkół państwowych, którym nie do końca udało się zerwać z naleciałościami centralnego systemu sterowania oświatą. Czy to lęk przed zmianą, wygodnictwo, czy może rzeczywiste problemy? Przyczyny, jak wskazano wcześniej, mogą być bardzo różne. Jednak i w placówkach prywatnych, wydawałoby się, bardziej podatnych na zmiany, gdyż funkcjonujących w warunkach konkurencji wolnorynkowej, mimo głosów eksperckich, mimo wniosków środowiska uczniów i rodziców/opiekunów, wbrew postulatam samych nauczycieli języków obcych, zbudowanie innowacyjnego programu nauczania bywa trudne i czasochłonne. Jest jak przeciąganie liny: by w jednym miejscu coś zaproponować, z drugiego często trzeba coś ująć. Nie rezygnujemy jednak z tych prób, ponieważ przykłady dobrych praktyk dowodzą, że warto podjąć ten trud. Mimo mnożących się problemów w szkołach wciąż są jednostki odważne, zdeterminowane, pewne siebie, kompetentne, zaangażowane – liderzy umiejący skonsolidować i wykorzystać potencjał szkolnej społeczności na rzecz wprowadzenia korzystnej zmiany.

Można oczywiście przyjąć postawę „krytycznego teoretyka” lub „wiecznego antagonisty” i we wprowadzanych innowacjach pedagogicznych stale doszukiwać się

błędów. Można bez większych przeszkód podważać ich sens, szukać w nich niespójności, twierdzić wręcz, że nie są innowacjami. Czy jednak krytyka z poziomu własnego biurka, na podstawie lektury lakonicznego opisu zamieszczonego np. w systemie informacji oświatowej bądź na stronie internetowej danej szkoły, nosi znamiona krytyki rzetelnej i konstruktywnej? A nawet jeśli w takich ocenach, jakich przecież nie mało w dyskursie medialnym, a nawet naukowym, znajduje się ziarno prawdy, czy stanowi to wystarczające umocowanie, by negować dany projekt bez poświęcenia mu należytej uwagi, bez przeprowadzenia pogłębionych badań na jego temat, także wśród osób w nim uczestniczących? Autorka niniejszych rozważań stoi na stanowisku, by unikać takich, często krzywdzących, ocen i w ramach własnych możliwości i kompetencji zacząć działać, jeśli nie w „terenie”, to przynajmniej wspierając, inspirując, przedkładając własne propozycje korzystnego odnowienia szkoły. Jednocześnie wyraża pogląd, że system edukacji w Polsce jest zbudowany na solidnych fundamentach, które, niezależnie od zmagania sił politycznych czy perturbacji prawnych, trudno naruszyć, jeśli tylko wykażemy dobrą wolę i chęć współpracy. Polska edukacja pod zaborami czy w czasie wojen światowych jest najlepszym tego dowodem. Ta siła tkwi przede wszystkim w zasobach ludzkich, które współtworzą szkołę, łącznie z najważniejszym ogniwem – uczniami.

Innowacyjność, a właściwie wdrażanie innowacji pedagogicznych w nauczaniu-uczeniu się języków obcych, z pewnością wymaga mądrości i kreatywności. Warto jednak raz jeszcze podkreślić, że przymiotów tych nie można odnosić tylko do nauczycieli. Cedowanie działań innowacyjnych wyłącznie na nich, podobnie zresztą jak obarczanie ich odpowiedzialnością za efekty szeroko rozumianego procesu kształcenia, jest nieporozumieniem. To kwestie dużo bardziej złożone.

Skrótem myślowym, który w pewnym stopniu obrazyje międzypodmiotowe zależności oraz wpływy i pierwotny sens innowacji na lekcjach języka obcego (także podczas innych zajęć szkolnych), jest zarysowana powyżej koncepcja przyjaznego środowiska kształcenia. Wynika z niej prawda wciąż nie dla wszystkich oczywista, mimo że na trwałe wpisana do najważniejszych dokumentów programowych zarówno polskiej szkoły, jak i innych europejskich systemów edukacyjnych. To dobro ucznia i jego wszechstronny rozwój – w sferze fizycznej, intelektualnej, emocjonalnej, duchowej (tożsamości) oraz społecznej. W myśl zasady pajdocentryzmu, niezależnie od jego wieku, psychofizycznych predyspozycji do uczenia się czy środowiska społeczno-kulturowego, z którego się wywodzi, innowacje pedagogiczne

służyć powinny przede wszystkim harmonijnemu rozwojowi ucznia. Nie oznacza to oczywiście, że potrzeby i możliwości innych uczestników czy kreatorów procesu edukacyjnego są bez znaczenia i nie zasługują na uwagę.

### Suplement

Nie jest przesadą stwierdzenie, że rozważania na temat innowacji pedagogicznych w nauce języków obcych nastrożają dużo mniej trudności niż rzeczywiste ich zaplanowanie i wdrożenie do codziennej pracy szkoły, oddziału szkolnego czy konkretnego ucznia, który z różnych przyczyn może potrzebować zmiany w dotychczasowym trybie swojej działalności związanej z uczeniem się. Uzupełnieniem przedłożonego wyводу jest zachęta – kierowana do nauczycieli – do pracy kreatywnej i projektowania szkolnych innowacji glottodydaktycznych oraz dzielenia się swoimi pomysłami czy już zdobytymi doświadczeniami w tym zakresie, także na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” czy w ramach prestiżowego konkursu European Language Label (ell.org.pl). Podstawowe elementy, jakie powinien uwzględniać tego typu projekt, wskazano na zamieszczonym niżej schemacie. Warto dopowiedzieć, że obecnie kwestie wdrażania innowacji w polskich szkołach reguluje Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 60) i zawarte w niej: art. 1 pkt 18, art. 44 ust. 2 pkt 3, art. 55 ust. 1 pkt 4, art. 68 ust. 1 pkt 9, art. 86 ust. 1. Jest to dokument ogólnodostępny, dlatego też cytowanie jego treści należy uznać za bezcelowe. Znosi on konieczność zgłaszania innowacji pedagogicznej kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu szkołę, znosi również wymagania formalne warunkujące rozpoczęcie działalności innowacyjnej. Oznacza to, że szkoła może samodzielnie podejmować decyzję, jakie innowacje będzie realizowała i w jaki sposób będą one dokumentowane. Z punktu widzenia rozszerzania możliwości działalności innowacyjnej i eksperymentalnej warty podkreślenia jest zapis dotyczący wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności szkoły czy placówki. Jednocześnie należy zastrzec, że choć Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. 2002 nr 56, poz. 506) zostało uchylone, wciąż może okazać się użyteczne na etapie projektowania innowacji. Równie cenne mogą być zapisy obowiązującej podstawy programowej (Dz.U. 2017 poz. 356).

#### SCHEMAT 1. Podstawowe elementy innowacji glottodydaktycznej

1. **AURORZY PROJEKTU:** ...
2. **OKREŚLENIE RODZAJU INNOWACJI:** ...  
(programowa, organizacyjna, metodyczna, mieszana)
3. **TEMAT/TYTUŁ INNOWACJI:** ...
4. **ZAKRES INNOWACJI:** ...  
(jakich pojęć dotyczy, kto zostanie nią objęty, w jakim okresie będzie realizowana)
5. **MOTYWACJA WPROWADZENIA INNOWACJI I ZWIĄZANE Z NIA OCZEKIWANIA:** ...  
(diagnoza problemu i potrzeb)
6. **ZAŁOŻENIA INNOWACJI:** ...  
(czyli jej treść, w tym cel oraz syntetyczny opis, na czym ma ona polegać, harmonogram działań)
7. **UCZESTNICY INNOWACJI:** ...  
(czyli osoby zaangażowane we wdrożenie innowacji, w tym najważniejsze ogniwo)
8. **NIEZBĘDNE SIŁY I ŚRODKI:** ...  
(czyli szacowanie zaplecza logistycznego, w tym źródeł finansowania)
9. **EWALUACJA INNOWACJI:** ...  
(procedury sprawdzające, czy innowacja przebiega poprawnie i przynosi pożądane efekty)

Źródło: opracowanie własne

#### BIBLIOGRAFIA

- Ceranek-Dadas, A., Neumann-Schmidtke, E. (2005), *Postawy*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4: P, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 743–749.
- Drozdowski, R., Zakrzewska, A., Puchalska, K., Morchat, M., Mroczkowska, D. (2010), *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- European Union (2016), *Classification of learning activities (CLA). Manual. 2016 edition*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Figiel, M. (2001), *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gębał, P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000), *O zmianach w edukacji – konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Jaroszevska, A. (2014a), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Jaroszevska, A. (2014b), *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji i Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej UW, <bit.ly/306wbEO> [dostęp: 3.05.2020].
- Jaroszevska, A. (2017), *Idea przyjaznego środowiska kształcenia na tle reformy polskiego systemu edukacji obcojęzycznej*, „Studia Niemcoznawcze”, t. LIX, s. 569–581.

- Kekes, J. (2016), *Mądrość*, [w:] T. Honderich (red.), *Encyklopedia filozofii*, t. 2, Poznań: Zysk i S-ka, s. 557.
- Komorowska, H. (2017), *Kształcenie językowe w Polsce. 60 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, <bit.ly/3cwlKwO> [dostęp: 3.05.2020].
- Kopaliniński, W. (2007), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm, Dom Wydawniczy Bellona.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2009), *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krześniak-Firlej, D., Firlej, W. (2003), *Komisja Edukacji Narodowej*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2: G–Ł, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 681–690.
- Kupisiewicz, C. (2006), *Szkoła w XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Najder-Stefaniak, K. (2016), *Kreatywność*, [w:] K. Chałas., A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 504–508.
- Nowak, M. (2016), *Mądrość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 572–575.
- Okoń, W. (red.) (1977), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Okoń, W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Piekarski, J., Śliwerski, B. (red.) (2000), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pietrasiński, Z. (1971), *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Półturzycki, J. (2003), *Innowacja pedagogiczna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2: G–Ł, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 332–333.
- Przyborowska, B. (2013), *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Reber, A.S., Reber, E.S. (2005), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2002 nr 51, poz. 458).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. 2002 nr 56, poz. 506).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2002 nr 155, poz. 1288).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 13 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu zagrożenia epidemicznego (Dz.U. 2020 poz. 433, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii (Dz.U. 2020 poz. 491, z późn. zm.).
- Smak, E. (2014), *Innowatyka w edukacji*, Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Sobol, E. (red.) (2002), *Nowy słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sowiński, A.J. (2000), *Pedagogiczny sens innowacji w wychowaniu*, [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 195–208.
- Szlęk, A. (2014), *Uczyć się inaczej. Kompendium wiedzy o edukacji pozaformalnej na podstawie doświadczeń uczestników i uczestniczek programu „Młodzież w działaniu” (2007–2013)*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 60).
- Woźniewicz, W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.Ur. UE 2018/C 189/01).
- Zarządzenie nr 62 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 listopada 1989 r. w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych (Dz.U. MEN 1989 nr 7, poz. 64).

- Zarządzenie nr 5 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 lutego 1990 r. w sprawie planów nauczania w szkołach ogólnokształcących oraz zmian w planach nauczania w szkołach zawodowych (Dz.U. MEN 1990 nr 2, poz. 8).
- Zarządzenie nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 czerwca 1990 r. w sprawie nauczycielskich kolegiów języków obcych (Dz.U. MEN 1990 nr 4, poz. 21).
- Zarządzenie nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1993 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne (Dz.U. MEN 1993 nr 6, poz. 20).
- Zawadzka-Bartnik, E. (2018), *Moda, chwyt reklamowy czy konieczność? – rozważania o istocie działań innowacyjnych w edukacji*, „Neofilolog”, nr 50(2), s. 181–195.

#### NETOGRAFIA

---

- [ell.org.pl](http://ell.org.pl) [dostęp: 3.05.2020]
- [www.frse.org.pl/programy](http://www.frse.org.pl/programy) [dostęp: 3.05.2020]
- [pl.wikipedia.org/wiki/COVID-19](http://pl.wikipedia.org/wiki/COVID-19) [dostęp: 1.05.2020]
- [prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/search.xsp](http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/search.xsp) [dostęp: 3.05.2020]
- [sip.lex.pl/akty-prawne](http://sip.lex.pl/akty-prawne) [dostęp: 3.05.2020]
- [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl) [dostęp: 5.05.2020]
- [www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019](http://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019) [dostęp: 1.05.2020]

**DR HAB. ANNA JAROSZEWSKA** Językoznawca, absolwentka filologii germańskiej oraz rosyjskiej Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, adiunkt w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego i kierownik działającego w nim Zakładu Glottodydaktyki, rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. podręczników i programów nauczania języka niemieckiego.

# Konflikty w pracy nauczycieli języków obcych

HANNA KOMOROWSKA

Jedną z najtrudniejszych sytuacji w pracy każdego nauczyciela, w tym także nauczyciela języka obcego, jest konflikt. Może on wystąpić w klasie między nauczycielem a uczniem, może pojawić się między nauczycielem a rodzicem ucznia, ale także wśród nauczycieli i na linii nauczyciel – dyrektor szkoły. Najczęstszym, choć niejedynym powodem konfliktu jest ocenianie. Nauczyciele wymieniają je jako jeden z dwóch – obok zarządzania klasą – najistotniejszych, jednocześnie jednak najtrudniejszych elementów swojej pracy (Czetwertyńska 2015). Czy konfliktów w tej i w innych sferach można uniknąć? Co robić, jeśli jednak się pojawiają? Czy jest możliwość osiągnięcia kompromisu?

**N**a początku warto zadać sobie z pozoru dość oczywiste pytania: o to, czym jest konflikt, a także o to, jak rozumiemy ocenianie. Wtedy dopiero będzie można się zastanowić, jakie są najczęstsze sytuacje będące iskrami zapalnymi, czy można im zapobiec lub przynajmniej je ograniczyć oraz jak działać wtedy, kiedy już wystąpią – czego należy wówczas unikać, a co można i warto zrobić (Black 2010; Laveault i Allal 2016). W tej kolejności spróbuję odnieść się do tych kwestii w kolejnych częściach niniejszego tekstu.

## Kontrowersje i konflikty

Nie każda trudna i nieoczywista sytuacja musi przerodzić się w konflikt. W życiu codziennym, także w życiu szkoły, pojawia się wiele momentów, w których widoczna jest rozbieżność postaw i różnica zdań. Taka odmiennosc opinii, jeśli pozostajemy z drugą osobą w kontakcie w formie dyskusji czy debaty, bywa najczęściej tylko **kontrowersją**, a ta – jak sama nazwa wskazuje – mówi, że w danej kwestii istnieją przynajmniej dwie kontrastujące ze sobą wersje zdarzeń czy dwa obrazy sytuacji. Nie zawsze potrzebne jest uzgodnienie wspólnego stanowiska, nie zawsze udaje się osiągnąć kompromis, nie zawsze też jedna strona stara się przekonać drugą. Jeśli tak przebiega zdarzenie, nie dochodzi do konfliktu. Strony rozchodzą się w poczuciu wzajemnej życzliwej tolerancji albo w poczuciu braku więzi wspólnotowej, która pozwalałaby na zacieśnienie kontaktu. O tym, czym jest **konflikt**, mówi etymologia i budowa tego wyrazu: *con* to ‘wspólnie, razem, ze sobą’, *fligere* to ‘uderzać’, czyli ‘wzajemnie w siebie uderzamy’, a to sugeruje silne napięcie emocjonalne, intensywność, a także ukrytą lub jawną wrogość działania (Griffin 2002; Nelson-Jones 1990). Możliwe porozumienie określamy jako kompromis: *com-promessum*, czyli wspólne *promessum* ‘przrzeczenie, wzajemnie złożona sobie obietnica’ czy konsensus: *con* – ‘wspólny’, *sensus* – ‘postrzeżenie, sposób myślenia’.

Między kontrowersją a konfliktem widać wyraźne podobieństwa: w obu wypadkach pojawia się różnica zdań, w obu wypadkach każda ze stron ujawnia swoje potrzeby, każda też dysponuje argumentami na rzecz swojej wersji zdarzenia czy swojej opinii w danej kwestii. Istnieją jednak zarazem istotne różnice: w kontrowersji możliwe jest uzgodnienie

stanowisk albo pokojowe rozejście się stron, w konflikcie zaś ostrość różnic wywołuje negatywne emocje i każda ze stron albo stara się przekonać drugą, albo przynajmniej doprowadzić do rozwiązania zgodnego ze swoim stanowiskiem kosztem rywala. Jeśli w sytuacji konfliktu dana osoba decyduje się ustąpić, najczęściej czuje się wykorzystana, jeśli zaś upiera się przy swoim zdaniu – decyduje się na długotrwałą, często ostry i wyczerpujący spór. Dzieje się tak wtedy, gdy przynajmniej jedna ze stron odczuwa silne przekonanie o swojej racji, co powoduje dążenie do zwycięstwa w tej małej wojnie i wykazania swojej władzy przez narzucenie własnego rozwiązania. W grę wchodzi emocje, a im są one silniejsze, tym bardziej rośnie u danej osoby przekonanie o swojej racji. Dzieje się tak również wtedy, gdy jedna ze stron ma poczucie krzywdy, uważa, że spotkała ją niesprawiedliwość i nie została doceniona ona sama lub jej praca. Nie mówimy tu o tych nieporozumieniach, które wynikają z pewnych zwyczajowych strategii zachowania, określanych jako „szkolne gry uczniów” (Ernst 1991) i stanowiących element stałych skryptów psychologicznych, przeanalizowanych metodą analizy transakcyjnej (Berne 2005).

### Kontrowersje i konflikty a ocenianie

Konflikty dotyczące ewaluacji pojawiają się z dużą częstotliwością nie tylko dlatego, że jest to obszar wrażliwy, ale również dlatego, że sytuacje związane z ocenianiem są w nauczaniu szczególnie częste i tym samym stanowią znaczny odsetek wszystkich zdarzeń lekcyjnych i pozalekcyjnych. Ocena bowiem to nie tylko stopień czy procentowy wynik w teście, to także ocena opisowa, komentarz wypowiedziany przez nauczyciela w związku z uczniowską wypowiedzią na lekcji, poprawa błędu, a nawet niewerbalne okazanie swojej reakcji miną, gestem czy postawą (Hattie i Timperley 2007; Hattie 2008; OECD 2015).

Sytuacje konfliktowe na linii nauczyciel – uczeń podzielimy na te, które wiążą się z ocenianiem wypowiedzi ustnej na lekcji, i na te, które dotyczą oceniania kartków, sprawdzianów i testów.

### Ocenianie wypowiedzi ustnych

#### Różne wersje wypowiedzi mówionej – która jest właściwa?

Wśród lekcyjnych źródeł konfliktu często zdarzają się pretensje uczniowskie wynikające z nauczycielskich decyzji co do tego, kiedy i w którym punkcie poprawić wypowiedź ucznia. Bywa, że uczniowie reagują na poprawę rozżaleniem i informacją, że prywatny nauczyciel, korepetytor czy rodzic znający język angielski wymawia dany wyraz inaczej lub używa innej formy gramatycznej.

Dzieje się tak coraz częściej, gdyż coraz więcej osób z pokolenia rodziców naszych uczniów posługuje się językiem angielskim, a zjawisko korepetycji jest w Polsce niezwykle powszechne (Czarkowski 2019). Uczeń twierdzi zatem, że nauczyciel nie ma racji, niewystarczająco zna język i niesłusznie krytykuje poprawną wypowiedź. Nauczyciele nierzadko mają tendencję do obrażania się i upierania przy swojej wersji, dodatkowo oskarżając ucznia o niegrzeczność i brak szacunku. Nie jest to zachowanie opłaczalne. Niewykluczone, że uczeń ma rację, ale – jeśli jej nie ma – przecież nie uwierzy nam na słowo, skoro styka się z dwiema odmiennymi wersjami płynącymi z dwóch różnych źródeł. Lepiej spokojnie powiedzieć, że sprawdzimy to raz jeszcze i na następnej lekcji powiemy, jaka jest poprawna wersja. Jeśli słowniki podają to, co my – informujemy ucznia, że sprawdziliśmy, wskazujemy źródło, z którego korzystaliśmy, i mówimy, że będziemy trzymać się wersji z tego właśnie słownika, nie odwołując się do komentarzy na temat poziomu znajomości języka innych osób. Jeśli jednak okaże się, że nie mamy racji – warto się do tego przyznać, mówiąc, że każdy może popełnić błąd, my też, i właśnie nam się to zdarzyło. Upieranie się przy błędnej formie z obawy, że stracimy autorytet, nie jest dobrym wyjściem z sytuacji, gdyż właśnie upierając się przy błędzie, na pewno go stracimy. Można nawet wykorzystać tę sytuację wychowawczo, radząc uczniom, by – gdy popełnią błąd – także nie wstydzić się do tego przyznać, umieli go poprawić i, jeśli trzeba, przeprosić. Taka reakcja buduje zaufanie i pozwala unikać konfliktów (Montgomery 1990; Nakamura 2000).

### Uczeniowska świadomość celu wypowiedzi ustnych

Inne źródło potencjalnych konfliktów na lekcji to reagowanie na wypowiedź ustną ucznia, gdy nie wie on, czego się od niego oczekuje. Protestuje wtedy gwałtownie, twierdząc, że kiedy mówi swobodnie – nauczyciel ma pretensje o użycie niepoprawnych form, a kiedy nie wypowiada się spontanicznie, by uniknąć błędu i krytyki – nauczyciel ma pretensje o wycofywanie się i brak zaangażowania na lekcji. I tu konfliktu można uniknąć, jeśli komunikujemy jasno, jaki jest cel danej aktywności. Wystarczą do tego dwie kartki papieru w dwóch kolorach, najlepiej zielonym i czerwonym. Uniesienie przez nauczyciela zielonej to komunikat: „Mów płynnie, skutecznie, nie szkodzi, że zrobisz wiele błędów, próbuj się po prostu porozumieć”, a czerwonej – „W tym ćwiczeniu uważaj, mów mniej, ale staraj się o poprawność”. Taka sygnalizacja pozwala uniknąć niepewności i nieporozumień. Podobnie przedstawia się sytuacja z rodzajem błędów, na których się koncentrujemy, słuchając wypowiedzi ucznia: czy poprawiamy

wszystko, czy tylko pewną kategorię błędów, np. błędy gramatyczne. Jeśli uczeń nie wie tego przed rozpoczęciem wypowiedzi, będzie miał uzasadnione pretensje o to, że nie rozumie, o co nam chodzi, i w efekcie oceniany jest niesprawiedliwie.

### Ocenianie sprawdzianów pisemnych

Nieco inaczej przedstawiają się sytuacje konfliktowe związane z pisemnymi sprawdzianami różnych typów – kartkówkami czy testami. Tu głównym ogniskiem zapalnym jest termin i cel pojawienia się sprawdzianu. Jeśli jest on niezapowiedziany, uczniowie mają żal, który może przerodzić się w spór, niegrzeczne komentarze i pogorszenie atmosfery w klasie na długi czas. Zapobiegają temu jasno sformułowane kontrakty klasowe, z których wynika, ile sprawdzianów planuje się w danym semestrze, z jakim wyprzedzeniem będzie się o nich informować i ile czasu zajmie ich sprawdzanie. Konflikty nie da się uniknąć, jeśli o dodatkowym sprawdzianie nauczyciel decyduje z powodu złego zachowania uczniów lub niesystematyczności ich pracy, a co więcej – decyzja tego rodzaju przyniesie niepożądany skutek uboczny, gdyż pokaże uczniom, że nauka języka to kara, a obiektywne oszacowywanie postępów to jedynie przykrość, której warto unikać.

### Ranga kartkówek w całościowej ocenie ucznia

Iskrami wywołującymi konflikt nauczyciela z uczniami są tzw. kartkówki. Nie chodzi jednak o ich częstotliwość i termin, ale o wpływ tych drobnych sprawdzianów na całościowy wynik semestralny czy roczny. Uczniowie zazwyczaj dostają za nie oceny i skarżą się, że taki stopień liczy im się do średniej tak samo, jak istotne oceny z dużych testów. Jest to ważna kwestia i trudno tu nie przyznać uczniom racji. Można jednak podejść do tej kwestii tak, by obie strony miały poczucie sprawiedliwości. Otóż pojedyncze kartkówki warto oceniać na punkty, a nie na stopień. Wtedy stopień wystawiamy dopiero wtedy, gdy zsumujemy punkty za kilka, na przykład za pięć minikartkówek, wówczas za pięć pięciopunktowych kartkówek maksimum punktowe wynosi 25 i jest to liczba punktów dość typowa dla przeciętnego testu. Oczywiście średnia długość i częstotliwość kartkówek powinna być określona w kontrakcie szkolnym, inaczej znów pojawią się kwestie sporne.

### Co jest oceniane w kartkówkach?

Kolejne ognisko zapalne to sposób oceniania poszczególnych zadań w kartkówkach i większych sprawdzianach. Uczniowie nie wiedzą, za co tracą punkty, gdy w części leksykalnej testu, przy dobrym treściowo, ale

nieortograficznym wypełnieniu lub przy niewłaściwej formie gramatycznej wyrazu, zadanie nie zostaje im zaliczone. Lepiej zastosować inne rozwiązanie, które pozwoli uniknąć nieporozumień. Uczniowie powinni dostać jasną informację o tym, co będzie w teście ocenianie – leksyka, pisownia czy formy gramatyczne. Nie jest poprawne łączne ocenianie różnych elementów w tym samym zadaniu – dwa różne aspekty nie powinny być oceniane tym samym wynikiem punktowym, a w efekcie tym samym stopniem. Przy tym szczególnie nietrafne jest ocenianie znajomości leksyki jednocześnie z umiejętnością poprawnego zapisu. Jeśli nauczyciel powie wyraźnie, co punktuje – spór na pewno się nie pojawi. Tu warto zresztą zwrócić uwagę na to, że dany test można oceniać dwukrotnie – na przykład jako test pisowni i jako test leksykalny, czyli wprowadzić oddzielną punktację. Wtedy nauczyciel ma prawo postawić dwie oceny za dwa różne wyniki punktowe, a dla ucznia i jego rodziców będzie to klarowny komunikat o tym, co idzie mu lepiej, a nad czym powinien jeszcze popracować (Komorowska 2002). Gdy kryteria są dla ucznia niejasne – zarówno dziecko, jak i rodzice mają poczucie niesprawiedliwości, a wtedy rozpoczyna się długotrwały i wyczerpujący spór, który potrafi sięgać kolejnych szczebli administracji oświatowej.

### Skale punktowe w ocenianiu

O ile w jednym zadaniu oceniamy zawsze jedną umiejętność, o tyle nie jest to możliwe w dłuższej wypowiedzi ustnej czy pisemnej. Wtedy wprowadzamy skale punktowe – w wypowiedzi ustnej punktujemy na przykład komunikatywność, bogactwo leksyki, różnorodność struktur, poprawność gramatyczną, wymowę, a w wypowiedzi pisemnej – spójność treści, strukturę tekstu, bogactwo leksyki, poprawność gramatyczną i ortografię. Wtedy przy pięciu pięciopunktowych skalach uczeń może zdobyć maksymalnie 25 punktów za swoją wypowiedź, a przy tym zyskuje konkretną informację o swoich mocnych i słabych stronach.

Zdarzają się również inne pretensje uczniowskie, a tym samym często i pretensje ze strony rodziców. Pojawiają się wtedy, kiedy w kartkówce czy większym teście nauczycielowi chodzi o użycie przez ucznia konkretnego słowa, bo tego właśnie wyrazu uczył i życzy sobie, aby ten, a nie inny został wpisany. Tego konfliktu na pewno można uniknąć. Po pierwsze, nie ma żadnego powodu, żeby nie dopuszczać użycia synonimu, jeśli jest zgodny z kontekstem, inaczej zaprzeczałoby to nauczaniu komunikacyjnemu. Po drugie, jeśli rzeczywiście nauczyciel życzy sobie użycia określonego słowa, nie dopuszczając synonimów, powinien zastosować inną technikę testowania

– np. podać jedną lub dwie litery tego wyrazu, np. pierwszą i trzecią czy drugą i ostatnią, wtedy uzasadnione jest nieprzyznanie punktu za brak tego właśnie wyrazu.

### Ocenianie a wychowanie

Spory i nieporozumienia przy wystawianiu ocen wywołują czasem kwestie wychowawcze. Bywa, że nauczyciele nie pozwalają niekiedy uczniom poprawiać oceny pod koniec roku czy pod koniec semestru, uzasadniając to stwierdzeniem, że trzeba było uczyć się systematycznie i nie ma powodu wystawiać dobrej oceny temu, kto nauczył się dopiero pod koniec roku. Co oznacza takie stanowisko? Odpowiedź jest jednoznaczna – nauczyciel wystawia ocenę nie za umiejętności językowe, ale za cechy charakteru i sposób pracy, jest to więc ocena z zachowania, a nie stopień z języka. Poza tym, odmawiając, zniechęcamy ucznia do wysiłku i blokujemy lepsze opanowanie języka – a nie jest to przecież zgodne z celami naszej pracy.

Jeszcze inna iskra zapalna w obszarze oceniania to żal ucznia, że tylko raz się nie przygotował, a otrzymał złą ocenę o wadze równej tej ze sprawdzianu. Przypomina to sytuację z ocenami za minikartkówki. Pozwolenie na jedno- lub dwukrotne nieprzygotowanie – jeśli takie były wcześniejsze uzgodnienia – powinno znaleźć się w kontrakcie klasowym, wtedy nie dojdzie do nieporozumienia. Jeśli kontrakt klasowy stanowi inaczej – znów warto się zastanowić, czy nie lepiej wprowadzić plusów i minusów, a ich ustalona liczba przełoży się później na ocenę.

Ostatnie wreszcie źródło nieporozumień między nauczycielem a uczniami, które tu omówimy, to pretensje uczniów o niesprawiedliwość, ich zdaniem, zawyżone oceny kolegów z trudnościami w nauce. I tu najczęściej jest to skutek braku wcześniejszej informacji. Jeśli informacja o sposobie oceniania na przykład dyslektyków i prawnych ustaleniach w tym względzie zostanie podana już na początku roku, problem w ogóle się nie pojawi.

### Minusy oceniania

Pewne nieporozumienia są jednak skutkiem immanentnych wad testowania, a tych trudno uniknąć. Oto najważniejsze z nich. Przyczyny słabości testowania tkwią przede wszystkim w szkolnym kontekście oceniania, a jego cechą jest masowość. W masowym ocenianiu praktyczność musi z konieczności okazywać się ważniejsza od autentyczności zadań. Dla przykładu: dogodną techniką, pozwalającą szybko i skutecznie sprawdzić sporą ilość materiału, jest wypełnianie luk czy inne formy rekonstrukcji „uszkodzonego” tekstu. Jakkolwiek częsta jest taka właśnie budowa zadań testowych, trudno

jednak wyobrazić sobie przydatność tej umiejętności w życiu codziennym: próba odczytania nadpalonego czy podartego tekstu nie jest tym, co zdarza się człowiekowi często, toteż niewątpliwie nauka szkolna nie powinna mieć na celu trenowania takich kompetencji. Mimo nieautentyczności wstawiania wyrazów w miejsce luk, budujemy testy w ten sposób, gdyż jest to forma łatwa i efektywna. Skoro już na to się decydujemy, warto zadbać przynajmniej o to, by luki miały jednorodny charakter i dotyczyły na przykład tylko form przeszłych czy tylko form nieregularnych, inaczej bowiem będziemy oceniać kilka zagadnień jednocześnie i w efekcie nie będziemy wiedzieć, co konkretnie uczeń umie, a czego nie potrafi, skąd już prosta droga do nieporozumień.

Jeszcze mniej autentyczne jest porządkowanie rozsypanych liter czy wyrazów, a więc typ działania, którego w naturalnych sytuacjach nigdy nie napotkamy, a jego testowanie budzi protesty. W odróżnieniu od techniki luk technika rozsypanek jest nie tylko nieautentyczna, ale w dodatku niczego nie sprawdza, bo porządkowanie liter nie pokazuje żadnego elementu opanowania języka. Ewentualną przydatnością może się wykazać tylko porządkowanie zdań w dialogu lub porządkowanie paragrafów w tekście – czynność skrajnie nieżyciowa, ale przynajmniej pokazująca pewien poziom rozumienia.

Trudno też uniknąć jeszcze jednej wady samego procesu testowania, a jest nim testowanie jednej sprawności przez drugą. W wypadku oceniania rozumienia ze słuchu bardzo trudno jest uniknąć wpływu czytania i pisania na ocenę z testu – odpowiedź trzeba bowiem wybrać z podanych lub wpisać własnym tekstem. To dodatkowa trudność, szczególnie gdy nauczyciel decyduje się odejmować punkty za niepoprawny zapis lub sądzi, że uczeń nie zrozumiał słyszanego tekstu, podczas gdy problem ucznia mógł tkwić w odczytaniu ze zrozumieniem kilku wariantów odpowiedzi. Dla zminimalizowania tych trudności warto więc jak najbardziej ułatwić tekst wariantów odpowiedzi w zadaniach, a na pewno nie powinno się oceniać poprawności zapisu. Inaczej droga do konfliktu będzie otwarta.

### Ogniska zapalne na linii nauczyciel – rodzice i nauczyciel – inni nauczyciele

Wiele spośród sytuacji omawianych wyżej przeradza się w konflikt nauczyciela z rodzicami, gdyż coraz częściej rodzice stają po stronie ucznia bez względu na rodzaj zdarzenia. Przyczyny takiej postawy bywają najczęściej trzy. Po pierwsze, choć być może jest to nadmierne uogólnienie, dziś rodzice mają mniej niż niegdyś



przekonania o racji nauczyciela, ponieważ częściej niż dawniej legitymują się wyższym wykształceniem, uważają zatem, że mają podobne albo nawet wyższe kompetencje niż nauczyciel. Po drugie, częste jest – nie zawsze dobrze rozumiane – poczucie rodzinnej lojalności, demonstrowane poparciem dla ucznia bez względu na to, co ten zrobił czy powiedział. Po trzecie, zwiększa się poczucie współzawodnictwa i tendencja do bezpardonowej walki o lepsze miejsce w rankingu, co wynika z rywalizacji o dostęp do wybranych szkół czy uczelni. Czynniki te nie ułatwiają pracy nauczycielowi, szczególnie że dyrekcji niejednokrotnie bardziej zależy na zachowaniu dobrych relacji z rodzicami niż na sprawiedliwym rozszczeniu sprawy.

### **Rozbieżności ocen szkolnych i pozaszkolnych**

Rozważmy inne jeszcze źródła sporów. Dość często pojawiającą się przyczyną pretensji rodziców jest niezrozumienie powodów nie najlepszej oceny szkolnej, choć korepetytor czy lektor w szkole językowej nie szczędzi pochwał. Trudno jest rodzicom zrozumieć tę rozbieżność, gdyż postrzegają obszar pracy bardzo ogólnie, jako naukę języka, nie biorąc pod uwagę, że chodzić może o konkretne umiejętności i konkretny materiał omawiany przez nauczyciela szkolnego, a materiał ten niekoniecznie pokrywa się z zakresem lekcji prywatnych. Poza tym, co rozumiałe, korepetytor bardziej dba o atmosferę zajęć, jest bowiem znacznie bardziej zależny od rodziców ucznia jako swoich pracodawców. Kluczem do uniknięcia konfliktu jest precyzyjna informacja o tym, co konkretnie jest w szkole wymagane i co jest przedmiotem oceny. Spór pojawia się zwykle wtedy, gdy na początku semestru nie ma jasnych komunikatów dla rodziców, a potrzebne wyjaśnienia otrzymują oni wtedy, gdy przychodzą do szkoły ze swoimi żałami, zatem konflikt już się rozpoczął.

### **Nauczanie bez zeszytów**

Podobne źródło, czyli niedoinformowanie, ma znana nauczycielom młodszych dzieci pretensja rodziców o to, że uczniowie nie mają zeszytu. Rodzice nie wiedzą wtedy, co dzieje się na lekcjach, toteż obawiają się, że dzieci niczego się nie uczą. Jak zawsze, konfliktu można by uniknąć, gdyby na początku nauki zorganizowano spotkanie z rodzicami, wyjaśniające, czego i w jaki sposób dzieci będą się uczyć. Nie zaszkodziłoby też – dla wiedzy i spokoju rodziców – wprowadzenie zeszytów, w których mogłyby znaleźć się choćby rysunki czy wyklejanki, pokazujące, jakiemu zagadnieniu poświęcona była lekcja.

### **Rozmaitość metod i technik nauczania**

Zniechęcają nauczycieli nieuzasadnione pretensje rodziców o to, że dzieci nie uczą się gramatyki, a tylko ciągle się bawią. Warto pamiętać, że rodzice zazwyczaj nie są filologami, nie muszą też orientować się w metodyce nauczania języków obcych. Tym bardziej warto już na początku nauki porozmawiać z nimi o sposobach pracy, wyjaśnić krótko, co wiadomo o procesie uczenia się dzieci, a także czym różni się rozwijanie poprawności gramatycznej od znajomości terminologii.

### **Praca z dyslektykami**

Równie nieuzasadnione, ale równie często wynikające z braku wiedzy na ten temat, są uwagi rodziców, sugerujące, że nauczyciel nie powinien skłaniać ucznia dyslektycznego do pisania. I znów oznacza to, że na początku pracy nauczyciel nie przekazał rodzicom informacji, że uczeń powinien rozwijać tę umiejętność, a ćwiczenie sprawności nie oznacza bynajmniej jej oceniania.

### **Kłopoty z samodzielnością prac domowych**

Trudniejsze są konflikty związane z wystawioną już oceną. Jeśli ocena punktowa jest obiektywna i poprawnie wystawiona, konflikt jest nierozwiązywalny – chyba, że uczeń chce poprawić ocenę w przyszłości, wtedy uzyska – może lepszą – ocenę dodatkową i nie ma powodu mu tego utrudniać. Inaczej w sytuacji, która zdarza się rzadziej, ale bywa bolesna, a więc gdy rodzic mówi, że uczeń napisał w domu dobrą pracę i nie powinien otrzymać niższej oceny, nauczyciel zaś sądzi, że ktoś mu w tej pracy pomógł. Takie podejrzenie nauczyciela musi być zweryfikowane: uczeń może być poproszony o samodzielne napisanie kilku zdań na ten sam temat na lekcji. I tu sporu unikniemy, gdy w kontrakcie klasowym na początku pracy pojawi się informacja, że – w razie tego rodzaju wątpliwości – uczeń będzie poproszony o napisanie podobnego zadania przy nauczycielu na lekcji.

### **O czym (nie) uczyć?**

Ostatni wreszcie rodzaj ogniska zapalnego, które pojawia się w dzisiejszych czasach częściej, niż to wcześniej bywało, to pretensja o kulturowe treści nauki szkolnej, czego typowym przykładem jest omawianie Halloween. Rodzice nierzadko jasno komunikują, że nie chcą, by dzieci były o tym uczone, i mają pretensje do nauczyciela o wprowadzanie tego typu tematów. Warto zapobiec takim konfliktom, mówiąc wyraźnie na początkowym spotkaniu w roku szkolnym, że pewne treści wiążą się z kulturą danego kraju i wprowadzane są jako informacja dotycząca danego obszaru językowego. Jeśli planujemy imprezy

z tym związane, warto wcześniej zapytać rodziców o to, czy i które dzieci chciałyby w nich uczestniczyć. Jeśli pretensje pojawiają się dopiero *ex post* – konflikt może niepotrzebnie przybrać na sile.

### Konflikty między nauczycielami

Ogniska zapalne na linii nauczyciel – inni nauczyciele, choć bywają związane z wystawianiem stopni, częściej dotyczą oceny postępowania czy zachowań, a z tej racji są przyczyną wielu dylematów etycznych nauczyciela (Werbńska 2009; 2017).

Wielu nauczycieli ma poważne pretensje do tych kolegów i koleżanek, którzy rozmawiają z uczniami o ich postępowaniu. Ta sprawa jest niezwykle złożona. Komentowanie sposobu prowadzenia lekcji, które może być odebrane jako forma plotkowania z uczniami o innych osobach, jest oczywiście nieprofesjonalne. Warto unikać – jeśli to tylko możliwe – komentowania cudzych zachowań, a na pytania o naszą opinię ze strony uczniów, spodziewających się naszego dołączenia do ich krytyki, udzielamy odpowiedzi w rodzaju: „Ja w takiej sytuacji zrobiłabym..., ale jesteśmy różni i różne osoby różnie reagują”. Bywa jednak tak, że uczniowie skarżą się wychowawcy na takie zachowanie innego nauczyciela, które rzeczywiście można uznać za niegrzeczne. Kwestia jest wtedy delikatna i w zależności od rodzaju tego zachowania wymaga załagodzenia sytuacji. Warto zwrócić uwagę na to, że mógł to być jednorazowy wyraz zdenerwowania, który zapewne się nie powtórzy. Jeśli sprawa jest trudniejsza i dotyczy na przykład niezapowiedzianych sprawdzianów czy ocen z przedmiotu, które są w istocie ocenami z zachowania – dobry efekt może dać spokojna rozmowa w cztery oczy z nauczycielem, o którego zachowanie chodzi. Niekiedy taka próba wywołuje opór, powodując konflikt i długotrwałe wzajemne pretensje. Jeśli przypuszczamy, że tak się może stać, korzystniejsze są rozwiązania systemowe: rozmowa z dyrekcją, zmierzająca do tego, by w szkole dokonano ogólnych ustaleń dotyczących działania wszystkich nauczycieli w kontrowersyjnej sprawie. W rzadkich sytuacjach zachowań całkowicie niestosownych (czy na granicy prawa) zdecydowanie potrzebna jest interwencja dyrekcji.

Odmienne pole konfliktu pojawia się wtedy, gdy inny nauczyciel ingeruje w naszą rozmowę z uczniem po lekcji, na przerwie, w pokoju nauczycielskim. Lepiej wtedy grzecznie, ale stanowczo uniemożliwić taką ingerencję, zwracając się do nauczyciela z informacją, że tę sprawę załatwimy z uczniem sami, a za chwilę dorośli porozmawiają ze sobą.

Szczególnie trudnym momentem jest sytuacja, kiedy w jednym rozmówcy łączą się role nauczyciela i rodzica, a więc wtedy, gdy inny nauczyciel komentuje sposób oceniania swojego dziecka, ucznia tej samej szkoły, a dzieje się tak zazwyczaj tylko wtedy, gdy ocena jest w przekonaniu rozmówcy zbyt niska. Warto wtedy podkreślić konieczność rozróżnienia ról, w czym pomoże pytanie wprost o to, czy rozmawiamy jako nauczyciele o wewnętrznym szkolnym systemie oceniania – wtedy warto zaprosić do rozmowy wszystkich zainteresowanych pedagogów – czy może jest to po prostu rozmowa z matką/ojcem i wtedy porozmawiamy tak jak z innymi rodzicami. Pewna niezręczność prawdopodobnie pozostanie: w zależności od tego, czy uda nam się powiedzieć to życzliwie i z uśmiechem, czy też tonem złośliwego komentarza, sprawa przybierze pozytywny obrót albo przerodzi się w konflikt.

### Jak zapobiegać konfliktowi i jak działać, gdy konflikt trwa? Czy możliwy jest kompromis?

Wszystkim konfliktom zapewne nie uda się zapobiec, ale ich liczbę można znacznie zredukować, a wielu da się całkowicie uniknąć (Stankiewicz 2013). Jak to zrobić?

Z analizy wymienionych wyżej przykładów wynika, że w ogromnej mierze ogniska zapalne tworzą się, gdy brakuje wczesnej, wyprzedzającej informacji ze strony nauczyciela, a dokładna informacja pojawia się dopiero po zgłoszeniu skarg i pretensji, a więc przyjmuje już postać tłumaczenia się lub odpierania zarzutów.

Remedium zatem jest proste – na początku nauki powinny pojawić się jasne reguły dla uczniów, możliwie w postaci kontraktu klasowego, ale potrzebna jest również wczesna informacja dla rodziców o metodach pracy, co szczególnie ważne w przypadku młodszych dzieci, o zasadach punktowania i wystawiania ocen oraz o sposobie kontaktowania się, by uniknąć nagłych wizyt zdenerwowanych rodziców. W tym celu potrzebne jest specjalne spotkanie z rodzicami na początku roku czy semestru, warto jednak przekazać te informacje także w formie drukowanej czy elektronicznej. Kluczem do zapobiegania konfliktom są więc wczesne ustalenia i wczesne ich uzasadnienia.

Ważne jest też wczesne zdobycie pewnego zasobu wychowawczej wiedzy o uczniach. Wielu kontrowersji unikniemy, uzyskując przed przystąpieniem do pracy wiedzę o trudnych sytuacjach uczniów, by nie doprowadzać do konfliktów, np. oceniając pisanie u uczniów dyslektycznych tylko dlatego, że nie dowiedzieliśmy się wcześniej, który uczeń w klasie ma tego rodzaju orzeczenie. Wczesne uzyskanie informacji o różnych sytuacjach w klasie pozwoli też uniknąć pojawiania się urazów

i skarg, np. wiedza o trudnej sytuacji domowej da nam szansę wycofania pytań o zagraniczne wakacje, a wiedza o bolesnych przeżyciach ucznia, związanych z utratą rodzica, pozwoli tak zaplanować tematykę aktywności, by nie wprowadzać drażliwego pytania o zawód matki czy ojca (Werbińska 2009).

Wreszcie warto pamiętać, że rozpoczęcie pracy od dość luźnej atmosfery i próby zaostrzenia dyscypliny później, gdy zachowanie uczniów wymyka się nam spod kontroli, to działanie z reguły nie tylko nieskuteczne, ale także prowadzące do licznych konfliktów. Wielu skarg i pretensji unikniemy, stosując na początku nieco surowsze zasady, gdyż daje nam to możliwość ewentualnego wprowadzenia nieco większej swobody w kolejnym semestrze.

Kluczem do skutecznego zapobiegania konfliktom jest przede wszystkim sposób wyrażania opinii czy – inaczej mówiąc – typ komunikatu. W badaniach nad komunikacją społeczną opracowano i do dziś stosuje się tzw. *elaboration likelihood model* – model szans rozpracowania przekazu (Petty i Caccioppo 1986; Petty i Wegener 1999). Wyróżnia się w nim trzy podstawowe typy komunikatów: komunikat TY, komunikat JA oraz komunikat TO, i przypisuje się im różne poziomy skuteczności. Jest to szczególnie ważne w sytuacji szkolnej, rzecz bowiem w tym, by uczeń, do którego kierujemy komunikat, chciał go wysłuchać i przemyśleć, a także by wiedział, do czego ma się zastosować, i chciał to zrobić.

Komunikat TY jest prostą drogą do konfliktu, gdyż dotyka osobę i stanowi nieprzyjemne zazwyczaj i nadmierne uogólnienie w rodzaju „jesteś niegrzeczny (leniwy/nieuważny)”, „zawsze zapominasz (przychodzisz za późno/przeszkadzasz)”. Takie komunikaty, szczególnie często stosowane w szkolnictwie, budzą niechęć i agresję, a co więcej – są z tego powodu lekceważone.

Komunikat JA jest z reguły komunikatem bezpiecznym. Stwierdzenie w rodzaju: „A ja uważam, że..., gdyż...”, „Mam w tej sprawie zupełnie inne zdanie...”, „Nie lubię, gdy mi się przerywa...” czy „Mnie przeszkadza, gdy w klasie...” to wypowiedź, która nie zagnia konfliktu i nie obraża osoby, do której jest skierowana, zatem nie budzi agresji i ma szansę zostać wysłuchana i przemyślana.

Komunikat TO wyraża konstruktywne korygowanie tego, co zrobił uczeń, o czym świadczą wypowiedzi typu: „To się pisze inaczej...”, „Tu jeszcze brak...” czy „Następnym razem warto jeszcze dodać...”. Ten rodzaj komunikatu uczniowie z reguły akceptują, gdyż nie poniża ich, za to przynosi przydatną informację zwrotną, którą warto zapamiętać.

Jeśli konflikt już się rysuje, a dzieje się tak najczęściej w kontakcie z dorosłymi – rodzicami, dyrekcją czy innymi

nauczycielami – warto zwrócić uwagę także na inne aspekty komunikatu, które w tych sytuacjach wchodzi w grę.

Przede wszystkim, bez względu na rodzaj komunikatu, jaki decydujemy się zastosować, ważne jest kontrolowanie własnych emocji. Choć irytacja i złość wynika z naszego silnego przekonania, to również pojawia się odwrotny kierunek wpływu. Otóż nadmierne natężenie głosu i emocjonalność intonacji ma wpływ na siłę naszych przekonań. Inaczej mówiąc – gdy dajemy się ponieść emocjom, sami zbędnie się radykalizujemy.

W łagodzeniu konfliktu ważny jest też odpowiedni dobór treści naszej wypowiedzi, co umożliwi dojście do wspólnego rozwiązania spornej kwestii. Sformułowana już pół wieku temu i do dziś uznawana teoria oceny społecznej Muzafera Sherifa mówi o tym, że warto przemyśleć, czego rozmówca na pewno od pierwszej chwili nie zaakceptuje, wówczas bowiem rozpocznie się ostry spór. Innymi słowy, należy omijać tzw. **strefę odrzucenia komunikatu** („przecież wiadomo, że...”), ponieważ wywołałyby jedynie dalsze utwierdzenie się rozmówcy w jego przekonaniu. Warto zaś poszukiwać tzw. **strefy akceptacji komunikatu** („chyba możemy zgodzić się co do tego, że...”), gdyż tylko ona stwarza szansę złagodzenia stanowiska rozmówcy (Sherif i Sherif 1969). Możemy, oczywiście, próbować przekonywać naszego interlokutora, ale właśnie wtedy mamy prawdziwą szansę, by wypracować rozwiązanie pośrednie, czyli kompromis. Polega on na tym, że każda strona ustępuje nieco ze skrajności swojego stanowiska i godzi się na rozwiązanie satysfakcjonujące obie strony. Jest to trudne dla osób, które emocjonalnie potrzebują zwycięstwa swojej racji, bojąc się, że ustępowanie to klęska, ale w dłuższej perspektywie konsensus jest korzystny dla obu stron. Należy tylko pamiętać o tym, że jeśli niewielkie ustępowanie dotyczy jednego ucznia, reguła ta musi być zastosowana do całej klasy.

## Podsumowanie i wnioski

Komunikacja międzyludzka to także nieporozumienia i spory. Tendencja do pojawiania się żalu i pretensji narasta wtedy, gdy w grę wchodzi pewna struktura władzy lub zależności, np. ucznia od nauczyciela czy nauczyciela od dyrektora szkoły. Szczególnie podatny na kontrowersje jest obszar oceniania. Opłaczalny dla wszystkich jest więc wysiłek włożony w zapobieganie konfliktom i łagodzenie ich, jeśli się pojawiają.

Ze wszystkiego, co powiedziano wyżej, wynika jasno, że najskuteczniejszym antykonfliktowym środkiem profilaktycznym są wczesne, jasne i precyzyjne informacje: o tym, co będzie oceniane w wypadku wypowiedzi ustnych – także jak często i według jakich kryteriów, ile będzie

kartkówki i ilu ich potrzeba na pojedynczą ocenę, ile będzie sprawdzianów, z jakim wyprzedzeniem pojawi się ich zapowiedź, jak będą punktowane i jak długo będzie trwało oczekiwanie na wynik. Informacje powinny też objąć kwestie oceniania uczniów z trudnościami w nauce i oddzielenia oceny z zachowania od oceny z języka. Wszystkie te decyzje czy wynegocjowane ustalenia powinny być spisane i pojawić się w kontrakcie klasowym na początku pracy z daną klasą. Ważne jest ponadto wczesne poinformowanie rodziców o przyjętych zasadach, a w przypadku młodszych dzieci – także objaśnienie metod pracy i powodu ich zastosowania w tej grupie wiekowej.

W sytuacji pojawienia się pretensji i powstawania konfliktu ważne jest, by go nie zaognić. Łagodzenie następuje przez powściągnięcie emocji, które go zawsze rozpalają i skutkują wybiórczym słuchaniem, a to uniemożliwia dobre poznanie cudzych racji i zrozumienie przyczyn problemu. Łagodzenie to też niewprowadzanie do rozmowy komunikatów TY, częste stosowanie komunikatów TO, nieco rzadziej komunikatów JA, a wreszcie unikanie prawdopodobnej strefy odrzucenia treści naszej opinii i poszukiwanie strefy akceptacji, która może doprowadzić do porozumienia. Tu warto wyeliminować własny zbędny upór i nie spieszyć się z nagłym podejmowaniem decyzji, z której później trudno będzie się wycofać.

Skuteczne jest też – w miarę możliwości – w drobniejszych sprawach unikanie delegowania odpowiedzialności i decyzji, np. wzywianie rodziców czy odsyłanie do dyrektora, jeśli sprawę można załatwić bezpośrednio z uczniem – takie delegowanie jest bowiem na ogół odbierane przez wszystkich jako nieradzenie sobie nauczyciela z sytuacją.

Wreszcie kluczowa jest umiejętność przyznania się do błędu i umiejętność przeproszenia – to zawsze wzmocni autorytet nauczyciela, a na pewno nigdy go nie osłabi (Nakamura 2000).

Warto jednak pamiętać, że zamiast upierać się przy swoich racjach, szczególnie jeśli naprawdę są kontrowersyjne, lepiej osiągnąć kompromis – zapewni to wzajemną życzliwość i w dłuższej perspektywie wszystkim się opłaca. Konflikt obniża poczucie własnej wartości nauczyciela, powoduje stres i przyspiesza wypalenie zawodowe (Split i in. 2013), podczas gdy na kompromisie nie sposób stracić autorytetu, o ile pamiętamy, że zawarty dla jednego ucznia, obejmie także pozostałych.

Wszystko to niewątpliwie poprawi atmosferę i pozwoli zagwarantować wysoką jakość edukacji, co jest dziś priorytetem w skali zarówno krajowej, jak i międzynarodowej (Heyworth 2013).

Problematyka omawiana w artykule została zaprezentowana przez autorkę także w wykładzie nagrany dla organizacji EduNation, oferującej w każdy wtorek darmowe szkolenia dla nauczycieli ([edunation.com.pl/webinaria](http://edunation.com.pl/webinaria)), a prowadzonej przez Annę Popławską i Luizę Wójtowicz-Wagę.

## BIBLIOGRAFIA

- Berne, E. (2005), *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa: PWN.
- Black, P. (2010), *Assessment of and for Learning: Improving the Quality and Achieving a Positive Interaction*, Brussels: European Commission, Directorate-General Education and Culture.
- Czarkowski, J.J. (2019), *Korepetycje w cyfrowym świecie. Analiza nie tylko etnograficzna*, Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Czetwertyńska, G. (2015), *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 4–9.
- Ernst, K. (1991), *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić?*, Warszawa: WSiP.
- Griffin, E. (2002), *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hattie, J. (2008), *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*, London: Routledge.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007), *The power of feedback*, „Review of Educational Research”, nr 77(1), s. 81–112.
- Heyworth, F. (2013), *Applications of quality management for language education*, „Language Teaching”, nr 46, s. 281–315.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności uczniów. Kontrola – ocena – testy*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Laveault, D., Allal, L. (2016), *Assessment for Learning. Meeting the Challenge of Implementation*, Hamilton: Springer.
- Montgomery, D. (1990), *Managing Behaviour Problems*, London: Hodder & Stoughton.
- Nakamura, R.M. (2000), *Zdrowe kierowanie klasą*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Nelson-Jones, R. (1990), *Human Relationship Skills*, London: Cassell.
- OECD (2015), *Formative Assessment Improving Learning in Secondary Classrooms*, Paris: OECD.
- Petty, R.E., Wegener, D. (1999), *The elaboration likelihood model. Current status and controversies*, [w:] S. Chaiken, Y. Trope (red.), *Dual Process Theories in Social Psychology*, New York: Guilford, s. 41–72.
- Petty, R.E., Cacioppo, J.T. (1986), *Communication and Persuasion. Central and Peripheral Routes to Attitude Change*, New York: Springer.
- Sherif, M., Sherif, C. (1969), *Social Psychology*, New York: Harper.

- Spilt, J.L., Koomen, H., Thijs, J. (2013), *Teacher Well-being: The Importance of Teacher – Student Relationships*, „Educational Psychology Review”, nr 23, s. 457–477.
- Stankiewicz, D. (2013), *Kierowanie konfliktem: ważna umiejętność interpersonalna nauczyciela*, „Edukacja i Dialog”, nr 3/4, s. 44–47.
- Werbińska, D. (2009), *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska, D. (2017), *The Formation of Language Teacher Professional Identity*, Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.

**PROF. ZW. DR HAB. HANNA KOMOROWSKA** Wykłada językoznawstwo stosowane na Uniwersytecie SWPS. Pełniła m.in. funkcje prorektora Uniwersytetu Warszawskiego, prezesa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, polskiego delegata w Grupie Projektowej ds. Języków Nowożytnych w Strasburgu, eksperta Rady Europy i Unii Europejskiej oraz konsultanta Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Gruzji. Przewodniczy komitetowi selekcyjnemu polskiej edycji European Language Label, jest rzeczoznawcą do spraw programów i podręczników MEN, współautorką Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków i autorką licznych publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych.



Home

# Zadania domowe w teorii, badaniach naukowych i praktyce

JAN ILUK

Od kilku lat w Polsce toczy się ożywiona dyskusja na temat funkcji zadań domowych, a zwłaszcza skutków ich odrabiania. Negatywne nastawienie do prac domowych kreują prasa, portale społecznościowe i fanblogi. W tytułach publikowanych tekstów ogniskują się obiegowe opinie i klimat tej dyskusji. Celem umieszczanych w sieci wypowiedzi nie jest jednak rzetelna debata, lecz podsycanie emocji odbiorców tego przekazu.

Analizując zawartość artykułów internetowych poświęconych tematowi prac domowych<sup>1</sup>, można zauważyć, że argumentem przeciwko ich zadawaniu jest to, że stanowią „czarną dziurę” w procesie szkolnego nauczania. Jarnutowska i Grygiel (2015: 97) charakteryzują ją następująco: „Nauczyciele nie mają wglądu w to, czy uczniowie odrabiają prace domowe samodzielnie, czy korzystają z pomocy rodziców, internetowych zasobów lub przepisują gotowe rozwiązania od rówieśników. W związku z tym nie są w stanie kontrolować tego, czy uczniowie w ogóle zmierzli się z danym zadaniem, jak radzą sobie z jego wykonaniem, gdzie popełniają błędy i czy ktoś z domowników je koryguje”.

Do debaty włączyli się również Rzecznik Praw Obywatelskich i Rzecznik Praw Dziecka, a Ministerstwo Edukacji Narodowej przedstawiło aspekty prawne z tym związane. Ósmego stycznia 2020 r. na stronie internetowej Rzecznika Praw Dziecka ukazał się komunikat, w którym stwierdza się, że „praca domowa spełnia ważne funkcje dydaktyczne, począwszy od utrwalania wiadomości zdobytych podczas zajęć w szkole, poprzez rozwijanie inicjatywy ucznia, po kształcenie samodzielności myślenia i działania. [...] Praca domowa powinna być systematycznie kontrolowana i oceniana przez nauczycieli. Daje to bowiem informację zwrotną nauczycielowi – m.in. o tym, czy uczeń opanował dane treści oraz jak pokierować nauczaniem, by było ono bardziej efektywne – i samemu uczniowi, by wiedział, którym treściom ma poświęcić więcej czasu”<sup>2</sup>. Zaangażowanie się wspomnianych organów w tę sprawę potwierdza społeczne znaczenie podjętego tu zagadnienia.

Ton dyskusji ujawnił, że zadania domowe mają charakter konfliktogenny na płaszczyźnie rodzice – nauczyciele, uczniowie – nauczyciele i uczniowie – rodzice. Dziwi więc to, że ta tematyka jest pomijana przez autorów podręczników metodycznych, co skutkuje lukami kompetencyjnymi w wykształceniu nauczycieli. Zauważył to Rzecznik

1 Por.: „Dziennik Gazeta Prawna”, 24.03.2017: *RPD: Nadmiar prac zadawanych uczniom do domu narusza ich prawa*, <bit.ly/2zX5wj0>; „Newsweek”, 25.09.2017: *Wyrobnicy z II c*, <bit.ly/3cqG42F>; „Gazeta Prawna”, 24.03.2019: *Wojna o prace domowe uczniów: Rodzice sięgają po argumenty prawne*, <bit.ly/2zWCakN>; „Gazeta Wyborcza”, 18.11.2015: *Instytut Badań Edukacyjnych: Zadawanie prac domowych szkodzi*, <bit.ly/3cp0f0M>; Dziennik.pl, 6.11.2019: *Szkola bez zadań domowych. Awantura przybiera na sile, rodzice się buntują*, <bit.ly/2MrNbNu>; blog anglistki Anny Motylewskiej: *Zadania domowe – lawina strat!*, <bit.ly/36YXBO1>; blog anglistki Oli Jurkowskiej: *To jest samo zło – nauczycielka o pracach domowych*, <bit.ly/3gPDx5r> [dostęp do wszystkich: 20.02.2020].

2 Por. *Prace domowe są legalne i potrzebne, ale trzeba znać umiar*, <bit.ly/2XXtpPl> [dostęp: 20.02.2020].

Praw Dziecka w marcu 2017 r., stwierdzając, że „nauczyciele nie mają świadomości niekorzystnych aspektów prac domowych oraz małej skuteczności tej metody pracy”, a z drugiej strony „przeświadczenie o potrzebie zadawania prac domowych jest silnie utrwalone w przekonaniach nauczycieli oraz w tradycji polskiego systemu edukacji”<sup>3</sup>. Są więc ważne powody, aby włączyć się w tę dyskusję z perspektywy nauczania języków obcych, tym bardziej że najwięcej zadań domowych uczniowie otrzymują m.in. właśnie z przedmiotów językowych (Janukowicz 2016: 227). W dalszej części artykułu przedstawiono wybrane wątki tej debaty oraz omówiono dydaktyczne i metodyczne aspekty związane z zadawaniem i odrabianiem zadań domowych.

### Funkcje prac domowych w teorii

Powszechne stosowanie prac domowych ma nie tylko wielowiekową tradycję w praktyce szkolnej, ale także wynika z wielorakich funkcji w procesie dydaktycznym (Kupisiewicz 1980: 196–197; Kowolik 2006: 189–190). Zadania domowe:

- uzupełniają lekcyjny tok nauczania i wspierają procesy uczenia się;
- pomagają utrwalić treści oraz nauczyć stosowania ich w praktyce;
- odciążają lekcje, ponieważ program nauczania jest często zbyt obszerny w stosunku do liczby godzin lekcyjnych;
- są formą kontroli opanowywania przez ucznia treści nauczania<sup>4</sup>;
- rozwijają umiejętność samodzielnej pracy oraz stosowania różnych strategii rozwiązywania zadań<sup>5</sup>;
- umożliwiają wykonywanie prac o charakterze twórczym;
- stwarzają warunki realizacji zadań wychowawczych, tj. kształtują takie pożądane cechy osobowościowe,

jak pilność, wytrwałość, poczucie obowiązku, systematyczność i inne<sup>6</sup>;

- są wysublimowaną formą dyscyplinowania uczniów;
- służą do przygotowywania treści nauczania do kolejnej lekcji<sup>7</sup>;
- są źródłem satysfakcji z poprawnie i samodzielnie wykonanego zadania;
- mogą być okazją do otrzymania (wzmacniającej) pochwały;
- informują rodziców o procesie nauczania w szkole.

Wymienione funkcje uświadamiają, jak ważną funkcję mają do spełnienia zadania domowe i jak wielkie oczekiwania są z nimi związane. Jednakże niewystarczający stan badań empirycznych, zwłaszcza w Polsce, utrudnia weryfikację skuteczności przyjmowanych założeń dydaktycznych i wychowawczych. W tocznej dyskusji pojawia się także mnóstwo zastrzeżeń, często dobrze udokumentowanych, co do sensu odrabiania pracy domowej. Przypuszcza się nawet, że w pewnych warunkach przynosi to odwrotny skutek od zamierzonego, czego objawem są postępujący proces demotywacji uczniów, lęk przed szkołą, utrwalane postawy unikania, lekceważenie obowiązków, minimalizacja wysiłku, „bylejakość”, stres w domu.

### Niezbędne warunki osiągnięcia zakładanych celów za pomocą prac domowych

Prace domowe mogą spełnić zakładane oczekiwania, jeśli:

- wynikają z toku lekcyjnego i (lub) są zintegrowane z tematem następnej lekcji;
- są metodycznie poprawnie i regularnie zadawane;
- ich objętość jest ograniczona;
- swoim przedmiotem obejmują również treści nauczania omawiane wcześniej<sup>8</sup>;
- poziom trudności dostosowany jest do poziomu umiejętności uczniów<sup>9</sup>;

3 Za: Dziennik.pl: *RPD: Nadmiar prac zadawanych uczniom do domu narusza ich prawa*, 24.03.2017, <[bit.ly/2XU601q](https://bit.ly/2XU601q)> [dostęp: 17.02.2020]. Oryginalna wypowiedź Rzecznika Praw Dziecka w tej sprawie zniknęła z jego strony internetowej.

4 Samodzielnie wykonane zadanie domowe może być obrazem tego, kto, co i ile zrozumiał z materiału omówionego na lekcji.

5 Znaczenie tej funkcji ujawnia badanie Kaczmarek (2014: 147, za: Bednarska 2015: 23), z którego wynika, że aż 81 proc. badanych gimnazjalistów cechuje niski poziom samodzielności.

6 Przeciwnicy uważają zaś, że prace domowe utrwalają zależność dziecka od pomocy rodziców, co utrudnia naukę odpowiedzialności i samodzielności. Więcej na temat pomocy rodziców przy odrabianiu prac domowych w: Bednarska (2015: 24–26) i Janukowicz (2016: 227–229).

7 W tym celu w ramach pracy domowej uczniowie mogą np. odświeżyć wiedzę na wybrany temat z gramatyki języka polskiego, zebrać informacje na określony temat, przygotować hipotezy do podanego tematu lub propozycje rozwiązania jakiejś sytuacji czy trudności komunikacyjnej. Zadania tego typu stają się integralną częścią kolejnej lekcji. Takie podejście w procesie edukacyjnym jest wyrazem większego zorientowania na ucznia i uczy go odpowiedzialności za współtworzenie lekcji.

8 Chodzi o to, by zadania domowe nie tylko utrwały bieżący materiał, lecz także służyły odświeżeniu wiadomości z poprzednich lekcji. Niestety, zeszyty ćwiczeń do nauki języków obcych nie oferują takich zestawów zadań.

9 Uczeń powinien wykonać zadanie domowe bez specjalnej pomocy osób trzecich. Jeśli nieustannie przerasta ono jego możliwości, to istnieje realne niebezpieczeństwo utraty wiary w swoje możliwości, siły i własną skuteczność (*self-efficacy*).



- są urozmaicone pod względem zakładanych celów ćwiczeniowych<sup>10</sup>;
- nauczyciel wykazuje zrozumienie dla popełnionych błędów, zwłaszcza jeśli zadanie wymagało większej inwencji;
- wykonane zadanie o wyższym poziomie trudności lub sporządzone dobrowolnie ma wpływ na ocenę;
- wykonywane zadanie może być przydatne poza szkołą.

Ponadto ważne jest, aby **wszyscy** uczniowie:

- wystarczająco uważnie słuchali na lekcji i rozumie-li treści nauczania;
- potrafili samodzielnie wykonać zadanie;
- mieli wystarczający poziom motywacji do podjęcia wysiłku<sup>11</sup>;
- wykazali odpowiedni poziom samodyscypliny i poczucie obowiązku;
- mieli względnie dobre warunki domowe do nauki i odrabiania prac;
- rzetelnie i sumiennie wykonywali polecane prace domowe;
- mieli prawo wyboru zadań;
- mogli wspólnie ustalić formy motywujących i satysfakcjonujących prac domowych;
- mogli prosić o wyjaśnienia i informację zwrotną oraz je otrzymać.

Wymienione warunki nie zawsze są spełniane nawet na lekcji. Potwierdzają to obrazy opisywane w autobiografiach językowych. Oto kilka wypowiedzi na ten temat<sup>12</sup>:

Wszystko było przekazywane chaotycznie. Tempo nauczania było zbyt szybkie. Nauczyciel oparł się na wiedzy tych uczniów, którzy mieli kontakt z językiem, i podporządkował im szybkość przekazywania materiału. (K-8)<sup>13</sup>

Nauczyciel pędził z realizowanym materiałem, nie do końca omówiona i przerobiona gramatyka języka angielskiego dała o sobie znać na późniejszych etapach

nauczania. Nauczyciel nie zważał na fakt, że wiele osób odstaje znacznie od tych, dla których przyswojenie tak dużej i skomplikowanej ilości materiału nie sprawiało problemu. (K-9)

Do tego doszły problemy z gramatyki, ponieważ nie wszystkie rzeczy rozumiałam. Pani realizowała swój narzucony materiał, nie interesując się tym, czy wszystko jest klarowne. I tak koło się zamykało. Im większe miałam problemy ze zrozumieniem czegoś, tym bardziej traciłam chęci do prób zrozumienia następných rzeczy. (K-14)

Po takich lekcjach trudno oczekiwać, żeby uczeń miał odwagę poprosić o wyjaśnienie wątpliwości, a później w domu samodzielnie, poprawnie i z chęcią odrabiał zadanie domowe. Wskazane niedostatki procesu edukacyjnego w szkole prowadzą do deficytów wiedzy lub sprawności językowych, zwłaszcza u wolniej pracujących uczniów. Z konieczności muszą one być wyrównywane z niemałym wysiłkiem samodzielnie w domu.

### Przyczyny nieodrabiania zadań domowych

Odrabianie zadań domowych jest czynnością mało lubianą przez uczniów i jest traktowane jako zbędny balast. Niewywiązywanie się z nich może mieć różne przyczyny, do których można zaliczyć: niezrozumienie treści nauczania lub polecenia nauczyciela; brak jego akceptacji; brak odpowiednich warunków w domu; wysoki poziom motywacji negatywnej; rozwiniętą skłonność do odkładania wykonania obowiązków; inne, bardziej preferowane zajęcia w domu (np. gry komputerowe). Powołując się na badania amerykańskie, Bednarska (2015: 20) wymienia następujące powody nieodrabiania zadań domowych:

- brak wiedzy o sposobie wykonania pracy domowej;
- brak jasnych instrukcji;
- subiektywne wrażenie bezsensowności prac;
- dostrzegany brak związku prac domowych z lekcją;
- brak systematycznej kontroli przez nauczyciela, co deprecjonuje ich znaczenie<sup>14</sup>;

<sup>10</sup> Zadania reprodukcyjno-odtwórcze są mało motywujące i nieskuteczne. Lepsze efekty przynoszą prace, w których treści nauczania przetwarzane są głębiej. Ich wykonanie wymaga refleksji, większej wiedzy, często kreatywności, jednym słowem: większej inwencji. Ze względu na różny poziom opanowania języka w grupie istnieje potrzeba odpowiedniego dozowania zadań z uwzględnieniem stopnia trudności i możliwości poszczególnych uczniów.

<sup>11</sup> Z badań wynika, że uczniowie, którzy lubią dany przedmiot, tzn. mają motywację wewnętrzną, chętniej i staranniejsze wykonują zadania domowe: 27 proc. gimnazjalistów deklaruowało, że nie lubi języka angielskiego, 47 proc. – języka niemieckiego. Drugi język obcy, tj. język niemiecki, ogólnie zaliczany jest do trzech najmniej lubianych przedmiotów (Gajewska-Dyszkiewicz 2012: 76). Przytoczone dane ujawniają odsetek uczniów z brakiem wystarczającej motywacji pozytywnej. W tej grupie znajdują się ci uczniowie, którzy polecane zadania domowe mogą wykonywać bez należytego zaangażowania i bez oczekiwanego efektu edukacyjnego.

<sup>12</sup> Wszystkie cytowane wypowiedzi pochodzą ze zbioru autobiografii językowych autora artykułu.

<sup>13</sup> Tu i poniżej: zakodowane oznaczenia respondentów w ankiecie przeprowadzonej przez autora artykułu.

<sup>14</sup> Zaniedbywanie kontroli lub selektywne i powierzchowne sprawdzanie niweczy funkcje wychowawcze prac domowych, negatywnie wpływa na staranność ich wykonywania i motywację do nauki.

- brak informacji zwrotnej;
- brak pozytywnych wzmocnień za wykonaną pracę;
- niedostosowanie prac do stylów uczenia się uczniów.

### Problem czasochłonności prac domowych

Czasochłonność odrabiania zadań jest kojarzona z nadmiernym obciążeniem uczniów. Jest to *notabene* kwestia najczęściej podnoszona przez zatroškanych rodziców. Toczoną w mediach i portalach społecznościowych burzliwą dyskusję napędza kilka czynników. Międzynarodowe badania PISA z 2012 r. ujawniły, że polski uczeń poświęca prawie siedem godzin na odrabianie zadań, czyli aż o dwie godziny więcej, niż wynosi średnia dla badanych krajów<sup>15</sup>. Badania te potwierdzają znaczne przeciążenie polskich uczniów, co – zdaniem rodziców – skutkuje zniechęceniem do zajęć szkolnych, ogranicza możliwość odpoczynku i szanse na realizowanie i rozwijanie pasji. Z nowszych badań OECD *Education at a Glance* (2018) wynika, że w porównaniu z innymi krajami polscy uczniowie mniej czasu spędzają w szkole, za to więcej uczą się w domu. Odnosząc się do tej informacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej stwierdza w piśmie do Rzecznika Praw Obywatelskich, że „zaangażowanie czasowe polskich uczniów w prace domowe nie wydaje się więc przesadne”<sup>16</sup>.

Informację tę zdecydowani przeciwnicy prac domowych wykorzystali do podjęcia inicjatywy, której celem było wprowadzenie zakazu ich zadawania. Okazała się ona nietrafiona, ponieważ prawo szkolne wyklucza możliwość narzucania nauczycielom metod nauczania. Bardzo nośnym argumentem jest też powoływanie się na wyniki badań naukowych, z których może wynikać wręcz przekonanie o szkodliwości odrabiania zadań w domu (Warchala 2015): „[...] zbyt częste przymuszanie uczniów do rozwiązywania z nadmierną pracochłonnością zadań powoduje, że uczniowie tracą zdolność koncentracji, zniechęcają się, zaczynają nadużywać pomocy rodziców lub odpisują zadania od rówieśników”.

Rzeczywiście, polskie prawo oświatowe nie reguluje limitów czasowych na wykonanie zadań domowych. Nie zostały one również podjęte w pismach Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministerstwa Edukacji Narodowej i w odpowiedzi tego resortu. Inaczej jest w Republice Federalnej Niemiec<sup>17</sup>. Regulacje w tej sprawie określają tam

precyzyjnie maksymalne ramy czasowe na wykonanie zadań w domu. Dla etapu wczesnoszkolnego (*Primarbereich*) dopuszcza się maksymalnie 30 minut, dla klas od piątej do dziewiątej/dziesiątej (*Sekundarbereich I*) – godzinę, tj. średnio 10 minut na jeden przedmiot, a dla klas przygotowujących do matury (*Sekundarbereich II*) – dwie godziny. Badania potwierdzają, że dłuższe odrabianie prac, powyżej dwóch godzin dziennie, nie wpływa pozytywnie na osiągnięcia uczniów<sup>18</sup>.

Średnie wartości mają jedynie walor orientacyjny. W konkretnym wypadku ten czas może być znacznie dłuższy. Wynika to m.in. z indywidualnego tempa pracy. Różnice między uczniami w tym zakresie mieszczą się na skali od 1 do 6. Jeśli najszybciej pracujący uczeń potrzebuje na wykonanie jakiegoś zadania 10 minut, to najwolniej pracujący uczeń potrzebuje aż jednej godziny. W wypadku trzech zadań, których wykonanie w ocenie nauczycieli powinno zająć np. 30 minut, najwolniej pracujący uczeń musi poświęcić aż trzy (*sic!*) godziny. Te hipotetyczne założenia potwierdzają wyniki uzyskane w badaniach „Szkolne pytania” (2005: 100). Według deklaracji ankietowanych uczniów tylko mała część z nich zadaniom domowym z języka polskiego i matematyki poświęca zaledwie kilkanaście minut, największa część – od pół godziny do jednej godziny. Jest też spora grupa młodzieży szkolnej, która potrzebuje na wykonanie tych samych zadań od półtorej godziny do więcej niż dwóch godzin dziennie. Jeśli odrabianie prac domowych się przedłuża, a ich wykonanie jest niestaranne, to oznacza, że uczeń ma problemy z motywacją, koncentracją i samokontrolą. Wskazane czynniki wyjaśniają, dlaczego samo wydłużenie czasu odrabiania zadań domowych nie ma pozytywnego wpływu na osiągnięcia uczniów. Z tego względu byłoby dobrze, gdyby nauczyciel od czasu do czasu pytał uczniów o czasochłonność wykonywanych zadań domowych, aby w ten sposób poznać sposób ich pracy.

### Przyczyny czasochłonności odrabiania prac domowych

Jeśli wziąć pod uwagę wyłącznie wymiar czasowy, zaniepokojenie rodziców jest uzasadnione. Analizując ten problem szerzej, należałoby się zastanowić, dlaczego prace domowe zajmują uczniom tak wiele czasu. W tym miejscu warto wziąć pod uwagę następujące czynniki:

15 W Niemczech wyliczono, że do klasy X uczeń spędza nad zadaniami domowymi łącznie 1500 godzin, w przeliczeniu daje to półtora roku (Lipowski 2004: 42).

16 Odpowiedź MEN na pismo RPO z dnia 1.07.2019, nr pisma DKO-WEK 4019.22.2019.MR.

17 Konferencja ministrów edukacji niemieckich krajów związkowych wydaje okólnik obowiązujący przez określony czas, w którym reguluje się wszelkie aspekty związane z zadaniami domowymi. Najnowszy wszedł w życie 1 października 2019 r. i będzie obowiązywał do 30 września 2024 r. Por. RdErl. d. MK v. 12.09.2019-36-82 100 – VORIS 22410 – Hausaufgaben an allgemein bildenden Schulen.

18 Por. Bednarska (2015: 17) i tam podana literatura przedmiotu.

- błędy dydaktyczne popełniane przez nauczyciela w trakcie zadawania prac<sup>19</sup>;
- stopień trudności zadania i problem jego zrozumienia;
- niska atrakcyjność intelektualna zadań utrwalających;
- indywidualne cechy ucznia, takie jak tempo reakcji (impulsywność, refleksyjność) czy łatwość rozpraszania się;
- stan zdrowia i stan emocjonalny;
- dojrzałość kognitywna<sup>20</sup>;
- typ ucznia i jego style uczenia się;
- poziom motywacji i stosunek do szkoły,
- warunki domowe (np. brak stałego miejsca do odrabiania zadań);
- reakcje rodziny na trudności przy wykonywaniu zadań.

W wypadku znacznego przekroczenia limitu czasu rodzice dziecka najpierw powinni ustalić przyczyny wolnego odrabiania zadań, a następnie znaleźć rozwiązanie umożliwiające ich niwelowanie. Wiele problemów można wyeliminować, jeśli uczeń w trakcie odrabiania zadań będzie notował swoje trudności, a w trakcie sprawdzania lub omawiania zadań na lekcji trudności te zostaną zgłoszone nauczycielowi, który je wyjaśni, włączy do programu nauczania lub wykorzysta w rozmowie z rodzicami. Niezbędna może się też okazać profesjonalna pomoc pedagoga.

### Czynniki wpływające na proces odrabiania zadań w domu

Bardzo istotne są warunki domowe, w których uczeń odrabia zadania. Powinno to być stałe miejsce, prawidłowo oświetlone (światło rozproszone bez silnych kontrastów w pomieszczeniu) i przewietrzona, wolna od hałasu i gwaru domowego oraz przedmiotów rozpraszających (włączony telewizor, głośna muzyka, włączony komputer, smartfon). Odrabianie powinno odbywać się w ustalonym i stałym czasie. Problem polega jednak na tym, że ze względu na rytm biologiczny pora odrabiania prac domowych nie jest optymalna dla koncentracji i procesów mentalnych. Jest to czas, kiedy uczeń powinien zażywać ruchu i regenerować siły<sup>21</sup>. Nie dziwi więc to, że

odrabianie prac domowych o mało sprzyjającej porze może/musi „się ślimaczyć”. Ponadto pozycja siedząca, często niewłaściwa, sprawia, że dziecko oddycha płytko, a brak naturalnej aktywności mięśni utrudnia krążenie krwi, przez co mózg otrzymuje za mało tlenu w stosunku do potrzeb. Stąd osoby odrabiające zadania domowe przez dłuższy czas mocniej odczuwają zmęczenie. Taki stan wpływa negatywnie na koncentrację, motywację i w rezultacie na efektywność uczenia się. W wypadku przedłużającego się odrabiania zadań należy robić przerwy i w tym czasie zadbać o właściwą aktywność ruchową. W ten sposób można przeciwdziałać negatywnym skutkom długotrwałego siedzenia. Tak więc organizacja miejsca, pora i higiena odrabiania prac domowych są ważnymi czynnikami wpływającymi na czas i jakość ich wykonania.

### Niskie zainteresowanie naukowe problematyką zadań domowych

Jak się okazuje, społeczne zainteresowanie tematyką zadań domowych jest znacznie większe niż to, które wykazują badający edukację. Badacze sami bowiem przyznają, że stan badań nad funkcją, a przede wszystkim nad efektywnością zadań domowych, zwłaszcza w nauczaniu języków obcych, jest daleko niezadowolający. Do takiej konkluzji doszła np. Würffel (2018) po analizie literatury przedmiotu, na potwierdzenie czego podała następujące dane liczbowe: w okresie od 1995 do 2017 r. opublikowano w Niemczech zaledwie 43 prace z tego zakresu. Większość z nich miała charakter praktyczny. Do podobnej konkluzji doszła Bednarska (2015: 28), dokonując przeglądu publikacji polskich na ten temat. Nie dziwi więc fakt, że w polskim opracowaniu *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*, wydanym przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2015 r., omawia się zalety i wady zadań domowych, opierając się tylko na publikacjach zagranicznych (s. 96–97). Również w odpowiedzi (z dnia 1 lipca 2019 r.) na pismo Rzecznika Praw Obywatelskich w sprawie prac domowych Ministerstwo Edukacji Narodowej powołuje się na badania amerykańskie<sup>22</sup>. Potwierdza to przypuszczenie, że tematyka zadań domowych nie była wystarczająco podejmowana przez badaczy polskich. Ponadto przeprowadzane

19 Więcej na ten temat w: Janukowicz (2016: 225).

20 Na pierwszym etapie edukacyjnym różnice w opanowaniu słownictwa i w konsekwencji osiągniętej dojrzałości kognitywnej mogą wynosić do trzech lat (Hart i Risley 1995). Tak więc ten sam wiek biologiczny dzieci nie oznacza, że są one pod względem językowym i sprawności kognitywnych na podobnym poziomie i będą uzyskiwać zbliżone rezultaty w nauce. Im niższy jest ten poziom, tym więcej czasu potrzeba na wykonanie określonego zadania.

21 Badania amerykańskie wykazały, że dziecko, aby mogło się szybko uczyć w szkole, powinno ruszać się dziennie minimum 70 minut i przebiec lub przebiec w tym czasie około 3 kilometrów. Więcej na ten temat w: Burda (2017).

22 Cooper, Robinson i Patall (2006).

badania z reguły ograniczają się do dwóch przedmiotów: języka narodowego i matematyki. Specyfika tych przedmiotów nie pozwala na wyciąganie wniosków dotyczących innych dziedzin nauczania.

### Wpływ odrabiania zadań na kształtowanie osobowości uczniów

Na podstawie trzyletnich analiz zespół niemieckich badaczy wykazał, że w zasadzie tylko sumienne i dokładne wykonywanie prac domowych ma pozytywne oddziaływanie na osiągnięcia uczniów (Göllner i in. 2017)<sup>23</sup>. Sumiennność zależy z jednej strony od stanu zaangażowania ucznia i włożonego wysiłku, z drugiej – od wieku. U nastolatków skłonność do sumiennego wykonywania zadań radykalnie spada. Wyrazem tego jest pospieszne odrabianie zadań, odpisywanie na przerwie, ściąganie z internetu, a nawet stałe nieodrabianie lekcji. Takie nastawienie do prac domowych potwierdza również pewien odsetek polskich uczniów w ramach badań „Szkolne pytania” (2005: 100–101). Wymóg sumiennego i dokładnego odrabiania zadań może przeciwdziałać tej niepożądaną tendencji. Sumiennność pozytywnie wpływa nie tylko na osiągnięcia szkolne, ale także korzystnie oddziałuje na rozwój osobowościowy uczniów. Do podobnych wniosków doszli autorzy badania efektywności nauczania języka francuskiego w trzech szwajcarskich kantonach (Schnyder i in. 2006). Wykazano w nich pozytywną korelację między starannością i dokładnością wykonywania zadań domowych a poziomem opanowania języka. Co więcej, takie podejście do zadań obniża poziom emocji negatywnych. Wszystko to tworzy zdecydowanie lepsze warunki rozwoju językowego. Nie dziwi więc, że wielu pedagogów widzi w zadaniach domowych istotny środek wychowawczy. Odrabianie zadań ma stwarzać bowiem dogodne warunki:

- kształtowania woli i charakteru;
- rozwijania systematyczności i dokładności;
- rozwijania inicjatywy i pomysłowości;
- wzmocnienia wiary we własne siły<sup>24</sup>;
- kształtowania właściwego stosunku do pracy i ludzi (Kowolik 2006: 190).

### Wpływ odrabiania zadań na osiągnięcia uczniów

W toczonej dyskusji wskazuje się, że zadania domowe mogą zwiększać różnice w osiągnięciach uczniów,

ponieważ jedne dzieci mogą liczyć na skuteczną pomoc rodziców lub korepetytorów, a inne nie. Potwierdza to wypowiedź nie tylko zrezygnowanego autora biografii językowej: „W trakcie nauki języka angielskiego pojawiła się przeszkoda: czasy. [...] Problem się nawarstwił, gdyż nikt nie potrafił mi wytłumaczyć wszystkiego. Nauczyciel też nie reagował na moje prośby. Na prywatne lekcje nie było stać moich rodziców” (M-3), lecz także konkluzja Grzegorza Śpiewaka (2015: 117), który dokonał krytycznej analizy wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego i niemieckiego w latach 2014–2015. Stwierdza on, że „sukces w nauce języka obcego jest udziałem tych uczniów, którzy oprócz nauki szkolnej korzystają z wyjazdów zagranicznych, obozów językowych, a także innych form nauki pozaszkolnej i odpowiednich pomocy dydaktycznych finansowanych przez rodziców. [...] ogromna większość uczniów pozbawiona dodatkowego wsparcia spoza systemu szkolnego skazana jest najwyraźniej na porażkę”. Z kolei zawodowy korepetytor ujął problem profesjonalnej pomocy dla uczących się następująco: „Rodzic nie radzi sobie z tym, że jego dziecko nie radzi sobie z lekcjami [...] i bierze korepetytora, żeby poprawić sobie samopoczucie, przerzucić odpowiedzialność na dziecko i na mnie” (Tomczuk 2019).

Z powyższego wynika, że prace domowe rzeczywiście mogą stanowić szczególne wyzwanie dla uczniów z mniej zamożnych rodzin, którzy nie mają spokojnego miejsca do nauki w domu lub wystarczającej ilości czasu ze względu na dodatkowe obowiązki domowe (np. pomoc w opiece nad młodszym rodzeństwem albo w gospodarstwie domowym). Wielu rodziców może nie być też w stanie udzielić stosownej pomocy ze względu na braki w wykształceniu lub niedostatek środków finansowych potrzebnych do opłacenia korepetycji. W takich sytuacjach nieodrabianie lub niestaranne odrabianie prac domowych przyczynia się do pogłębiania różnic między uczniami o różnym statusie społeczno-ekonomicznym oraz powstawiania grup niehomogenicznych pod względem opanowania treści nauczania i sprawności językowych.

Wyniki badań na temat rzeczywistego wpływu odrabiania zadań domowych na osiągnięcia w szkole są niejednoznaczne, a ich walidacja jest oceniana krytycznie, ponieważ trudno wyeliminować oddziaływanie innych czynników, jak wpływ rodziny, warunki domowe i inne. Powołując się na badania z lat sześćdziesiątych,

<sup>23</sup> Badaniem objęto zadania z języka niemieckiego i matematyki.

<sup>24</sup> Jeśli zaś dziecko/uczeń dojdzie do przekonania, że mimo podejmowanych starań nie potrafi sprostać oczekiwaniom nauczycieli i rodziców, traci wiarę w swoje siły i utrzuca niebezpieczną dla siebie postawę rezygnacji. Brak zrozumienia swoich problemów kwituje stwierdzeniem: „szkoła jest głupia”. W miejscu szkoły może wystąpić nazwa danego przedmiotu lub nawet nazwisko nauczyciela.

Schwemmer (1980) doszedł do wniosku, że zadania domowe o charakterze ćwiczeniowo-odtwórczym nie mają żadnego wpływu na poprawę wyników uczenia się oraz osiąganie zakładanych celów wychowawczych. Ze względu na charakter repetycyjno-powtórzeniowy są nieciekawe i monotonne, dlatego nie pomagają się uczyć, a nawet demotywią do nauki. Badania Petersena i in. (1990) potwierdziły, że aż 52 proc. zadań zadawanych do wykonania w domu ma właśnie taki charakter<sup>25</sup>. Celem pozostałych jest powtórzenie materiału (21 proc.), streszczenie, transfer i przygotowanie treści nauczania. Wyniki takich badań trudno odnosić do naszych warunków. W dotychczasowych badaniach ustalono, że odrabianie prac domowych w okresie szkoły podstawowej jest wręcz szkodliwe (Cooper 2007), w gimnazjum przynosiło mierny efekt. W liceum wykonywanie prac domowych jest uzasadnione, ale z tym zastrzeżeniem, że nie zajmuje więcej niż dwie godziny dziennie<sup>26</sup>. W badaniach przeprowadzonych przez Haaga i Brosiga (2010: 307) potwierdziły się pozytywne korelacje jedynie między częstością zadawanych zadań i ocenami uczniów. Objętość zadań domowych nie miała większego wpływu.

Z powyższego wynika, że badania efektywności odrabiania zadań domowych nie są jednoznaczne i dlatego na ich podstawie trudno formułować wiążące wnioski. Ponadto każdy przedmiot ma specyficzny zakres materiału do opanowania pamięciowego. W wypadku języków obcych nauka słów i zwrotów oraz form gramatycznych wymaga regularnego utrwalania. Na ogół mają one charakter reprodukcyjny i polegają na powtarzaniu oraz odpytywaniu. Stąd w literaturze anglojęzycznej odróżnia się *exercises* od *tasks*. Te pierwsze służą raczej do mechanicznego opanowania słów i form gramatycznych, drugie zaś mają charakter elaboracyjnego przetwarzania treści nauczania (Ellis 2005: 5). Adekwatne i poprawne wykonanie zadań (*tasks*) pod względem językowym możliwe jest jednak dopiero po uprzedniej automatyzacji środków językowych. Stąd niezmiernie ważne jest zachowanie proporcji między poszczególnymi formami zadań. Z jednej strony muszą one być na tyle proste, aby można je było wykonać bez większego nakładu czasu, z drugiej – zawierać elementy elaboracyjnego przetwarzania, które wymagają inwencji i wysiłku kognitywnego. Zadania domowe powinna cechować duża wariantywność oraz różnorodność kontekstów, aby wyeliminować monotonię<sup>27</sup>.

Niestety, podręczniki szkolne do nauki języków obcych w nikłym stopniu uwzględniają ten postulat. Dominującym celem oferowanych w nich ćwiczeń jest utrwalanie środków językowych bez kontekstowego zanurzenia, w których cała uwaga skierowana jest na formę (*focus on form*). Taki typ ćwiczeń jest preferowany w zadawanych pracach domowych. Taką praktykę potwierdzają też liczni autorzy autobiografii językowych.

Sposób nauczania języka niemieckiego w szkole podstawowej był niezwykle nudny i monotony. Dostawałam listę słówek do tzw. wykucia, rozpisywałam gramatyczne zdania, uczyłam się słówek, odmian, części mowy. Wszystko praktycznie na pamięć, aby napisać sprawdzian i dostać dobrą ocenę. (Kf-6)

Sam w szkole nie doświadczałem zbyt wielkiej satysfakcji z nauki języka angielskiego ze względu na duży nacisk na gramatykę. Non stop przerabialiśmy tylko i wyłącznie gramatykę, co było dołujące. (M-6)

Motywujące zadania domowe mogą być rezultatem motywujących lekcji. Jeśli jest inaczej, to nie może dziwić, że uczniowie skłaniają się do stosowania niepożądanych strategii, np. odpisywania na przerwie, aby uniknąć kary, a nawet do świadomego ignorowania obowiązku wykonania pracy domowej.

### Zadania domowe źródłem negatywnych emocji i konfliktów w rodzinie

Odrabianie zadań jest często źródłem konfliktów w domu. Dochodzi do nich zwłaszcza wtedy, kiedy rodzice niewłaściwie ingerują w ich odrabianie, np. przez wywieranie presji, okazywanie niecierpliwości lub silnej irytacji, albo swoją rolę ograniczają tylko do ich wyegzekwowania. Z niemieckich badań wynika, że tylko 13,5 proc. rodziców zapewnia optymalne warunki odrabiania zadań w domu, 12,5 proc. udzielanej pomocy wynika z nadopiekuńczości rodziców względem dzieci, 13,5 proc. rodziców zupełnie nie interesuje się zadaniami dzieci i nie udziela żadnej pomocy, 60,5 proc. rodziców pomaga, ale na poziomie poniżej optymalnego, tzn. stwarza wprawdzie dobre warunki odrabiania zadań, ale nie wykazuje większego zainteresowania problemami przy ich odrabianiu (Wild, Siegmund i Rammert 2004: 4)<sup>28</sup>.

25 Na podstawie wieloletnich doświadczeń w opiniowaniu podręczników do użytku szkolnego mogę stwierdzić, że taki charakter ma wiele ćwiczeń w podręcznikach do nauki języków obcych i zeszytach ćwiczeń.

26 Więcej na temat takich badań w: Bednarska (2015: 18).

27 Propozycje takich ćwiczeń w zakresie pisania można znaleźć w: Iluk (2012: 20–21).

28 Dane te potwierdzają, że istnieje pilna potrzeba edukacji rodziców w tym zakresie.

Badania wykazują, że w ocenie uczniów zadania domowe są mało atrakcyjną formą działań edukacyjnych i dlatego często wywołują irytację uczniów. Na ogół są kojarzone z czymś nudnym, uciążliwym, nieprzyjemnym, mało interesującym, rutyną, stratą czasu. Negatywne emocje sprawiają, że są wykonywane niechętnie lub z emocjonalnym oporem. Zabijają naturalną ciekawość poznawczą, wywołują postawę bierności<sup>29</sup>, nie uczą odpowiedzialności, często utrwalają zależność od pomocy rodziców i niewiarę we własne siły. Są także źródłem stresu i oddziałują negatywnie na relacje w rodzinie. Dotyczy to uczniów, którzy w nauce osiągają gorsze wyniki, a zadania odrabiają pod psychiczną presją, zwłaszcza zbyt ambitnych lub niecierpliwych rodziców. Nie dziwi więc, że w takich warunkach efektywność odrabianych zadań domowych jest niska lub żadna<sup>30</sup>. Jak wiadomo z badań neuropsychologicznych, wydzielany w stanach negatywnych emocji kortyzol skutecznie ogranicza funkcjonowanie hipokampu, rejonu mózgu kluczowego dla uczenia się i procesów kognitywnych w płacie czołowym. Negatywne emocje absorbują w dużym stopniu uwagę i równocześnie pochłaniają znaczne zasoby pamięci operacyjnej i w ten sposób skutecznie ograniczają sprawność kognitywną, czego efektem jest spadek motywacji, sprawności intelektualnych i w konsekwencji efektywności uczenia się (Edelmann 1994: 371; Jurasalem i Pekrun 1999, za: Düwell 2002: 172). Wydłużają one czas wykonania zadania oraz skutkują często powierzchownym i pobieżnym jego wykonaniem.

### Sposób zadawania i kontroli prac domowych

Skuteczność prac domowych jest ograniczana przez różne czynniki. Jeden z nich to sposób zadawania. Zwykle uczniowie dowiadują się o pracy do domu pod sam koniec lekcji, gdy nie ma czasu na ich szersze omówienie lub rozwianie ich wątpliwości. Stąd zadania domowe mają często charakter odtwórczy, rutynowy, tzn. polegają na wpisywaniu wyrazów lub form gramatycznych do podanych konstrukcji zdaniowych, formułowaniu zdań według określonego wzoru, a w najlepszym wypadku powielaniu schematu konwersacyjnego z małymi modyfikacjami. Piśmienna forma ma być potwierdzeniem rzeczywistego wykonania zadanej pracy. Na tym polega funkcja kontrolna, ale też dyscyplinująca. Wykonywanie takich ćwiczeń jest mało motywujące i nie zachęca do nauki języka.

Drugi ważny problem to systematyczna kontrola zadanych prac domowych, na którą w trakcie lekcji nie ma

wystarczająco dużo czasu. Nie powinna się ona ograniczać tylko do odnotowania faktu ich odrobienia i ewentualnie poprawności językowej – uczniowie chcą rozwiązać swoje wątpliwości oraz oczekują opinii na temat wykazanych umiejętności. Ze względu na dominującą motywację zewnętrzną indywidualne oczekiwania są tu bardzo silne. Dobra ocena (pozytywne wzmocnienie) jest bowiem czynnikiem korzystnie stymulującym, co potwierdzają liczni autorzy autobiografii językowych:

Brak konsekwencji odnośnie nieodrabiania zadań domowych jest nie najlepszym rozwiązaniem. (M-5)

Bardzo skuteczną, o ile nawet nie najskuteczniejszą metodą motywacji była publiczna pochwała za pilną naukę oraz dobre wyniki. Uważam, że nie ma skuteczniejszej metody zachęcania jednostki do dalszego działania, jak docenianie jego starań (nawet tych mniej udanych). Na podstawie własnych doświadczeń wiem, jak bardzo demotywujące jest niedoceniecie czyichś wysiłków. (Kf-4)

Dokładna kontrola zadań domowych jest czasochłonna. Wykonywanie jej na lekcji skraca czas niezbędny do realizacji podstawy programowej. Zachodzi tu zatem wyraźna kolizja dwóch istotnych czynników mających wpływ na poziom nauczania i osiągnięcia uczniów.

### Wnioski

Odrabianie zadań domowych jest konieczne wtedy, kiedy celów nauczania nie można osiągnąć w ramach pensum godzinowego w szkole. Dotyczy to zwłaszcza takich zakresów, które wymagają m.in. trwałego zapamiętania słów, zwrotów, nieregularnych form gramatycznych, związków akomodacyjnych, wykształcenia poprawnej wymowy i pisowni, a ich opanowanie jest zależne od indywidualnych predyspozycji uczniów. Postulowana rezygnacja z zadań domowych w sytuacjach, w których ich nieodrabianie pogłębia różnice między uczniami, jest przysłowiowym wylewaniem dziecka z kąpielą. Prace domowe pozwalają na indywidualne tempo nauki, ale wymagają jednocześnie dużej dozy samodzielności i samoopowiedzialności. Taką świadomość mają już nastoletni uczniowie, co potwierdza autorka biografii językowej:

Na pierwszej lekcji języka niemieckiego w gimnazjum nauczycielka wydała się wredna i wymagająca. Już po pierwszej lekcji postanowiłam systematycznie uczyć

29 Objawia się ona m.in. w tym, że uczeń wykonuje tyle, ile musi, i nie dba o jakość wykonania zadania.

30 Do podobnego wniosku doszli autorzy rozdziału ósmego raportu *Szkolne pytania* – Jarnutowska i Grygiel (2015: 103, 106).

się tego języka, by „nie podpaść”. Postanowienie to było też związane z faktem, że w mojej rodzinie nikt nie mówi po niemiecku. Jeżeli będę czegoś nie rozumieć, to nikt mi nie pomoże. (Kf-7)

Byłoby dobrze, gdyby ta ostatnia refleksja była również przedmiotem celowego kształcenia na lekcjach. Niezmiernie ważną sprawą jest wiedza o tym, co utrudnia szybkie i skuteczne odrabianie zadań domowych i jak eliminować czynniki utrudniające prawidłowe ich wykonanie. Z perspektywy uczniów zadania domowe nie spełniają swojej funkcji, jeśli:

- znacznie wybiegają poza materiał omówiony na lekcji;
- są częścią niedokończonych lekcji<sup>31</sup>;
- przerastają możliwości językowe danego ucznia;
- prowadzą do przeciążenia ze względu na obszerność lub stopień trudności;
- ich niewykonanie sankcjonowane jest karą<sup>32</sup>.

Kontrolujący styl nauczania z reguły nie wyzwała większego zaangażowania uczniów. Lepsze efekty przynosi dawanie uczniom informacji zwrotnej za prace domowe. Uczniowie zmieniają nastawienie do prac domowych, jeśli nauczyciel interesuje się nie tylko samym faktem odrobienia zadania, lecz także sposobem jego rozwiązania, a w razie konieczności wyjaśnia źródła i przyczyny popełnionych błędów<sup>33</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Bednarska, N. (2015), *Praca domowa uczniów – przegląd badań*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4, s. 15–32.
- Burda, K. (2017), *Wyrobniczy z II c. Czemu w szkole jest tak źle?*, „Newsweek”, 25.09.2017, s. 83–86.
- Cooper, H. (2007), *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*, Thousand Oaks: Corwin Press [wydanie trzecie].
- Cooper, H., Robinson, J., Patall, E. (2006), *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003*, „Review of Educational Research” 2006, t. 76, nr 1, s. 1–62.
- Dolata, R. (red.) (2015), *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Edelmann, W. (1994), *Lernpsychologie. Eine Einführung*, Weinheim: Beltz.

- Ellis, R. (2005), *Instructed second language acquisition: A literature review*, <[bit.ly/2XWEwbd](http://bit.ly/2XWEwbd)> [dostęp: 17.02.2020].
- Düwell, H. (2002), *Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, „Französisch Heute”, nr 2, s. 166–181.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A. (2012), *Opinie polskich gimnazjalistów dotyczące nauki języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 73–78.
- Göllner, R., i in. (2017), *Is doing your homework associated with becoming more conscientious?*, „Journal of Research in Personality”, t. 71, s. 1–12.
- Haag, L., Brosig, K. (2010), *Hausaufgaben – Ihre Stellung in der heutigen Schule*, „Schulverwaltung. Bayern”, nr 11, s. 306–308.
- Hart, B., Risley, T. (1995), *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Iluk, J. (2012), *Systematyczne pisanie – jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 17–25.
- Janukowicz, M. (2016), *Determinanty efektywności pracy domowej ucznia*, „Prace Naukowe Akademii im Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. XXV, nr 2, s. 221–231, <[bit.ly/2U7gR6P](http://bit.ly/2U7gR6P)> [dostęp: 20.02.2020].
- Jarnutowska, E., Grygiel, P. (2015), *O pracach domowych – czyli czy więcej znaczy lepiej?*, [w:] R. Dolata i in., *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jaworski, M. (1989), *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkół podstawowych. Koncepcja i wyniki badań*, Warszawa.
- Jerusalem, M., Pekrun, R. (1999), *Emotion, Motivation und Leistung*, Göttingen: Hogrefe.
- Kaczmarek, R. (2014), *Praca domowa a rozwój poznawczy uczniów gimnazjum*, Koszalin: Politechnika Koszalińska.
- Kowolik, P. (2006), *Praca domowa w procesie nauczania-uczenia się uczniów klas początkowych (rekonesans badawczy)*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3–4(32–33), s. 183–203, <[bit.ly/2XWFofZ](http://bit.ly/2XWFofZ)> [dostęp: 20.02.2020].
- Kupisiewicz, C. (1980), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN.
- Lipowski, F. (2004), *Dauerbrenner Hausaufgaben*, „Pädagogik”, nr 56, s. 40–44.
- Maltese, A., Tai, R., Xitao, F. (2012), *When is Homework Worth the Time? Evaluating the Association Between Homework*

31 Wiele osób podkreśla, że zadania domowe są skutkiem tego, że program nauczania jest zbyt obszerny w stosunku do czasu, jaki przypada na jego zrealizowanie. O przeładowaniu materiałem tylko na płaszczyźnie terminologicznej świadczyły już ustalenia Jaworskiego (1989). Według jego wyliczeń w podręcznikach dla szkoły podstawowej (klasy I–VIII) było użytych ponad 11 000 terminów.

32 Negatywne wzmocnienie, jakim jest np. wstawienie złego stopnia, na ogół nie prowadzi do zmiany postawy i świadomości ucznia. Bardziej motywująca jest możliwość odrobienia niewykonanego zadania na kolejną lekcję.

33 Chodzi o to, czy błędy wynikają tylko z nieuwagi i niewiedzy, czy też mają charakter np. interferencyjny lub wynikają z pochoptej uogólnienia jakiejś reguły.

and Achievement in High School Science and Math, „The High School Journal”, nr 96(1), s. 52–72.

→ Petersen, J., Reinert, G.-B., Stephan, E. (1990), *Betrifft: Hausaufgaben. Ein Überblick über die didaktische Diskussion für Elternhaus*, Frankfurt/Main: Peter Lang.

→ Schnyder, I., Niggli, A., Cathomas, R., Trautwein, U. (2006), *Unterscheidet sich das Hausaufgabenverhalten von Schülern aus unterschiedlichen Klassen? Befunde einer Mehrebenenanalyse im Fach Französisch*, „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften”, nr 28, s. 295–313.

→ Schwemmer, H. (1980), *Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unserer Zeit*, Paderborn.

→ Śpiewak, G. (2015), *Języki (wciąż...) obce!*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 116–119.

→ Tomczuk, J. (2019), *Polskie korki*, „Newsweek”, nr 14, s. 36–38.

→ Warchala, M. (2015), *Instytut Badań Edukacyjnych: Zadanie prac domowych szkodzi*, „Gazeta Wyborcza”, 18.11.2015, <[bit.ly/2ACiXEO](https://bit.ly/2ACiXEO)> [dostęp: 17.02.2020].

→ Wild, E., Siegmund, A., Rammert, M. (2004), *Häusliches Lernen: Wie können Eltern die Lernmotivation ihrer Kinder fördern?*, <[bit.ly/2MqOYT8](https://bit.ly/2MqOYT8)> [dostęp: 19.02.20].

→ Würffel, N. (2018), *Hausaufgaben im DaF/DaZ-Unterricht. Homework in German as a Foreign Second Language Classroom. Ein altes Thema (digital) neu denken*, „Info DaF”, nr 1, s. 1–25.

**PROF. ZW. DR HAB. JAN ILUK** Pracuje w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego. Przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości w latach 2004–2012.





# Aktywizowanie grupy

DOROTA KONDRAT

Niezbędnym elementem planu zajęć każdego kursu języka obcego jest integrowanie i aktywizowanie grupy. Ważne jest to szczególnie podczas pierwszych spotkań, zwłaszcza jeśli uczniowie się nie znają. Poznanie innych osób i spędzanie z nimi czasu jest w rzeczywistości drugim – po chęci zdobycia umiejętności językowych – motywatorem do uczestniczenia w zajęciach. Grupa uczniów z lekcji na lekcję staje się zespołem, który łączy wspólny cel: nauka języka.

**P**odczas kilku czy kilkunastu pierwszych lekcji – świadomie lub nie – nauczyciel staje się świadkiem procesu grupowego, w którym z pojedynczych osób tworzy się zespół. Pierwszym etapem tego procesu jest formowanie, kiedy pewna grupa ludzi spotyka się w tym samym miejscu. Osoby te zwykle się nie znają, nie wiedzą, czego spodziewać się po prowadzącym, jakie będą oczekiwania wobec nich. Mogą pojawić się wtedy niepokój, zahamowanie i sztywność zachowań. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciel testują, jakie zachowania są akceptowalne. Niebagatelną rolę odgrywają tu ćwiczenia integracyjne, tzw. *ice breakers*, np. takie ustawienie ławek, aby wszyscy widzieli swoje twarze, mogli poznać swoje imiona i dowiedzieć się czegoś o sobie nawzajem.

Drugi etap to ścieranie się. Różnicują się zachowania uczestników, mogą tworzyć się podgrupy, pary. Pojawia się opór, niechęć wobec pewnych działań lub osób, czasem wymierzone wprost w nauczyciela lub któregoś członka grupy. Jednocześnie na tym etapie akceptowane są różnice międzyosobowe i negocjuje się bezgłośnie pewne normy. Na lekcjach języka obcego może to oznaczać uśrednienie i uregulowanie oczekiwań uczniów wobec rodzaju ćwiczeń, prac domowych, komunikowania się ze sobą (np. czasem uczniowie decydują, że chcą mówić do siebie w języku obcym). Na etapach formowania i ścierania się ważna jest mocna pozycja nauczyciela jako lidera, przewodnika, osoby motywującej, a także arbitra dbającego o dobrą atmosferę i sprawiedliwe traktowanie każdego ucznia.

Kolejne etapy powstawania grupy to normowanie, czyli przyjęcie wspólnych norm, wzajemna akceptacja, wzajemne wsparcie, wyrobienie poczucia tożsamości grupy, oraz działanie, tj. chętnie podejmowanie się najróżniejszych zadań zespołowych i dążenie do wspólnego celu, dające członkom grupy poczucie współdziałania i satysfakcji.

## A zatem – do dzieła!

Poniżej proponuję wybrane zadania integrujące i aktywizujące grupę. Ćwiczenia te dają uczniom radość z nauki oraz poczucie bezpieczeństwa, budują zaufanie do nauczyciela i wprowadzają pozytywną atmosferę pracy. Co jednak najważniejsze – kształtują wiarę w siebie, gdyż wydobywają z uczniów pokłady wartościowej wiedzy. Uczeń przekonuje się o tym, że ma informacje, które można spożytkować, dzieli się tą wiedzą z innymi. Wzmacnia się jego poczucie sprawczości i kompetencji w używaniu języka. Ćwiczenia nadają się do wykorzystania na lekcjach dowolnego języka.

### MÓJ NASTRÓJ

Na dużym arkuszu papieru uczniowie rysują długą pionową oś, na dolnym jej krańcu wpisują -10, pośrodku 0, na górze +10 – wartości oznaczają natężenie. Wzdłuż osi zapisujemy nazwy uczuć oraz, jeśli poziom zaawansowania grupy jest wysoki, ich synonimy, a nawet idiomy. Następnie umieszczamy rysunek w widocznym miejscu w klasie. Każdego dnia uczniowie na początku lekcji zaznaczają samoprzylepną karteczką, na jakim poziomie jest ich nastrój. Mówią krótko o przyczynach, wyjaśniając to np. kiepską pogodą. Nie namawiam jednak do malkontentstwa, które bardzo udziela się innym.

### WYMIANA

Jednym z ćwiczeń pozwalających uczniom poznać się i polubić nawzajem jest „wymiana”. Uczniowie piszą na kartkach kilka zdań o swoim życiu, a następnie chodzą po sali i negocjują wymianę na kartki z innymi osobami, przedstawiając rozmówcy argumenty, dlaczego chcą się wymienić, np. „Twoi dziadkowie są z Litwy, a ja zawsze chciałem tam pojechać” (ang. *Your grandparents are from Lithuania and I've always wanted to go there.*). Jeśli jest na to czas, każdy wymienia się z każdym, jeśli nie ma – nauczyciel może określić limit, np. 15 minut.

### POLOWANIE

Rozdajemy uczniom kartki z przetłumaczonym na język obcy zdaniem: „Znajdź osobę, która...” np. lubi jazz, ma psa, jest dobra w grze w szachy, chce zostać lekarzem (ang. *Find a person who... likes jazz / has a dog / is good at chess / wants to be a doctor*). Uczniowie krążą po klasie w poszukiwaniu osoby spełniającej kryterium z opisu. Nie należy przedłużać czasu wykonania ćwiczenia, raczej zainspirować uczniów do dalszego poznawania kolegów.

### ZGADNIJ, KTO TO?

Jest to typowe ćwiczenie przełamujące lody, integrujące, najlepiej je wykorzystać na pierwszych zajęciach. Uczniowie piszą na kartkach trzy fakty o sobie (coś wyróżniającego ich od pozostałych). Zbieramy kartki, czytamy ich treść na głos, a grupa zgaduje, kto jest autorem informacji. Poinformowawszy o tym wcześniej grupę, także włączamy się do zabawy.

### REKLAMA

Grupujemy uczniów po trzy, cztery osoby i prosimy o ułożenie reklamy (na kartonie lub w formie scenki), która będzie prezentować ich zalety, umiejętności i potencjał. Można ją ująć jako ogłoszenie grupy osób szukających pracy lub mającej wspólny pomysł na biznes albo

kampanię społeczną. Zaproponujemy im np. wymyślenie spotu telewizyjnego, który zareklamuje dany temat albo produkt. Wprowadźmy element humoru i skorzystajmy z rekwizytów.

### ANKIETA

Rozdajemy uczniom czyste kartki, na których anonimowo zapiszą pytanie dotyczące zajęć. Zadanie można rozbudować w ten sposób, że każdy podaje kartkę ze swoim pytaniem sąsiadowi po prawej stronie i wpisuje następne pytanie na kolejnej, którą otrzymał. Po zebraniu kartek zapisujemy najciekawsze lub powtarzające się pytania na tablicy i udzielamy na nie odpowiedzi. Wariantem zadania jest podzielenie uczniów na małe grupki i poproszenie o zadanie pytań sobie nawzajem oraz udzielenie na nie odpowiedzi zgodnie z ich wiedzą. Na pytania pozostawione bez odpowiedzi odpowiadamy po zakończeniu pracy w grupach.

### ZESPOŁY

Jest wiele sposobów dzielenia dużej grupy na podgrupy. Niektóre umożliwiają zdobycie nowych informacji o uczestnikach zajęć. W tym wypadku dzielimy uczniów ze względu na cechę wspólną (np. ci, którzy mają siostrę, brata lub są jedynakami), ci zaś łąpią się za ręce z podobnymi sobie. Osoby spełniające więcej niż jedno kryterium podają dłonie osobom z różnych grup. Następnie wyznaczamy podział według kolejnej cechy, a uczniów prosimy o odpowiednie przegrupowanie się. Przy tym ćwiczeniu można spodziewać się wesołego zamieszania w klasie.

### DRZEWO RÓŻNIC I PODOBIEŃSTW

Kilkuosobowe grupy rysują na papierze drzewo, z wyrażonym podziałem na pień i gałęzie. Zadaniem każdej grupy jest ustalenie, jakie cechy, zainteresowania, zdolności, cele i wartości łączą jej uczestników, a jakie ich różnią. Podobieństwa grupa zapisuje na pniu, a indywidualne różnice to poszczególne gałęzie drzewa. Następnie grupy prezentują swoje prace – wywieszają na ścianie i opowiadają o tym, co odkryli.

### LICZBY I JA

Zabawa polega na rzucaniu jedną kostką lub dwiema kostkami do gry. Uczniowie mówią, co kojarzy się z wylosowaną cyfrą. Na przykład: cztery oczka – pory roku, strony świata, dziewięć oczek – wiek czyjejs siostry, dwanaście oczek – liczba miesięcy w roku, dwa oczka – cena pączka w sklepiku szkolnym. Najlepiej podawać jednak osobiste skojarzenia, czyli np. „Cztery lata uczyć się w tej szkole”, „Dwanaście lat miałam, gdy zaczęłam się uczyć

angielskiego”, „Dwa razy podchodziłem do egzaminu na prawo jazdy, zanim go zdałem” (ang. *I've been going to this school for 4 years / I was 12 when I started to learn English / I'd take driving test twice before I passed it*). W niewielkiej grupie warto to zrobić wspólnie, kiedy każdy ma okazję podać swoje skojarzenie do wyrzuconej liczby. W innym wypadku można podzielić uczniów na mniejsze grupki i dać im czas na rozwinięcie swoich wypowiedzi.

### CZEGO MASZ DZIESIĘĆ?

Wybieramy chętną osobę, która zada nam kilka pytań, takich jak: *What have you got ten of? What have you got three of?*, na które udzielamy prawdziwych odpowiedzi, np. *I've got ten chairs at home, I've got three dictionaries on my shelf*. Następnie uczniowie pytają siebie nawzajem, podając dowolną liczbę. Można stworzyć grupki trzyosobowe, w których jedna osoba będzie notować rzeczowniki, które przysły uczniom do głowy w trakcie udzielania odpowiedzi. Podczas ćwiczenia monitorujemy i pomagamy wprowadzić nowe słownictwo.

### KRZESŁA

Uczniowie siedzą na krzesłach ustawionych w krąg. Jedna osoba – pełniąca funkcję moderatora (może to być nauczyciel) – nie ma swojego krzesła i stojąc, zadaje pytanie z użyciem słownictwa lub struktur omówionych na lekcji, np. takiego, dzięki któremu pozna lepiej kolegów: *Who doesn't like coffee? Wszyscy, którzy odpowiedzą na dane pytanie yes lub me, jak najszybciej się przesiadają. Osoba stojąca tym razem ma zagwarantowane miejsce na krześle, więc ten, kto nie zdążył zająć miejsca, stoi i zadaje kolejne pytanie. Zabawa powinna być prowadzona dynamicznie, więc ograniczmy czas na zadawanie pytania do kilkunastu sekund, pół minuty.*

### JESTEM DOBRY/A W...

Uczniowie w podgrupach rozmawiają na zadany temat, np. *Przypomnij sobie chwile, kiedy byłeś...* W wypadku zajęć z języka angielskiego można użyć następujących zwrotów: *The moment when I was... the happiest / the most embarrassed / confused / the most amused / nervous*. Innym pomysłem jest też dokończenie zdania: *Jestem naprawdę dobry/a w...* Skupienie się na swoich mocnych stronach i porównywanie ich w grupie wytworzą w niej poczucie wspólnotowej siły.

### ALFABETYCZNE HOBBY

Piszemy na tablicy, w kolumnie, kolejne litery alfabetu. Prosimy uczniów o wskazanie nazw ich zainteresowań zaczynających się na daną literę. Zapisujemy je na tablicy.

Następnie grupa dyskutuje nad różnorodnością swoich hobby. Prosimy osoby, które nie potrafiły wcześniej się określić, o ewentualne uzupełnienie pierwszej listy. Warto wcześniej przygotować własną listę potencjalnych „koniaków” i w razie braku odpowiedzi w klasie pytać uczniów, czy zainteresowania te ich dotyczą.

### SKOJARZENIA

Uczniowie pracują indywidualnie. Losujemy znany wszystkim wyraz, do którego w określonym czasie (np. w ciągu dwóch minut) wszyscy znajdują jak najwięcej skojarzeń. Następnie układają skojarzenia bliskie i dalekie na zasadzie „słońca asocjacji”. Polega ona na wyszukiwaniu skojarzeń do pojęcia początkowego, które zapisywane jest na środku poziomo położonej kartki, i tworzeniu odchodzących od niego „promieni”, na końcu których są skojarzenia. Można je także przedstawić jako drzewo: podstawowe hasło to pień, a od niego odchodzą konary i gałęzie. Po utworzeniu schematu losujemy lub wskazujemy dwa słowa, dla których w ciągu dwóch minut uczniowie znajdują wspólny mianownik, np. „papier” i „szczęście”: list miłosny, wygrany los, ulubiona książka. Zbieramy kartki z zestawami słów, rozkładamy je na podłodze lub na dużym stole, a grupa zgaduje, które „słońce” jest czyjego autorstwa, uzasadniając swoją decyzję.

### HYMN ZESPOŁU

Grupa tworzy wspólnie piosenkę, która będzie ich hymnem. Na początku razem tworzymy skojarzeniową mapę myśli lub piramidę skojarzeń z wybranym słowem. Asocjacje powinny być bliskie, powszechnie zrozumiałe, ale różnorodne. Następnie (w podgrupach po trzy osoby) układamy po jednej zwrotce na wybrany temat, wykorzystując skojarzenia. Powiedzmy, że każda linijka ma zawierać jedno słowo z wymienionych. Piosenka powinna być ułożona do znanej wszystkim melodii. Grupa najpierw rzuca pomysły albo wybiera z pomysłów nauczyciela, a następnie do wybranej muzyki uczniowie układają tekst. Ćwiczenie to ma walor integracyjny, pokazuje, że można sprostać trudnemu wyzwaniu, uczy odroczonej krytyki i dystansu do pomysłów.

### KIM JESTEM?

Akrostychy lub akronimy możemy wykorzystać do powtórzenia słownictwa. Piszemy wybrane słowo lub imię w pionie, a następnie do każdej z liter dopisujemy słowo lub zdanie według jakiegoś pomysłu. Przykład: *Christmas* można rozpisać na wyrazy albo tradycje, które kojarzą się ze świętami: *C – candles, H – herrings, R – reindeer, I – illuminations on the street, S – straw under the tablecloth, T – three*

*wise men, M – midnight mass, A – angels, S – star in the sky.* Aby się zintegrować, prosimy uczniów, by rozpisali swoje imię, sami także to robiąc. Każda litera imienia może być pierwszą literą zabawnego wiersza. Naturalnie może być to wiersz biały, bez rymów. Można też opisać swój charakter (to już trochę trudniejsze, np. imię Agata wymaga znalezienia trzech różnych przymiotników na A). Bardzo ładnie wyglądają akrostychy w postaci rysunków: imię napisane jest dużymi, drukowanymi literami w pionie, a od nich odchodzą opisy ujęte w obrazek, według inwencji uczniów. Przykład po angielsku z imieniem Dorota: *Doubtful, Open-minded, Rational, Optimistic, Thoughtful, Ambitious.*

### SZCZĘŚCIE TO...

W ćwiczeniu chodzi o wymyślanie twórczych definicji. Proponujemy zdefiniowanie różnych uczuć, np. w języku angielskim możemy zacząć *happiness is...* lub *envy is...* w małych grupach. Uczniowie mogą pisać, co tylko przyjdzie im do głowy. Nie należy silić się na definicje słownikowe, tylko kierować się skojarzeniami, porównaniami, pomyśleć o sytuacjach, gdy odczuwa się daną emocję. Ćwiczymy przy okazji konstrukcje: *...is a/and + noun; ...is when..., ...is being / not being* (lub inny czasownik + *ing*); *...is to have / to be able to* (lub inny bezokolicznik – jest to bardziej literacka struktura, typowa dla złotych myśli).

### CO CHCIAŁ(A)BYM WIEDZIEĆ

To zadanie ma na celu pobudzić ciekawość i motywację do pogłębiania wiedzy. Można je przeprowadzić w dwóch wariantach. Pierwszy: zastanawiamy się nad różnymi zjawiskami na świecie. Zadajemy sobie pytania o to, czego nie wiemy, a co nas intryguje, np. „Czy Ziemia się obraca cały czas z taką samą prędkością?”. Drugi wariant dotyczy danego języka obcego i związanej z nim kultury, np. „Jaki był ten język kiedyś?”, „W jakich rejonach świata posługują się tym językiem?”. Pytania te powinny pobudzić nas samych nie tyle do dostarczenia gotowych odpowiedzi, ile do zaproponowania uczniom projektów tematycznych. Wszakże najlepiej się nauczymy, jeśli coś sami odkrywamy i sami prześlemy wiedzę innym.

### SPERSONALIZUJ TO

Uczniowie wypisują na kartce po jednym temacie, na jaki chcieliby posłuchać prezentacji, lub wykonują wspólnie burzę mózgow i spisują najczęściej pojawiające się pomysły. Następnie każdy uczeń wybiera temat przemowy dla swojego kolegi. W ramach pracy domowej uczniowie mają przygotować słownictwo i zarys prezentacji. Dzięki temu ćwiczeniu nie tylko zachęcamy do mówienia, ale

także otwieramy uczniów na słuchanie innych (temat jest dla nich ciekawy i przez nich wybrany).

### KAPSUŁA CZASU

Zadaniem uczniów jest zastanowienie się, jakie rzeczy z teraźniejszości przekazałoby przyszłemu pokoleniom. Wyobraźmy sobie sytuację rodem z filmu science fiction, w której z jakichś przyczyn nie ma ciągłości między XXI w. a np. XXV stuleciem. Jak wyglądałaby kapsuła czasu? Co w niej ukryjemy? Zdobycze technologiczne czy naszą wiedzę i nasze umiejętności? Jak wówczas zmaterializować te ostatnie? Wariant zabawy: wyobraźmy sobie, że naukowcy z XXV w. odkrywają dobrze zachowane wysypisko śmieci z naszych czasów. Spekulują, do czego mogły służyć odnalezione przedmioty. Do zabawy możemy podzielić uczniów na dwa zespoły. Jeden z nich to zaginiona cywilizacja, która zakopała kapsułę (przedmioty w niej schowane mogą być przedstawione na rysunkach lub wycinkach z gazet). Druga grupa to archeolodzy, którzy po czterystu latach odkopują kapsułę i snują domysły. Proponuję do drugiej grupy przydzielić klasowych żartownisiów.

### ALBO, ALBO

Uczniowie ustawiają się w dwóch rzędach, twarzami do siebie. Każdy dostaje kartkę z pytaniem dotyczącym preferencji. Po angielsku mogą to być np.: *Cats or dogs?, Sweet tooth or savoury tooth?, Plane or train?, Sea or mountains?, Red or green?* Uczniowie wymieniają się krótkimi odpowiedziami zgodnie ze swoimi preferencjami z osobą stojącą naprzeciwko. Po tej wymianie jeden szereg robi krok w prawo, a osoba z każdego rzędu pozostająca bez pary przechodzi do drugiego rzędu. Wygląda to mniej więcej tak:

#### RUNDA PIERWSZA

A	B	C	D	E	F
G	H	I	J	K	L

#### RUNDA DRUGA

G	A	B	C	D	E
H	I	J	K	L	F

#### RUNDA TRZECIA

H	G	A	B	C	D
I	J	K	L	F	E

### ZŁOTA RYBKĄ

Mówimy uczniom, że mieli szczęście złapać złotą rybkę. Uczniowie najpierw zapisują, a następnie opowiadają sobie nawzajem w parach:



Home

- Trzy życzenia do złotej rybki (*I'd like...*);
- Trzy życzenia dotyczące kolegi (*I'd like my classmate to...*).

### WIERSZ ZESPOŁOWY

Sposobem na zintegrowanie grupy jest także wspólne układanie „rozsypanego” wiersza. Przynosimy na lekcję pocięty na fragmenty utwór poetycki w języku obcym. Uczniowie pracują w parach lub czwórkach – jedna osoba (albo para) dostaje początek każdej linijki, druga zakończenie. Można także podzielić wiersz na wersy parzyste i nieparzyste (uczniowie wiedzą, kto ma początek utworu i zaczyna). Później na forum klasy porównuje się różne wersje stworzone przez zespoły, a na koniec wszyscy deklamują oryginalną treść wiersza.

### OPISZ TO

Ćwiczenie to pokazuje, jak ważna jest komunikacja. Uczniowie w parach siedzą odwrócenymi do siebie plecami. Jeden z nich z klocków tworzy budowlę lub z kartonowych prostokątów układa obraz. Następnie jedynie za pomocą słów opisuje drugiej osobie swoje dzieło tak, aby ta mogła je odtworzyć w najdrobniejszych szczegółach. Później uczniowie zamieniają się rolami. Ćwiczenie to buduje zaufanie między uczniami i pomaga przygotować się do wspólnych

projektów, a także do *peer teaching/instruction* (czyli metody polegającej na wzajemnym nauczaniu wśród uczniów).

### BIBLIOGRAFIA

- Bowkett, S. (2000), *Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*, Warszawa: WSiP.
- Jastrzębska, E. (1997), *Jak być twórczym na lekcjach języka obcego*, Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2001), *Doradztwo zawodowe w systemach szkolnych krajów Unii Europejskiej*, Warszawa: KOWEŻiU.
- Szmidt, K. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Szymura, B. (2005), *Trening twórczego myślenia dla studentów psychologii*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Trening twórczości w szkole wyższej*, Łódź: WSHE.

**DOROTA KONDRAT** Od 2000 r. lektorka angielskiego i metodyk nauczania w szkole językowej. Prowadzi szkolenia dla nauczycieli. Współzałożycielka Fundacji Instytut Edukacji Kreatywnej – INEK, członkini Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Ukończyła kursy metodyczne (London: Creative Teaching Methods, Cambridge Bell School: Creativity in the Classroom) i Akademię Rozwoju Umiejętności Trenerskich w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej.



Home

# Kameleon na macie, czyli kodowanie metodą stacji zadaniowych

ALEKSANDRA RAŻNIAK

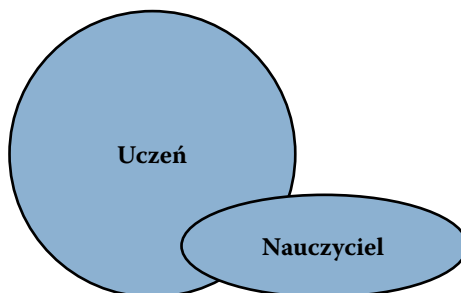
Edukacja przez działanie sprzyja nie tylko efektywniejszemu poznawaniu, ale także stosowaniu przyswojonych wiadomości i umiejętności w sytuacjach zarówno typowych, jak i wymagających kreatywnego czy krytycznego myślenia. Aktywna edukacja może być jeszcze bardziej skuteczna, jeśli działanie jest wyzwaniem, jeśli zadanie inspiruje, aktywizuje oraz motywuje ucznia do podjęcia i kontynuowania działania. Czy zatem aktywne nauczanie może być odpowiedzią na wymagania edukacji XXI w.? Czy współczesny nauczyciel jest w stanie wyzwolić w uczniach chęć do działania?

Zgodnie z trójkątem efektywności Edgara Dale'a (1969), zapamiętujemy 10 proc. tego, co czytamy, 20 proc. tego, co słyszymy, 30 proc. tego, co widzimy, 50 proc. tego, co słyszymy i widzimy, 70 proc. tego, co mówimy, i aż 90 proc. tego, co sami robimy. Jeśli więc uznamy działanie za najbardziej skuteczną metodę nauki, należy się zastanowić, jak nauczyciel może aktywizować współczesnego ucznia, by go do tego działania zachęcić.

## Czy stacja to aktywizacja?

Metoda stacji zadaniowych to jedna z metod aktywizujących, czyli takich, w których aktywność uczniów jest na tyle intensywna, że przewyższa aktywność nauczyciela. Stacje to miejsca/stanowiska w sali lekcyjnej, do których przydzielone są zadania aktywizujące uczniów do pracy. Zadania powinny być wyzwaniem, powinny wzbudzać ciekawość i zachęcać do działania. A co z nauczycielem? Podczas pracy w stacjach występuje w rolach mentora i eksperta, służąc wsparciem i pomocą w razie potrzeby oraz obserwując pracę uczniów (rys. 1).

rys. 1. Aktywność ucznia i nauczyciela podczas zajęć metodą stacji



Intensywna aktywność nauczyciela powinna poprzedzać lekcję właściwą, czyli powinna następować w fazach planowania i organizowania zajęć metodą stacji zadaniowych. Wnioski z przeprowadzonych zajęć i obserwacji systematycznie wdrażamy, planując kolejne zajęcia, tak by praca w stacjach była sprawniejsza i jeszcze bardziej efektywna.

Wykorzystanie stacji w procesie edukacji znane jest od początków ubiegłego stulecia. Najpierw stacje, nazywane przez Decroly'ego ośrodkami zainteresowań czy – w ujęciu Grzegorzewskiej – ośrodkami pracy, określały stanowiska lub kąciki zainteresowań, które uczeń mógł dowolnie zająć w zależności od swoich preferencji i zainteresowań. W wyborze stacji uczeń miał kierować się wyłącznie własną aktywnością poznawczą, chęcią głębszego zrozumienia zagadnienia lub tematu, który go intryguje i ciekawi. Ta metoda znalazła zastosowanie w edukacji elementarnej, a także w pedagogice specjalnej.

W wypadku stacji zadaniowych uczeń wciąż ma wybór, ale nie wynika on z zainteresowań, lecz preferencji co do kolejności stacji – dziecko wybiera tę, w której pierwszej będzie pracować. Może też wybierać kolejne stacje, ale liczbę zadań do zrealizowania w ramach danego zagadnienia lub tematu dla wszystkich uczniów ustala nauczyciel. Co więcej, zdaniem Cosgrove (1992), stacje powinny stwarzać możliwość osiągnięcia określonego celu, a także powinny zawierać elementy, dzięki którym będą realizowane treści programowe. Zadania w obrębie stacji powinny aktywizować, czyli – zgodnie z taksonomią Blooma – skłaniać do intensywniejszego działania, a więc do zastosowania zdobytej wiedzy w sytuacjach zarówno typowych, jak i nietypowych, jednocześnie ucząc krytycznego myślenia.

Według Myers i Maurer (1987) stacje, za względu na stopień kontroli nauczyciela i swobodę działania ucznia, możemy podzielić na:

- zamknięte – całkowicie kontrolowane przez nauczyciela (zwykle generują odpowiedzi typu zamkniętego);
- częściowo otwarte – dające większą swobodę w działaniu (zwykle generują odpowiedzi typu otwartego);
- całkowicie otwarte – dające nieograniczoną swobodę pracy z wykorzystaniem poznanych treści/zagadnień, a także zmuszające do autokorekty i samokontroli.

W przypadku uczniów młodszych z jednej strony stopień kontroli nauczyciela powinien być większy, z drugiej – nie powinniśmy pozbawiać ich możliwości twórczego i nieskrępowanego działania. W edukacji elementarnej wiele zależy od specyfiki i tematyki zajęć. Starszym uczniom należy dać większą swobodę, a więc zastosować stacje częściowo lub

całkowicie otwarte. Nie oznacza to, że stacje typu zamkniętego powinny być wyeliminowane w pracy z uczniami starszymi. Powinny raczej poprzedzać stacje otwarte. Dzięki temu uczniowie z łatwością przejdą z etapu kontrolowanego przez etap wymagający ograniczonej kontroli do etapu charakteryzującego się nieograniczoną swobodą działania. Taki proces uczy świadomości i odpowiedzialności oraz pozytywnie wpływa na budowanie autonomii ucznia.

### Czy stacja to atrakcja?

Stacje zadaniowe lub stacje stolików zadaniowych są nazywane również stacjami uczenia się (*learning stations*), centrami/kącikami nauki (*learning centres/corners*) lub stacjami rotacyjnymi (*rotation stations*). Bardzo często wykorzystujemy je do powtarzania i utrwalania poznanego materiału, ale ta metoda to również metoda praktycznego działania, którą możemy wykorzystać do ćwiczenia poznanych podczas danej lekcji wiadomości i umiejętności. Dzięki ułokowaniu zadań w stacjach zajęcia stają się atrakcyjniejsze, pobudzają kreatywność, wyobraźnię i myślenie, a co najważniejsze – motywują uczniów do działania i współpracy. Nawet zadania, które do tej pory wydawały się uczniom nudne czy trudne, w stacjach mogą stać się ciekawe czy łatwe. Zadowolenie ucznia, zdaniem Silbermana (2006), jest bardzo ważnym elementem aktywnego nauczania, gdyż idzie w parze z chęcią działania oraz ze wzrostem zainteresowania i zaangażowania ucznia.

Stacje mogą się różnić ze względu na rodzaj wykonywanych zadań, np. stacja komputerowa, dyskusyjna, eksperymentalna, a także pod względem tematu czy zagadnienia w ramach poznanych treści i umiejętności, np. Szkocja – położenie geograficzne, Szkocja – kultura i tradycje, Szkocja – ciekawostki lub Szkocja – czytanie, Szkocja – słuchanie, Szkocja – pisanie. Poszczególne zadania należy zróżnicować pod względem stopnia trudności oraz uwzględniać aktywizowanie wielu zmysłów i różne formy aktywności, by dawać szanse zarówno uczniom mniej zdolnym, jak i motywować uczniów zdolniejszych. Dzięki temu możemy dostosowywać wymagania do różnych potrzeb edukacyjnych, jednocześnie indywidualizując zajęcia. W miarę możliwości zadania powinny być również niezależne od siebie mimo realizacji tego samego tematu czy zagadnienia. Wzajemna zależność zadań, czyli sytuacji, w której z jednego zadania wynika kolejne lub jedno jest niezbędne do realizacji kolejnego, oznaczałoby konieczność postępowania według określonego schematu, a to wykluczałoby swobodę wyboru zadań i rzutowałoby na atrakcyjność zajęć.

W pracy omawianą metodą warto pamiętać, aby zaplanowanych stacji nie było za dużo oraz aby realizacja



poszczególnych nie była zbyt czasochłonna. W trakcie czterdziestopięciominutowej lekcji uczniowie powinni wykonać od trzech do pięciu zadań w stacjach obowiązkowych. Liczba stacji obowiązkowych może być większa od liczby grup (przynajmniej o jedną czy dwie), tak by uniknąć zastoju czy chaosu w klasie. Pamiętajmy, że uczniowie mogą wybierać ze stacji obowiązkowych (np. pięć spośród siedmiu), a zmiana stacji jest możliwa dopiero po wykonaniu zadania. Po odejściu od stacji nie ma do niej powrotu.

Kolejność odwiedzin stacji można także ustalić przez wylosowanie gotowych ścieżek przez reprezentantów/liderów poszczególnych grup, np. ścieżka pierwsza – stacje: 2, 3, 1, 4, 5, ścieżka druga – 5, 4, 2, 3, 1 itd. Dzięki takiemu zaplanowaniu unikniemy nieporozumień, szczególnie w przypadku uczniów klas młodszych. Ułatwieniem jest także przygotowanie takiej liczby stacji, by każda grupa miała swój ich zestaw z przypisanym do niej kolorem lub symbolem. Uczniowie mogą wtedy swobodnie wybierać stacje spośród tych oznaczonych kolorem lub symbolem swojej grupy.

Dodatkowo można określić czas wykonania zadania w danej stacji, np. 10 minut w stacji A, 15 minut w stacji B. To ograniczenie ma jednak swoje minusy, ponieważ z jednej strony zapewnimy płynność pracy w stacjach, z drugiej – uczniowie będą się spieszyć, działać pochopnie, a część z nich nie ukończy rozpoczętych zadań.

Alternatywą dla uczniów szybciej pracujących i wyjątkowo uzdolnionych są stacje opcjonalne/fakultatywne, np. stacja ciszy (*silent station*) lub stacja-poczekalnia (*waiting room*), w której uczniowie wykonują dowolne zadania z puli zadań dodatkowych do momentu, aż pozostali uczniowie lub grupy ukończą swoje zadania. W stacji ciszy uczniowie mogą np. rozwiązywać krzyżówki lub rebusy, czytać ciekawostki dotyczące poznanego zagadnienia.

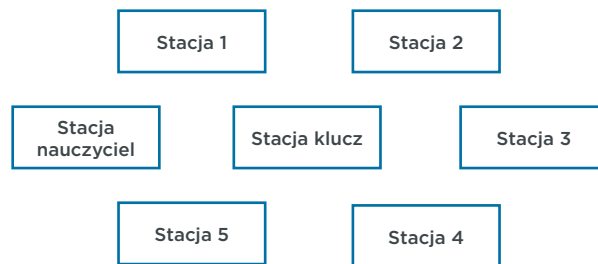
### Czy stacja to mobilizacja?

Zdaniem konstruktywistów, najważniejsze w procesie nauczania i uczenia się są działanie i autonomia. Mimo różnic w ich poglądach dotyczących interakcji i otoczenia, łączy ich wspólna koncepcja podmiotowości ucznia we wspomnianym procesie. Jego istotą, według Piageta i Wygotskiego, są aktywność ucznia będącego podmiotem w centrum poznawania, a także budowanie wiedzy na podstawie wcześniejszych doświadczeń (English i Wison 2004). Zatem eksperymentowanie i poznawanie tego, co nieznanne i dalekie, powinno się opierać na tym, co znane i bliskie.

Doświadczeniu nowego sprzyja także urozmaicone otoczenie oraz wielość i różnorodność bodźców. Aby umożliwić uczniom to poznanie przez działanie, warto uwzględnić różne aktywności, tak by pobudzić zmysły

i kanały poznawcze, wyobraźnię i myślenie, przy jednoczesnym wykorzystaniu ruchu. W tym celu dobrze jest przygotować przestrzeń i właściwie ją zorganizować, np. ustawiając odpowiednio stoły, krzesła, stanowisko komputerowe, matę lub dywan (rys. 2).

rys. 2. Przykład układu stacji zadaniowych



Stacje powinny być ponumerowane lub nazwane, np. Stacja 1, Stacja 2, Stacja 3 lub Stacja Problemowa, Stacja Eksperymentalna, Stacja Matematyczna. W każdej oprócz przynależnych jej zadań powinny się znaleźć karty pracy oraz instrukcja wykonania zadania. Dodatkowo należy przygotować Stację klucz (*Key Station*) – stację kontrolną, przy której uczniowie po wykonaniu wszystkich zadań sprawdzają poprawność swoich odpowiedzi i rozwiązań. To ważny element całego ćwiczenia, gdyż w procesie budowania autonomii i rozwijania krytycznego myślenia u uczniów to oni sami – a nie nauczyciel – powinni weryfikować efekty swojej pracy. Sprawdzanie uczy samodzielności i samokrytyki. Dzięki tej aktywności uczniowie zdają sobie sprawę ze swoich błędów, rozumieją, czego się nauczyli i co wykonali właściwie, ale też czego powinni się nauczyć i co utrwalić.

Poza oddawaniem w ręce uczniów etapu sprawdzania, warto też w miarę możliwości wdrażać proces demonstrowania rezultatów ich pracy. Prezentacja efektów powinna być przygotowana przez uczniów na podstawie zadań otwartych różnego typu, czyli takich, w których możliwe jest więcej niż jedno rozwiązanie. Wypowiadanie się i dzielenie się pomysłami to sposób na rozwijanie kreatywności i otwartości, a także, według Silbermana (2006), szansa na zapamiętanie nawet 90 proc. tego, co mówimy.

Mobilizacja następuje także podczas pracy w zespołach. Uczniowie muszą wówczas jak najlepiej wykonać zadanie, wybrać kolejne i sprawdzić, czy dobrze je zrobili. Wspólne działanie to kooperacja i komunikacja, a sukces grupy wywołuje pozytywne emocje i motywuje do dalszej pracy. Zatem przed przystąpieniem do pracy metodą stacji warto podzielić uczniów na trzy- czy czteroosobowe zespoły. Większa liczba uczniów

w grupie sprawi, że część z nich – zawsze aktywnych – będzie pracować, a pozostali pozostaną bierni. Uczniowie – szczególnie w małych grupach – mogą też pracować w parach lub indywidualnie.

Losowy podział uczniów na grupy wydaje się zasadny. Unikniemy wtedy grupowania się uczniów udzielających się lub nieaktywnych albo uczniów zdolnych i tych z trudnościami w nauce. Uczniowie w zespołach powinni określić swoją funkcję i zakres obowiązków, np. Kapitan (*Captain*) koordynuje pracę, Protokolant (*Recorder*) notuje rozwiązania i odpowiedzi, Łącznik (*Informator*) w razie niejasności zgłasza się do nauczyciela, Dyżurny porządkuje stanowisko pracy (Jones 2007).

Nie zapomnijmy, by poinformować uczniów o istocie pracy metodą stacji, czyli o tym, jak i na czym ich praca będzie polegała, szczególnie jeśli pracują tak po raz pierwszy. Pamiętajmy także o rozdaniu uczniom lub grupom kart/arkuszy odpowiedzi (*answer sheet*), w których będą zapisywać rozwiązania i odpowiedzi do zadań w poszczególnych stacjach.

Metodę stacji zadaniowych można z powodzeniem wykorzystać na każdym etapie edukacyjnym i na każdym przedmiocie lekcyjnym, łącznie z zajęciami wychowania fizycznego. Dodanie do tradycyjnej wersji metody choćby jednej stacji, w której uczniowie wykonują zadanie z wykorzystaniem narzędzi TIK, np. odczytanie kodu QR, zasięgnięcie informacji czy rozwiązanie krzyżówki na komputerze, sprawia, że zajęcia nabierają charakteru zajęć łączonych.

O ile metoda stacji zadaniowych jest metodą znaną i stosowaną przez nauczycieli w praktyce, o tyle wykorzystanie maty edukacyjnej oraz elementów kodowania w połączeniu z metodą stacji jest pewną nowością w procesie nauczania i uczenia się. Mata ([mata.edu-sense.com.pl](http://mata.edu-sense.com.pl)) świetnie nadaje się do nauki języków obcych, a także umożliwia m.in. programowanie offline, potocznie nazywane kodowaniem na dywanie, i jest jedną z nowatorskich, aktywizujących metod pracy w edukacji elementarnej. Poniżej prezentujemy propozycje stacji, które można wykorzystać na lekcji. Zestaw sugerowany dla poziomów A1–A1+ jest właściwy dla pierwszego etapu edukacyjnego

## WPROWADZENIE DO STACJI – STACJA 0

### Let's listen to the story.

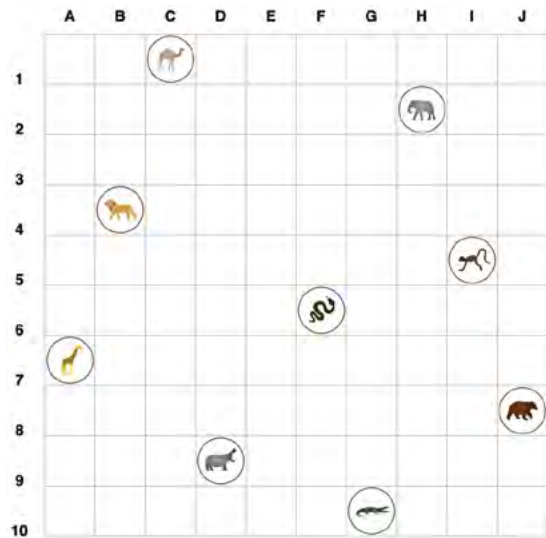
*On a small green leaf sat a chameleon. When the chameleon was warm and had something to eat, it turned green. When it was cold and hungry, it turned grey. That was its life. But one day the chameleon saw a zoo. It had never seen so many animals before!*

Choose **four** out of **five** stations and help the chameleon! The station with the star is an extra one – you can do it, if you want to. Write the answers on the **answer sheet**.

### STATION 1

Which animals did the chameleon see in the zoo?

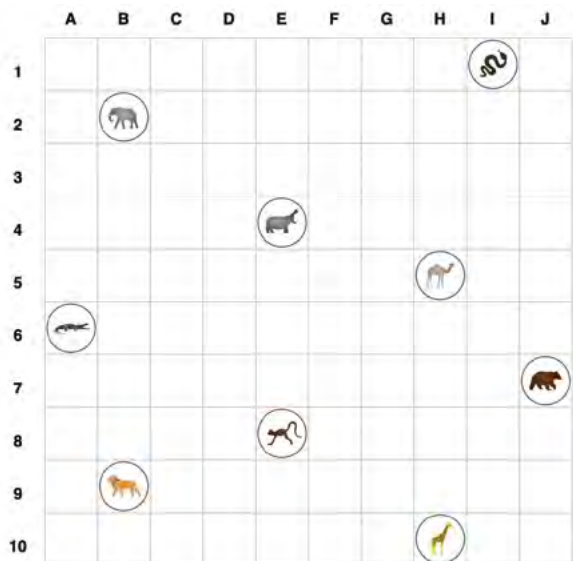
2H, 8J, 7A, 1C, 5I, 10G



### STATION 2

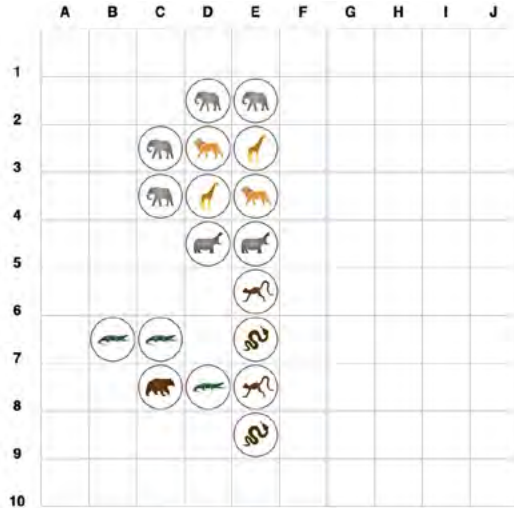
Help the chameleon to find the animals:

*elephant, lion, snake, camel, hippo, crocodile*



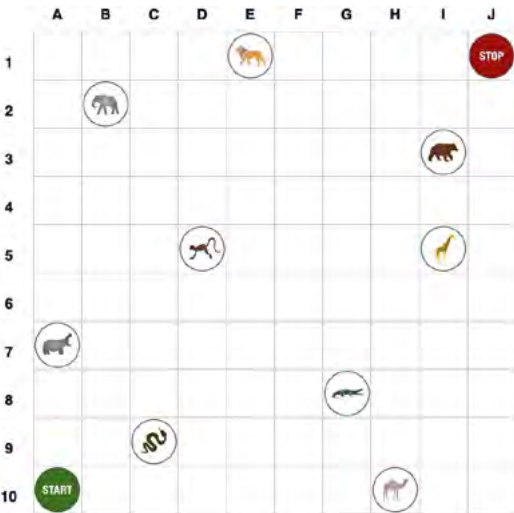
### STATION 3

Finish the pattern symmetrically to create a big plant.  
 The chameleon rested on a..... and counted the animals on it.  
*How many elephants? How many monkeys?  
 How many lions? How many crocodiles? How many giraffes? How many bears?*



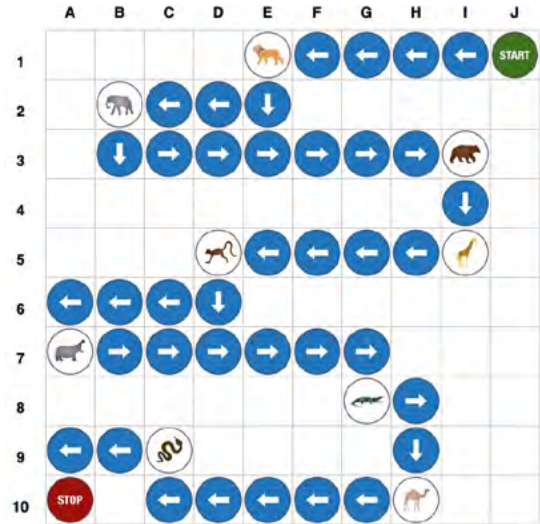
### STATION 4

The chameleon visited the zoo. It followed the route.  
 Draw the arrows.  
*START, 3 up, 2 right, 2 down, 3 right, 1 down, 2 right, 1 up, 2 right, 1 up, 3 left, 3 up, 3 left, 2 up, 3 left, 1 up, 2 right, 1 up, 2 right, 1 down, 2 right, 1 down, 2 right, 2 down, 1 right, 3 up, STOP*



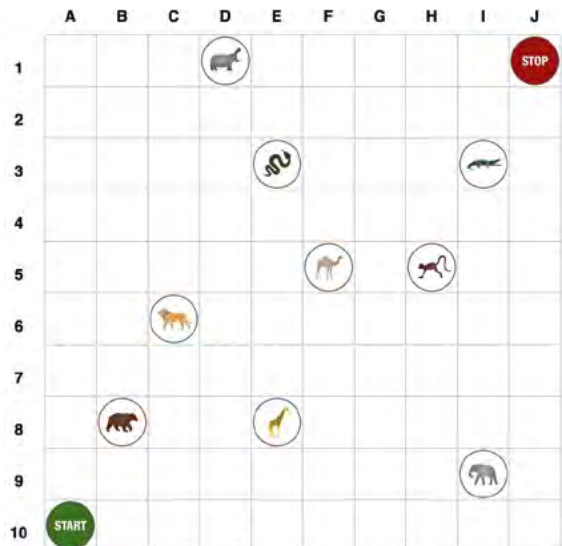
### STATION 5

The chameleon went back from the zoo. It followed the route. Write the script: *START*



### STATION \* Mixed-up Chameleon

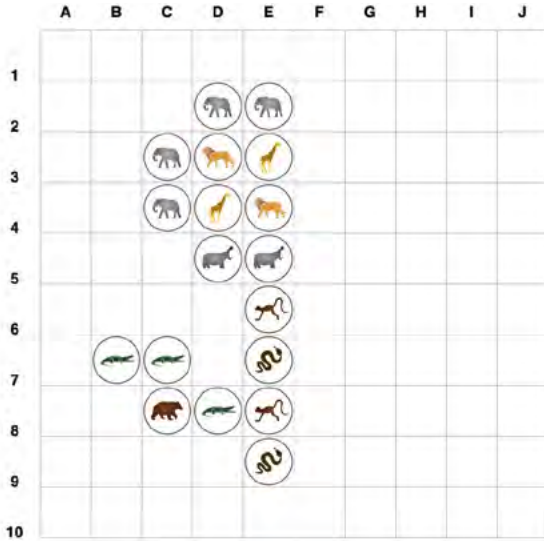
The chameleon saw the fly. It wanted to catch it. Help to find the shortest way and omit all the animals. Draw the arrows and write the script.



**KARTA ODPOWIEDZI (answer sheet)**

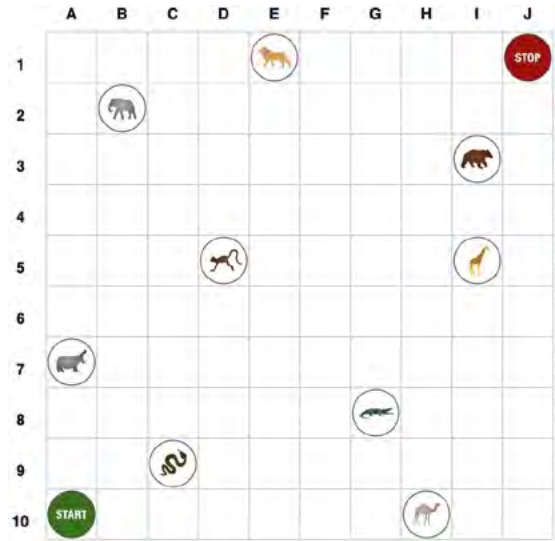
1. 2H elephant, 8J ..... , 7A ..... ,  
1C ..... , 5I ..... , 10G .....

3. elephants ..8., monkeys ..., lions ...,  
crocodiles ..., giraffes ..., bears ...



2. elephant ...B2., lion ....., snake..., camel ....., hippo ....., crocodile .....

4.



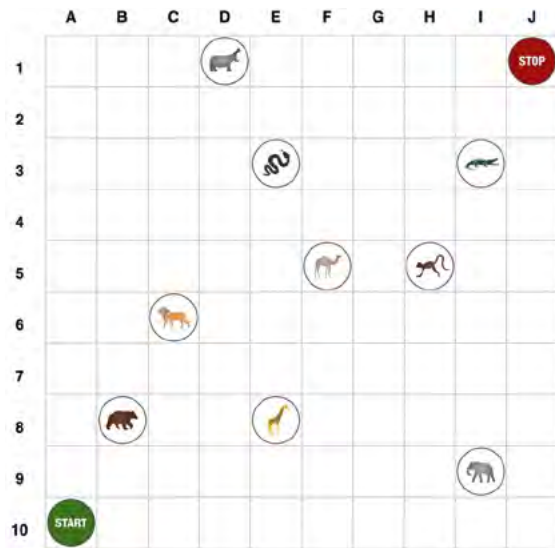
5. START, 5←, .....

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

\* Mixed-up Chameleon

START.....

.....  
 .....  
 .....



**KLUCZ ODPOWIEDZI (key)**

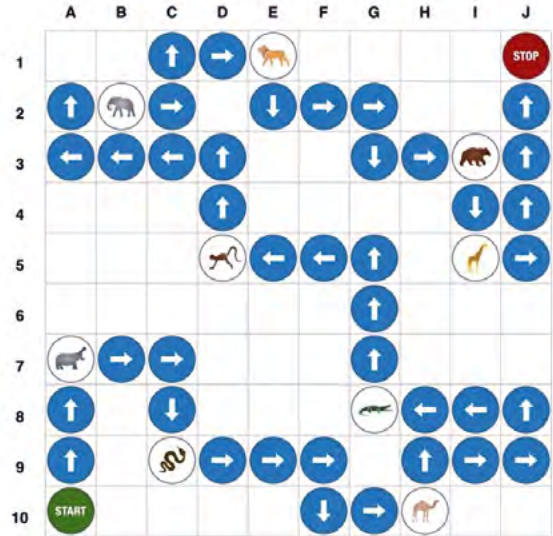
1. 2H elephant, 8J bear, 7A giraffe, 1C camel, 5I monkey, 10G crocodile.

3. elephants 8, monkeys 4, crocodiles 6, lions 4, giraffes 4, bears 2



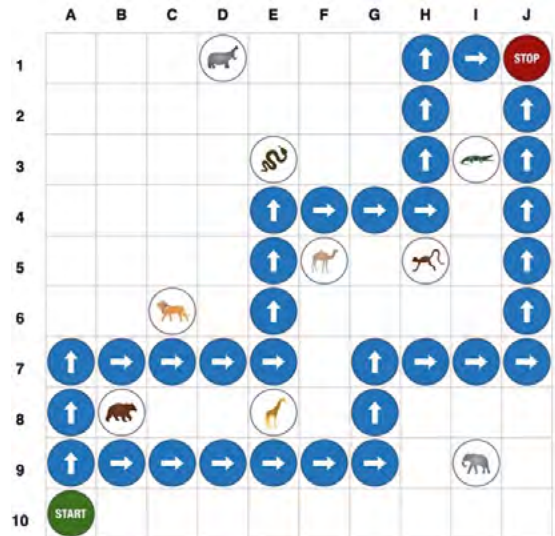
2. elephant B2, lion 9B, snake 1I, camel 5H, hippo 4E, crocodile 6A.

4.



6. START,  
5←, 2↓, 3←, 1↓, 7→, 2↓, 5←, 1↓, 3←, 1↓, 6→, 1↓, 1→, 2↓,  
5←, 1↑, 2←, 1↑ STOP

\* Mixed-up Chameleon  
przykładowe rozwiązania



**BIBLIOGRAFIA**

- Cosgrove, M.S. (1992), *Inside learning centres*, <eric.ed.gov/?id=ED356875>.
- Dale, E. (1969), *Audio-Visual Methods in Teaching*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- English, R., Wilson, J. (2004), *How to succeed with learning centres*, Carlton South: Curriculum Corporation.
- Jones, D.J. (2007), *The Station Approach*, <www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id=53323>.
- Myers, B., Maurer, K. (1987), *Teaching with less talking: Learning centers in the Kindergarten*, „Young Children”, nr 42(5), s. 20–27.
- Silberman, M. (2006), *Active training*, San Francisco: Pfeiffer.

**ALEKSANDRA RAŻNIAK** Doradca metodyczny języka angielskiego w Samorządowym Ośrodku Doskonalenia w Częstochowie oraz nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 im. Zdobyców Przystworzy w Częstochowie. Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego oraz wczesnej edukacji dziecka w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie. Egzaminatorka, trenerka i autorka wielu publikacji, programów i projektów edukacyjnych, a także materiałów edukacyjnych do podręczników szkolnych.

# Wykorzystanie środków ekspresji w nauczaniu języka obcego

NIKA FRONC-INIEWICZ

Uczę od dawna kilku języków obcych w wielu przedziałach wiekowych, a specjalizuję się w nauczaniu dorosłych. Fascynuje mnie to, w jaki sposób dorośli przyswajają języki. Już jako dziecko zauważyłam, że elementy ekspresyjne używane przez moich nauczycieli pomagały mi w uczeniu się języków. Dużo więcej dają mi te techniki teraz, w dorosłości, gdy uczę się kolejnego języka (niemieckiego). Rozwijam więc ten sposób pracy i korzystam z wiedzy o dobrodziejstwie arteterapii, która otwiera umysły osób uczących się przez pobudzenie do aktywności obu półkul mózgowych.

Ucząc języka obcego w grupach dziecięcych, doceniamy wszelkie pomysły na gry i zabawy, które umożliwiają dzieciom rozładowanie nadmiaru energii oraz angażują ich pamięć kinetyczną i sytuacyjną, co niezwykle pomaga w zapamiętywaniu słów w języku obcym. Często jednak pomijamy wszelkie środki ekspresji, gdy uczymy dorosłych. Ze swojej praktyki nauczania we wszystkich grupach wiekowych wiem, że zwłaszcza podczas pracy z dorosłymi i seniorami warto szczególnie nacisk położyć na różnorodność metod i wykorzystywać ćwiczenia pobudzające do współpracy prawą półkulę mózgu. Dorośli bowiem zazwyczaj latami byli poddawani treningowi (w szkole i w pracy) faworyzującemu lewą półkulę, często więc podczas samodzielnej nauki języków w domu nie osiągają dobrych wyników, ponieważ ograniczają się do metod zapamiętywania angażujących jedynie lewą półkulę mózgu.

## Uczenie ekspresyjne wymaga od nauczycieli dużo, ale daje dobre wyniki

Nauczanie języków obcych z użyciem różnych środków ekspresji (np. ruchu, zabawy głosem, twórczości plastycznej) wymaga od prowadzących te zajęcia dużej kreatywności, dostosowywania środków ekspresji do możliwości uczniów, gotowości do pójścia za nastrojem grupy, a także nieco umiejętności psychologicznych, niestrudzonego zachęcania do aktywności oraz nieoceniania artystycznych wyników tych działań. Osoby dorosłe często mają obawy przed ocenianiem ich za „jakość artystyczną” pracy na lekcji. Oczywiście warto zwracać na to uwagę także podczas pracy z dziećmi i młodzieżą.

Zamiast oceniania rysunku, opowiadania, tańca, śpiewu i innych aktywności (np. „ładny obrazek”, „pięknie śpiewasz”, „jesteś artystką”, „zatańczyłaś najlepiej w klasie”), czyli aby uniknąć szufladkowania kogokolwiek, możemy opisywać (oczywiście w języku nauczonym) wykonywane czynności. Dobrze zatem podsumować aktywność uczniów np. w ten sposób (przykłady z grup na poziomie językowym wyższym niż podstawowy): „Użyłeś pastelowych, niejaskrawych kolorów do namalowania swojego przyszłego domu. Czy to są twoje ulubione kolory?”, „Czy możesz nam powiedzieć, jaki kolor mają oczy twojego psa na obrazku, bo nie wszyscy dobrze widzimy z różnej odległości”, „Ten ruch z wyciągnięciem lewego ramienia i jednoczesnym wycofaniem prawego był niespodziewany, przypominał mi ruch gałęzi drzew wyginających się

na wietrze”. Możemy również zachęcać resztę grupy do wyrażenia swojej opinii (w języku nauczonym), czuwając nad tym, by wypowiedzi opisywały subiektywne wrażenia, a nie oceniały nikogo. Wymaga to od nas nie tylko przygotowania dobrej metodycznie lekcji, ale także rozwijania umiejętności interpersonalnych.

### Uczyć technikami ekspresyjnymi, ale najpierw oswoić się z nimi

Zaangażowanie emocjonalne uczennic i uczniów w lekcję (które wpływa pozytywnie na zapamiętywanie materiału i stosowanie go w życiu) w dużym stopniu zależy od predyspozycji nauczycielki/nauczyciela – jeśli więc ona/on nie lubi danego typu aktywności (np. śpiewu lub tańca), to raczej będzie jej/mu trudno zaangażować w nią pozostałe osoby. Dobrze by więc było, gdyby osoba prowadząca – jeśli chce wprowadzić elementy sztuki w celu urozmaicenia swoich lekcji – najpierw samodzielnie poćwiczyła śpiew, taniec, układanie opowiadań, wierszy, malowanie, ponieważ dopiero wtedy prowadzenie przez nią takich zajęć będzie swobodniejsze.

Zadbajmy, by w miarę możliwości każda z osób uczestniczących w takiej lekcji przynajmniej raz spróbowała wyrazić się artystycznie, niekoniecznie przy każdym ćwiczeniu. Weźmy pod uwagę jej ewentualny introwertyzm, nieśmiałość, niechęć do skupiania na sobie uwagi całej grupy, trudności w przełamywaniu biernej postawy podczas lekcji (utrwalone przez lata) czy też lęk przed krytyką.

Nie bójmy się stosować elementów artystycznych w nauczaniu. Wykorzystywanie na lekcjach piosenek w danym języku, czyli rytmu i melodii, na co wrażliwe są prawe półkule mózgowie, jest coraz powszechniejsze. Ambitniejsi uczący mogą do tego dołączyć śpiew, taniec, rysowanie lub malowanie (również pobudzające prawą półkulę), które to czynności dostarczają mózgowi jeszcze więcej zróżnicowanych bodźców.

Aby swobodnie uczyć z wykorzystaniem arteterapii, pilnujemy *aurea mediocritas*, czyli szukajmy naturalnych dla nas metod większego zaangażowania siebie i grupy w rozmaite techniki ekspresyjne, ale jednocześnie wychodzimy poza swoją strefę komfortu. Jeśli np. problemem jest dla nas bycie w ruchu podczas lekcji, jeśli wolimy postawę siedzącą, to korzystajmy z piosenek, rymowanek, malowania, układania opowiadań. Możemy też swoje opory przełamywać w sobie etapami, choćby zaczynając od zaangażowania całego ciała w prezentowanie nowego słownictwa (według metody reagowania całym ciałem – *Total Physical Response*, TPR), a dopiero później dodając elementy bardziej aktorskie, np. odgrywanie uczuć czy przybliżanie przymiotników opisujących charakter.

### Przykłady ćwiczeń angażujących grupę kinetycznie

1. Podczas poznawania czasowników (trybu rozkazującego lub czasu teraźniejszego) jedna osoba wykonuje ćwiczenia gimnastyczne, a druga osoba słowami opisuje jej ruchy. To ćwiczenie skupia uczniów na ruchu, jest podobne do gry w kalambury, w którą wiele osób już grało, więc jest to zjawisko znane. Jednocześnie ćwiczenie „rozbija” proces pamiętania obu komponentów znaku na dwie składowe: osoby pokazujące prezentują pojęcie (*signifiant*), a osoby zgadujące – obraz akustyczny znaku (*signifié*). Zazwyczaj po odgadnięciu wyrazu przez grupę proszę ochotnika o napisanie go (także *signifié*).
2. Pantomima podczas omawiania czasów przeszłych (w języku francuskim, hiszpańskim, włoskim, angielskim): jedna osoba gestami, ruchem, mimiką „opowiada” jakąś historię, a druga próbuje odgadnąć wydarzenia i je nazwać, używając odpowiednich czasów przeszłych (zazwyczaj czasów prostych). Na przykład uczennica przedstawia bez słów opowiadanie zaczynające się od zdania: *Una vez cuando salía muy tranquila de mi casa me ocurrió algo raro...*, grupa zaś nazywa na bieżąco, zdanie po zdaniu, wydarzenia, które nastąpiły w jej życiu danego dnia i które uniemożliwiły jej punktualne wyjście z domu. Pokazująca potwierdza lub zaprzecza, czy o to jej chodziło. Jeśli zaprzecza, uczestnicy szukają innych czasowników nazywających czynności, które imituje pokazująca. Bardzo lubię to ćwiczenie, ponieważ oprócz skojarzenia pojęcia (konkretnej czynności) z obrazem akustycznym uczestnicy mają okazję zrewidować swój zasób czasowników. Bardzo często okazuje się, że w takim praktycznym użyciu potrzebne są im czasowniki nazywające różne proste czynności (typu: wynieść, przesunąć, upuścić, wsunąć, wysunąć, wrzucić, zgnieść, wezwać itd.) oraz czasowniki ruchu. Dla wszystkich może to być cenna wskazówka: czego naprawdę warto (się) nauczyć.

### Przykłady ćwiczeń z wykorzystaniem metody reagowania całym ciałem (TPR)

Kiedy mówię do uczniów, używając słownictwa, którego prawdopodobnie nie znają, wykonują różne gesty i ruchy (np. pokazują część ciała lub przedmiot w sali albo za oknem, używam przymiotnika „wesoła” lub „wysoki”, wskazując na konkretną osobę, nazywam kolor i pokazuję kilka przedmiotów w tym kolorze, odgrywam wyrzucanie śmieci do kosza, stawiam krzesło na ławce, wynoszę



je z klasy, udaję, że się pośliznęłam, biegnę do szafki albo rozpinam plecak, szukam w nim czegoś, znajduję) kojarzące się z danym słowem – i to zanim podam je w języku obcym, zanim je napiszę, zanim ewentualnie je przetłumaczę (lub poproszę o przetłumaczenie uczennicę/ucznia). Robi tak przecież wielu nauczycieli języków. Gdy znów na tej samej lekcji lub na którejś z kolejnych będzie potrzebne użycie tego właśnie słowa, najpierw wykonuję skojarzony z nim ruch lub gest – i zachęcam do wykonywania go, żeby uczący się kojarzyli słowo nie tylko wzrokowo, ale także kinetycznie. Często takie uczenie jest zabawą, wywołuje dużo radości, twórczego naśladowania moich „wyczynów”, prób samodzielnego kojarzenia kolejnych słów z ruchem. To działa podczas uczenia zarówno dorosłych, jak i młodszych uczestników! Z moich doświadczeń wynika, że dorośli silniej niż dzieci kojarzą gesty i ruchy ze słowami i potrafią przywołać dany wyraz z pamięci nawet po dłuższym czasie nieużywania go na lekcji – właśnie za pomocą „kotwic” kinetycznych połączonych z emocjami, jakie towarzyszyły im podczas uczenia się tych słów. Przykład: jeśli w grupie dorosłych wydawałam się zabawna, gdy zaglądałam do kosza na śmieci, robiąc minę i powtarzając przymiotnik *disgusting*, to zapamiętują oni ten przymiotnik lepiej niż pozostałe (nawet łatwiejsze do zapamiętania), przy których nie wykonywałam żadnej pantomimy. W grupie dzieci efekty przejścia danego słowa do pamięci długotrwałej nie były aż tak spektakularne.

Na zajęciach z młodszymi uczestnikami (w wieku mniej więcej 8–14 lat) przeprowadzam następujące ćwiczenia oparte na TPR:

1. „Jaki to kolor? Kto lubi kolor niebieski, podnosi lewą rękę”.
2. „Wymień tytuł znanej ci piosenki francuskiej i zakręć się dokoła własnej osi. Jeśli znasz więcej piosenek – wymieniaj ich tytuły i zakręć się po jednym razie przy każdym z nich”.
3. „Jeśli masz dziś na sobie dżinsy, zamień się miejscem z kolegą lub koleżanką, który/która też nosi dziś dżinsy”.
4. „Wszyscy, którzy mają na sobie coś różowego, idą na lewo, wszyscy noszący dziś coś żółtego, na prawo, kto ma oba te kolory, idzie w stronę drzwi”.

Można wykorzystywać tego typu ćwiczenia także w pracy z dorosłymi, którzy wchodzą w rolę uczniów, przyjmując ją naturalnie – odkrywają w sobie na nowo radość z zabawy. Oczywiście u niektórych uczniów są na początku opory przed „wyglupianiem się na lekcji”. Zwykle jednak udaje się je pokonać, gdy dorośli przekonają się praktycznie, że korzystanie z metod ekspresyjnych uruchamia

w nich emocje, a później są one tymi „kotwicami” przywołującymi z pamięci konkretny zwrot czy określone słowo. Zazwyczaj wystarczy, że kilka razy doświadczą na własnej skórze takich „cudów” wydobycia z pamięci potrzebnego materiału (np. podczas egzaminu lub rozmowy w sprawie pracy) przez skojarzenia z piosenką, rymówką mnemotechniczną, gestem, kolorem – i zaczynają interesować się poszerzaniem swojego uczenia się w domu o metody ekspresyjne.

Przykładem może być testowanie zwrotów angielskich z wykorzystaniem czasownika *do* oraz *make*. Ponieważ mimo licznych reguł wielu tych zwrotów trzeba nauczyć się na pamięć, proponuję taką zabawę: mówię dany zwrot z pominięciem odpowiedniego czasownika angielskiego (np. ...*me a favour*) lub w dwóch wariantach (poprawnym i błędnym), a uczniowie biegną na prawo lub na lewo ode mnie w zależności od tego, czy uważają, że poprawne jest *do me a favour*, czy *make me a favour*. Oczywiście później podaję poprawną odpowiedź i pilnuję, by wszyscy przemieścili się na „właściwą” stronę sali.

Wolę wykonywać to ćwiczenie w grupie dorosłych niż z dziećmi. Zauważyłam, że dorośli podczas „startu do biegu” częściej samodzielnie oceniają, co wybrać, na podstawie swojej intuicji językowej (który czasownik wydaje im się poprawny), z kolei dzieci bardziej skupiają się na elemencie zabawowym („biegamy na lekcji”), biegną w prawo lub lewo, bo tak pobiegli inni – bez zastanawiania się, czy znają poprawną odpowiedź.

## Dźwięki i zapachy

Uczenie słów przez włączenie sporej dozy ruchu można porównać z metodą zapamiętywania przez zapachy czy muzykę. W ramach ćwiczeń z wykorzystaniem TPR tworzę z uczniami krótkie melodie służące zapamiętywaniu słów, zgodnie z „upodobaniami” prawej półkuli mózgowej, pracującej lepiej przy rymie i rytmie.

Na przykład w grupie dzieci:

1. Rysujemy scenkę, gdy zielony robak idzie w kierunku odwróconej dnem do góry zielonej szklanki: *un ver vert va vers un verre vert en verre à l'envers*, a następnie grupa proponuje różne melodie (znane wszystkim lub wymyślone *ad hoc*) i śpiewamy tekst do wybranej melodii. Zazwyczaj też samorzutnie któreś proaktywne dziecko czołga się po podłodze w kierunku koleżanki lub kolegi.
2. Układamy rymowanki lub zdania mnemotechniczne w celu zapamiętania np. czasowników, które w czasie przeszłym odmieniają się z czasownikiem posiłkowym *être*. Można z nich układać historyjki o zwierzętach.

3. Korzystam także z gotowych rymowanek, np.:

*J'ai trempé mon doigt  
 Dans la confiture  
 Ça sentait le soleil  
 Ça sentait les abeilles  
 Ça sentait les groseilles  
 Puis je l'ai sucé  
 Tellement sucé  
 Que je l'ai avalé  
 (René de Obaldia, *Innocentines*)*

Uczniowie recytują wierszyk, a po kilku razach znają go już na pamięć. Wtedy wykonują pantomimę, jednocześnie recytując.

Czasami można wzbogacić lekcje zabawą zapachami.

1. Na przykład na lekcję o zwrotach i wyrażeniach dotyczących związków damsko-męskich (*to fall in love with somebody, to split up, a blind date, sweetheart*) możemy przynieść olejek różany, rozpuścić go w wodzie i podgrzewać. Zrobi się bardzo nastrojowo, powstaną „kotwice” zapachowe do słów i będą one przez to łatwiejsze do przypomnienia podczas powtórki. Kiedy następnym razem uczniowie poczują zapach róż, jest szansa, że przypomną im się czasowniki i zwroty: *umawiać się, zaręczyć się, chodzić ze sobą, zakochać się*.
2. Ucząc nazw potraw, warto mieć przy sobie różne przyprawy. Talerzyki z przyprawami rozkładamy na ławkach, a uczniowie przechadzają się i komentują (w danym języku obcym), która przyprawa kojarzy im się zapachowo z jakąś znaną potrawą. Dobrze, by podczas lekcji padły nazwy dań nie tylko z kuchni polskiej, ale także potraw charakterystycznych dla kuchni narodów mówiących danym językiem, np. hiszpańskiej: *tortilla, paella, gazpacho*. Uczenie słownictwa związanego z potrawami jest bardzo wdzięczne, choć wymaga sporo przygotowań, wydaje się jednak korzystne długoterminowo: w sytuacji konieczności realnego zamawiania w języku obcym dań w restauracji zapachy kuchenne mogą wspomóc pamięć leksykalną.

Zanim zdecydujemy się włączyć zapachy w przeprowadzenie lekcji, warto zorientować się w podstawach aromaterapii (olejkami eterycznymi), żeby nie osiągnąć skutku odwrotnego do zamierzonego: np. olejek lawendowy zmniejsza uczucie niepokoju, nerwowość, więc wskazane jest używanie go podczas powtórek materiału lub przygotowania do egzaminu. Z kolei olejek jaśminowy działa antydepresyjnie, zatem można po niego sięgać, gdy uczymy tego, co zazwyczaj sprawia wiele kłopotu uczącym się, np. tzw. trybu łączącego, czyli hiszp. *subjuntivo*,

wł. *congiuntivo*, fr. *subjonctif*, albo podziału czasowników odmienianych w czasie przeszłym z dwoma czasownikami do wyboru (niem., wł., fr.).

Wykorzystywanie zapachów w nauczaniu wiąże się z pewnymi ograniczeniami: zazwyczaj korzystanie z aromaterapii ma sens podczas prowadzenia lekcji tematycznych, ewentualnie podporządkowanych jednemu zagadnieniu gramatycznemu.

### Gimnastyka umysłu przez wymuszanie współdziałania obu półkul

Dla osób chcących trwale wspomóc swoje połączenia międzypółkulowe dobra jest żonglerka. Jednak dla tych, którzy wolą prostsze i natychmiastowe metody usprawnienia tej współpracy, mam przewidziane inne ćwiczenia, niewymagające aż takiego wkładu czasowego i manualnego. Moim celem jest przygotowanie do twórczej nauki przez jednoczesne „rozruszanie” półkuli prawej (wyobraźni, intuicji, wyobraźni przestrzennej, myślenia abstrakcyjnego, wycucia rytmu, rymu, melodii), do której trafiają lepiej metafory, kolory, ruch, i półkuli lewej (myślenie logiczne, analizowanie, grupowanie, kategoryzowanie), do której lepiej przemawiają tabelki, zestawienia, słowa, wzory, liczby.

#### PRZYKŁADY AKTYWIZACJI OBU PÓLKUL

Wykonuję te ćwiczenia na początku lekcji i zachęcam do wykonywania ich w domu przy rozpoczynaniu nauki własnej. Ćwiczenia tego typu usprawniają komunikację między prawą i lewą stroną mózgu, co stanowi doskonałą rozgrzewkę przed nauką języków obcych.

1. Rozpoczynając zajęcia, rozdaję kartki z nazwami kolorów napisanymi w języku obcym (lub wyświetlam na ekranie tak przygotowaną pomoc naukową), ale – uwaga! – nazwa żadnego z kolorów nie jest napisana w tym kolorze, który oznacza. Uczniowie mają za zadanie bardzo szybko przeczytać wszystkie nazwy kolorów na głos (jest określony limit czasowy, który wcześniej sprawdzam sama na sobie, tak ustalony, żeby nie było czasu na zastanawianie się). To znakomite ćwiczenie, które zajmuje tylko kilkanaście sekund, a pobudza do współpracy półkulę prawą (odpowiedzialną za rozpoznawanie kolorów) i lewą (odpowiedzialną za nazywanie).
2. Innym skutecznym ćwiczeniem rozpoczynającym zajęcia z języka obcego jest wymaganie od obu półkul tego, do czego są predestynowane, czyli: prawą dłonią rysujemy kształty, najlepiej obłe, okrągłe, spiralne, a lewą piszemy (jednocześnie) litery i cyfry. Dzięki temu ćwiczeniu niektóre osoby dają

się namówić do nieco innego sposobu sporządzania notatek na lekcjach języka: używania kolorów czy rysowania znaczenia słów zamiast zapisywania ich.

3. Zacerpnięte z jogi ćwiczenie oddechowe także wspomaga aktywizację obu półkul: robimy wdech jedną dziurką od nosa (kciukiem lub palcem wskazującym zakrywamy w tym czasie drugą dziurkę), po czym wydech robimy drugą dziurką (znów palec pomaga nam ją odizolować). Ćwiczenie powtarzamy, ale zaczynamy wdech dziurką, która ostatnia robiła wydech.
4. Jedną dłonią uczniowie klepią się po brzuchu, a drugą głaszczą po głowie. Po jakimś czasie zmieniamy dłonie, ale nie czynności: brzuch nadal jest lekko oklepywany przy jednoczesnym gładzeniu głowy. Można ćwiczyć to odwrotnie – klepać się po głowie, a gładzić po brzuchu, byle konsekwentnie, jeśli chodzi rodzaj o dotyku w danym miejscu – jedynie dłonie się wymieniają.
5. W staniu: jedna noga, np. prawa, „rysuje” po podłodze jak najbardziej okrągłymi ruchami runda – do przodu, w bok, do tyłu i blisko kostki lewej nogi, a w tym samym czasie odwrotne ramię, czyli lewe, wykonuje ruchy jakby walki szabłą: ostre, w wielu kierunkach, liniowe, do wyprostowania łokcia, np. w górę, w bok, przed siebie, w dół. Po jakimś czasie następuje zmiana nogi i ręki, ale nie zmiana rodzaju ruchu. To ćwiczenie poprawia koordynację półkul, a także koordynację ruchową. Jest wstępem do wykorzystywania elementów tanecznych podczas nauki oraz może otworzyć uczniów na TPR, a nawet na choreoterapię.

### A może jednak żonglowanie?

Żonglerka poprawia koordynację, wzmacnia poczucie sprawczości, podnosi samoocenę, rozwija ruchowo, a także oczywiście pobudza półkule mózgowie do współpracy. Zdarza się, że żongluję na lekcjach, a także namawiam uczniów do nauczenia się żonglowania piłeczkami. To prostsze, niż się na ogół wydaje.

Każdy najpierw uczy się podrzucać jedną piłkę jedną dłonią (piłka musi przelecieć na wysokości wzroku) i łapać ją tą samą dłonią – oczywiście udzielam tych instrukcji w języku obcym, ale koniecznie bardzo prostym językiem, z użyciem prostych słów i zwrotów (wcześniej, przed nauką żonglowania, zapoznaję uczniów z kluczowymi słowami). Skupiamy się na wyrzucaniu (pracujemy nadgarstkiem, płynne ruchy), łapanie ma się automatyzować.

Jest to dość łatwe, więc szybko przechodzimy do następnego etapu: podrzucamy jedną dłonią, np. lewą, a łapiemy prawą, a następnie podrzucamy prawą dłonią, a łapiemy lewą. Można do tego włączyć rytmiczną, ale ładną muzykę.

Kiedy uczniowie to wyćwiczą, nadejdzie czas na sekwencję: trzymamy po jednej piłce w każdej dłoni, wyrzucamy piłkę jedną dłonią, np. prawą, lecz po osiągnięciu przez piłkę najwyższego punktu (jak zwykle na poziomie wzroku), zanim pierwsza piłka spadnie do lewej dłoni, lewa dłoń wyrzuca w górę swoją piłkę, łapie właśnie spadającą do niej pierwszą piłkę, sekwencja kończy się złapaniem drugiej piłki przez dłoń prawą. Teraz następuje zmiana kolejności dłoni rozpoczynającej wyrzut pierwszej piłki. Tę sekwencję uczniowie poznają u mnie na zajęciach, ale ćwiczą ją głównie w domu, bo wymaga więcej treningu, aż osiągną płynność ruchów i nie będą już potrzebować przerw między sekwencjami: opanują w ten sposób żonglowanie dwiema piłkami.

Zazwyczaj daje im to taką satysfakcję, że wprowadzenie do żonglerki trzeciej piłki, najtrudniejszego elementu, nie jest już przeżyciem wywołującym zwątpienie, przeciwnie – dosyć łatwo jest im przejść od żonglowania dwiema do żonglowania trzema piłkami. W celu pobudzenia półkul mózgowych do współpracy żonglowanie trzema piłkami jest całkowicie wystarczające, nie ma potrzeby wprowadzać piłki czwartej czy piątej. Gdyby ktoś miał problem z żonglowaniem trzema piłkami, można spokojnie zatrzymać tę osobę na etapie sekwencyjnego żonglowania dwiema piłkami, zmniejszając tylko przerwę pomiędzy sekwencjami (czyli niech osiągnie efekt nieustającej kaskady z dwóch piłek), ten bowiem wysiłek koordynacyjny może być już wystarczający do uruchomienia obu półkul, zwłaszcza w połączeniu z proponowanymi przeze mnie łatwiejszymi ćwiczeniami.

### Kredki w dłoń!

Na moich lekcjach zawsze dostępne są arkusze/kartki papieru i pojemniki z kolorowymi kredkami, flamastrami i długopisami. Po jakimś czasie osoby nawet najbardziej lewopółkulowe, nieużywające kolorów, unikające „budzenia” swoich prawych półkul, czują się swobodniej i zaczynają z lekka próbować pobudzać części mózgu tak źle dotąd traktowane, np. zerkają na kartkę/tablicę (gdzie umieściłam trudne słowo, ale jego znaczenie rysowałam, nie zapisywałam) i same zaczynają rysować znaczenie słów albo też rysują kolorowe strzałki między zapisanymi elementami lekcji, zakreślają w kółka trudniejsze wyrazy.

Uważam to za spory sukces tych osób, uczą się one bowiem powolutku odblokowywać połowę swojego

umysłu, dotychczas zamkniętą na wiedzę (z powodu dominującej u nich tendencji do używania do nauki tylko lewej półkuli). Bywa, że udaje mi się je skłonić do zrobienia sobie plakatów, etykiet nalepianych na przedmioty, do używania kredek podczas nauki. Z czasem w trakcie jazdy samochodem zaczynają słuchać nagrań, śpiewają w domu (bez świadków) obcojęzyczne piosenki w duecie z ich wykonawcami, układają sobie wierszyki mnemotechniczne i chwala się nimi później.

### Podsumowanie

Oczywiście stopień korzystania z ekspresyjnych metod uczenia się jest bardzo indywidualny: są osoby, które potrafią zaangażować się ruchowo, śpiewem, tworząc obrazki, opowieści, wykorzystując wszelkie możliwości, jakie daje nauka języka obcego z elementami metod ekspresyjnych, ale są i inne, dla których podkreślenie czerwoną kredką kilku trudniejszych wyrazów w czytance, obejrzenie filmiku na YouTube oraz używanie papierowych fiszek (czyli zawierzenie dotykowi) już jest rewolucją w ich zrutynizowanych od lat metodach uczenia się. Takich osób nie można do niczego zmuszać, ponieważ uczenie się przez wykorzystanie metod ekspresyjnych mieści się zdecydowanie poza ich strefą komfortu. Dobrze jest pokazywać im różne możliwości, przekonywać, że mogłyby im one pomóc osiągnąć zamierzony cel (skuteczniejsze i szybsze uczenie się języka), zachęcać i wspierać, ale pozostawić wolność, jeśli chodzi o czas potrzebny na dojrzewanie do zmian wieloletnich nawyków.

Wykorzystywanie w pracy nauczycielskiej omówionych w tym artykule elementów ekspresji rozwija i uczniów, i uczących. Podczas wymyślania kolejnych ćwiczeń świadomość metodyczna nauczycieli bardzo się poszerza, ewoluujemy twórczo, czyli wzmacnia nas to osobowościowo, a przez to skuteczniej i przyjemniej uczymy innych.

W dodatku podczas tak interaktywnych, wielokanałowych lekcji uczniowie słyszą język obcy oraz posługują się nim w konkretnym celu – język towarzyszy przyjemnym, atrakcyjnym rozrywkom, więc kojarzy się im lepiej, staje się bardziej swojski. Podczas śpiewu czy odgrywania scenek dramatycznych uczniowie czasem zapominają o stresie związanym z odzywaniem się w języku, którego się uczą, ponieważ tak bardzo angażują się w zadanie, że słabną ich mechanizmy samokrytyki. A kiedy bawimy się w zgadywanki, to często osoby mające nawet jedynie niewielkie czynne słownictwo, ale bardzo angażujące się w gry, potrafią świetnie wykorzystać to, co umieją, aby osiągnąć cel w grze.

Dlatego bardzo polecam wszystkim uczącym, aby poszukiwali – choćby tylko dla własnego rozwoju – wciąż różnych, innych, niekonwencjonalnych, ekspresyjnych metod nauczania. Wyniki tych eksperymentów zaskakują: spotykamy się z satysfakcją osób, które do tej pory nie potrafiły nauczyć się języka obcego, a teraz zaczynają się nim posługiwać – a dzieje się tak dzięki dotarciu do ich wrażliwości artystycznej, do ich słuchu, wzroku, zmysłu dotyku, kinetyki, które to zmysły trwały dotąd w uśpieniu, a stanowią olbrzymi potencjał narzędzi do nauki języków obcych.

**NIKA FRONC-INIEWICZ** Tłumaczka, nauczycielka języków obcych, korektorka, pisarka. Ukończyła romanistykę (Uniwersytet Jagielloński), Studium Literacko-Artystyczne Uniwersytetu Jagiellońskiego, Studium Doskonalenia Językowego Nauczycieli Akademickich oraz kursy językowe. Studiowała także italianistykę, psychologię, polonistykę, bibliotekoznawstwo i arteterapię. Szkoliła się z usprawniania uczenia się, metodyki nauczania języków obcych i komunikacji interpersonalnej. Pisze blog o językach i ich uczeniu się: [translatorium.net](http://translatorium.net)

# Jak efektywnie rozwijać sprawności językowe dzieci, wykorzystując teksty literackie

MAŁGORZATA MAŁYSKA

W artykule przedstawiono elementy koncepcji uczenia języka polskiego dzieci w wieku 5–9 lat poza Polską. Koncepcja ta nawiązuje do podejścia holistycznego (Szyszko-Bohusz 1989; Schulz 2018) i koncentruje się na wykorzystaniu książki, tekstu kultury, tekstu literackiego zgodnie z prawidłowościami rozwojowymi dziecka, uwzględnia także specyfikę uczenia się języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego.

Moje dotychczasowe doświadczenia zawodowe (m.in. wieloletnia praktyka nauczyciela konsultanta) to głównie praca z nauczycielami języka polskiego poza Polską oraz z ich uczniami: w Sydney i w Abakanie, w Mińsku i w Berlinie, w Wilnie i w Chicago. Z punktu widzenia glottodydaktyki każde wymienione środowisko powinno mieć inny profil nauczania języka polskiego jako języka odziedziczonego. I tak rzeczywiście jest w zakresie fonetyki, słownictwa i semantyki, a także modeli składniowych. W każdym jednak wypadku, bez względu na obszar językowy, dzieci wieku 5–9 lat – taką grupę wiekową wyodrębnia *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą* (2009) – przejawiają te same tendencje rozwojowe: każde z nich potrzebuje ruchu, emocji, bycia w grupie i dobrych w niej relacji, zaskoczenia i bezpośredniego doświadczenia jako źródła wiedzy.

## Harmonijny rozwój dziecka

Obserwacje dzieci w trakcie uczenia się, potwierdzone przez nauczycieli pracujących w różnych szerokościach geograficznych i uzupełnione o teoretyczne argumenty przede wszystkim zaczerpnięte z pedagogiki wczesnoszkolnej Ryszarda Więckowskiego (Więckowski 1995; Marek 2016) i innych przedstawicieli konstruktywizmu w pedagogice – Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego, Jerome’a Brunera (Dylak) – posłużyły mi do opracowania strategii rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Paradygmatem tej koncepcji stało się myślenie o uczniu jako o osobie ludzkiej, która powinna rozwijać się harmonijnie w sferze fizycznej, emocjonalnej i duchowej, społecznej i poznawczej. Takie spojrzenie na ucznia eliminuje redukcjonistyczne uprzywilejowanie sfery intelektualnej (poznawczej) kosztem innych wymiarów, również konstytuujących osobę ludzką (cielesność, emocjonalność, duchowość, ukierunkowanie społeczne).

## Uczenie się języka w kontekście harmonijnego rozwoju dziecka

Praca z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym ukierunkowała moje myślenie o uczeniu języka – zarówno rodzimego, jak i drugiego, odziedziczonego czy obcego. Staram się w procesie nauczania dbać o integralne postrzeganie moich uczniów. Oznacza to, że nie stawiam sobie celów wyłącznie dotyczących konkretnych sprawności intelektualnych,

ale przede wszystkim wciąż zakładam całościowy rozwój dziecka, który naturalnie obejmuje także rozwijanie jego sprawności językowych.

Integralne podejście do podmiotu nauczania-uczenia się – poszerza też zakres rozumienia tego, czego uczymy. Język więc, zwłaszcza język odziedziczony, postrzegam jako ukształtowany społecznie system budowania wypowiedzi, stosowany w różnych wymiarach ludzkiej aktywności (społecznej, artystycznej, kulturowej, pragmatycznej) i w różnych funkcjach (np. mediacyjnej).

Odwolując się do swojej wieloletniej praktyki metodycznej, polecam nauczycielom strategię zakładającą wykorzystywanie sytuacji edukacyjnych do nabywania przez uczniów doświadczeń, które wpływają na ich harmonijny rozwój. Przykład takich zajęć, wielokrotnie przeprowadzonych w różnych środowiskach, proponuję poniżej. Jest w nich przedstawiony zestaw sytuacji edukacyjnych, wielokierunkowych aktywności dzieci oraz uzasadnienie ich wprowadzenia w nauczanie języka.

### Konspekt

Propozycja zajęć dla uczniów w wieku dziewięciu lat, uczących się języka polskiego jako obcego/odziedziczony (poziom B1).

**Temat:** BYĆ POETĄ – odkrywanie przyjemności ze wspólnego czytania książki i rymowania.

Cel holistyczny tych zajęć można – idąc tropem zapisów w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* (2017, pierwszy etap edukacyjny; załącznik drugi do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017, poz. 356) – sformułować następująco: wsparcie całościowego rozwoju dziecka podczas zabaw ruchowych, plastycznych i czytelniczych.

To, co uczeń ma osiągnąć na zajęciach, to nabywanie doświadczeń przez wielokierunkową aktywność. Doświadczenia te wpływają na integralny rozwój ucznia, przejawiający się w nowych lub udoskonalanych umiejętnościach i wiedzy. W odniesieniu do proponowanych zajęć opisałam je następująco:

1. **Rozwój fizyczny:** uczniowie poruszają się, pozostają w bezruchu, rytmicznie kolorują zamkniętą powierzchnię, odrysowują kontur, wycinają.
2. **Rozwój społeczny:** uczniowie działają indywidualnie, w parach i jako cały zespół klasowy, współpracują ze sobą, odkrywają swoje możliwości, doświadczają poczucia więzi interpersonalnych (przy tworzeniu

„rodziny kotów”), uczą się poczucia odpowiedzialności za zwierzęta, które mają pod opieką.

3. **Rozwój emocjonalny:** uczniowie wyrażają emocje, odczuwają radość i zadowolenie z pracy indywidualnej i zespołowej.
4. **Rozwój poznawczy:** uczniowie poznają polską książkę – lekturę szkolną, doskonałą umiejętność czytania i pisania (piszą z pamięci, przepisują, czytają samodzielnie i grupowo, głośno i po cichu, uczą się tworzenia prostych wierszyków), poznają podstawowe terminy z zakresu wiedzy o języku (wiersz, zwrotka, wers, rym), wskazują rymy w wierszu.

Tak zaplanowane sytuacje gwarantują, że dzieci uczą się zgodnie ze swoimi potrzebami rozwojowymi. Zmienne aktywności, w jakich uczestniczą, pozwalają im na nadawanie sensów temu, co robią, efektem podejmowanej pracy, doświadczeniu mówienia w języku, którego się uczą, w sytuacjach naturalnych w relacjach z rówieśnikami i w sytuacjach, które są źródłem wiedzy (w tym wypadku o literaturze polskiej i polskich realiach). Ta wiedza jednak nie jest efektem przekazu nauczyciela, tylko konceptualizacją własnych doświadczeń.

Strategie opisane w prezentowanym konspekcie wdrożyłam w serii podręczników dla dzieci *Przyjaciele z piórnika*<sup>1</sup>. Zainteresowanie podręcznikami wzrasta, a zatem integralne podejście do uczenia języka polskiego jako odziedziczony poza granicami Polski jest coraz powszechniejsze.

### Planowane sytuacje edukacyjne i ich funkcje

1. Zabawa powitalna „Koty na płoty”

Uczestnicy siedzą na krzesłach ustawionych w kręgu. Na sygnał nauczyciela wszyscy wstają z krzesel i witają się, ocierając się o siebie ramionami. Gdy padnie komenda: „Koty na płoty”, wszyscy starają się znaleźć dla siebie krzesło. Komu zabraknie krzesła, ten odpada z zabawy. Nauczyciel zawsze przed podaniem komendy zabiera co najmniej jedno krzesło.

**Funkcje:** powitanie, rozumienie ze słuchu, integracja grupy, ośmielenie dzieci do bliższych kontaktów, wywołanie emocji, mobilizacja aktywności, wykorzystanie efektów synergii, budowanie atmosfery wzajemnego zaufania.

2. Zabawa muzyczno-ruchowa „Suche buty”

Nauczyciel przymocowuje na podłodze taśmą klejącą kartki typu flipchart (jeden arkusz dla 4–5 osób). Wyznacza w ten sposób miejsca, które uczniowie muszą omijać,

1 [www.literka.org/blog](http://www.literka.org/blog) [dostęp: 12.05.2020]

poruszając się po sali, a następnie zaprasza wszystkich do improwizacji tanecznych w całej przestrzeni sali z wyłączeniem przytwierdzonego do podłogi papieru. Wyłączona muzyka umownie oznacza nagłą ulewę, wówczas uczestnicy muszą obiema nogami wejść na papier. To uchroni ich buty przed zamoczeniem. Gdy ulewa minie i kałuże wyschną, znów pojawi się muzyka zachęcająca do płaśów.

W ostatniej części zabawy, gdy uczniowie stoją na rozpostartych kartkach, nauczyciel rozdaje kredki (pastele olejne – ze względu na technikę malowania ważny jest rodzaj kredek) i poleca, by uczestnicy, pomagając sobie wzajemnie, odrysowali ślady swoich butów.

**Funkcje:** ćwiczenie w słuchaniu i rozumieniu, wcielanie się w role, tworzenie dobrych relacji, mobilizacja aktywności, wykorzystanie efektów synergii, pobudzenie emocji, przygotowanie do dalszej części zajęć.

### 3. Kinezyjologiczna zabawa dydaktyczna<sup>2</sup> „Kolorowo, cukierkowo”

Nauczyciel pomaga uczniom w przeniesieniu kartek z odrysowanymi śladami butów na stoliki. Przykleja je taśmą papierową do blatów. Uczniowie za pomocą kredek (pastele olejne, najlepiej w jasnych, wesołych kolorach), wypełniają kontury odrysowanych wcześniej butów. W kolorowaniu pomaga im rytmiczna muzyka. Na sygnał nauczyciela („hop!”) dzieci przemieszczają się (w obrębie swojego stołu, później po całej sali) i w ten sposób zostawiają ślady swojej kredki w wielu konturach.

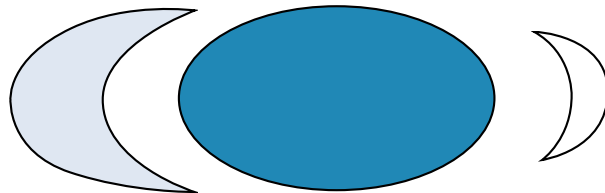
Kolejnym etapem zabawy jest rytmiczne wycinanie pokolorowanych konturów. W tym celu uczniowie odklejają kartkę od blatu, unoszą ją do góry i przytrzymują po to, by jedna osoba w grupie miała łatwość odcięcia pokolorowanego konturu. Zgodnie przekazują sobie nożyczki i pomagają sobie wzajemnie w wycinaniu.

**Funkcje:** ćwiczenie w słuchaniu, rozumieniu i mówieniu, doskonalenie motoryki małej, nauka pracy zespołowej, odpowiedzialności, uważności, mobilizacja aktywności, nauka opóźnionej gratyfikacji (umiejętności z zakresu rozwoju emocjonalnego i społecznego, wyrażająca się przez odpowiednie zachowanie, np. czekanie na właściwy moment, aby wykonać czynność, czekanie na swoją kolej).

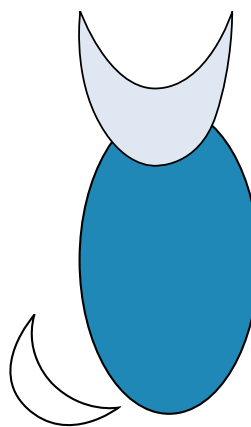
### 4. Zabawa konstrukcyjna „Kot”

Nauczyciel demonstracyjnie odcina „półksiężycę” z szerzej i z węższej strony wyciętego w poprzedniej zabawie konturu. Uczniowie wykonują takie same cięcia, wskazując wcześniej nauczycielowi linie cięcia. Nauczyciel

sugeruje, aby wymienili się między sobą „półksiężycami”, tak aby mieć trzy elementy, każdy w innym kolorze.



Proponujemy uczniom ćwiczenie pobudzające kreatywność i zachęcamy ich do takiego ułożenia tych elementów, by nabrały znaczenia. Po prezentacji pomysłów uczestników nauczyciel pokazuje sposób ułożenia trzech elementów, który pozwoli na konstrukcję kota (pomysł plastyczny: Dziamska 2016).



Każdy przykleja skonstruowanego przez siebie „kota” na kartkę formatu A4, dorysowuje oczy, wąsy i nos.

**Funkcje:** ćwiczenie wyobraźni, kreatywności, nadawanie znaczeń, rozwijanie rozumienia ze słuchu, utrwalanie słownictwa nazywającego części ciała zwierzęcia, przygotowanie do pracy z tekstem literackim.

### 5. Zabawa dydaktyczna „Słodka rodzinka”

Uczniowie eksponują swoje prace na tablicy, przyklejając kolejno pojedyncze koty. Indywidualna praca uczniów staje się przez to elementem wspólnego dzieła – w tym wypadku kot współtworzy całą kocią rodzinę. To ważny moment w procesie zajęć, ponieważ przekierowuje zachowania rywalizacyjne, dominujące jeszcze w tym wieku, na współpracę. Przez przyklejenie „własnego kota” w dowolne miejsce, ale na wyznaczonej płaszczyźnie, uczeń staje się

<sup>2</sup> Kinezyjologiczna zabawa dydaktyczna charakteryzuje się wykorzystaniem optymalnego ruchu całego ciała oraz rytmicznymi procedurami poruszania się – [bit.ly/3cjz4xX](http://bit.ly/3cjz4xX) [dostęp: 12.05.2020].

współautorem nowego wspólnego dzieła, o którego efekt dba tak samo jak każdy inny uczeń. Wspólna praca jest zawsze piękna i motywuje do dalszego działania. W przypadku dzieci w uczeniu ważny jest aspekt użyteczności, dlatego powstałe prace służą jako tzw. karty pracy (na nich opieramy dalszy proces uczenia się).



Uczniowie rozmawiają o wspólnej pracy przedstawiającej kocią rodzinę. Zachwycają się efektem, znajdują (wskazują) w kocięj rodzinie kocura, kocięcę, kotkę, kota, kociątko... Podejmują próby wyjaśniania swoich wyborów.

Nauczyciel sugeruje, by stworzoną gromadę kotów nazwać rodziną Słodziaków. Zadaniem uczniów jest wymyślenie „słodkich” imion dla członków rodziny (by ułatwić dzieciom zadanie, można poczęstować je słodkościami – cukierkami, ciasteczkami, suszonymi lub świeżymi owocami, których nazwy mogą zasugerować imiona kotów). Każdy zapisuje wymyślane imię dla wklejonego przez siebie kota na kartce, pamiętając o wielkiej literze w pisowni imion. Kartki z kocimi imionami powinny być wyeksponowane na tablicy.

Przykładowe imiona: *Landrynka, Cukierek, Batonik, Ciasteczko, Czekoladka, Lizak, Wafelek, Mandarynka, Morelka, Malinka, Precelek, Pierniczek, Delicja, Konfiturka, Omlecek, Biskopt, Beza, Herbatniczek, Drops...*

**Funkcje:** ćwiczenie rozwijające słownictwo, przygotowanie do słuchania i rozumienia tekstu literackiego.

#### 6. Zabawa typu drama „Małe kotki”

Uczestnicy siedzą w kręgu. Nauczyciel streszcza (lub czyta) pierwszy rozdział książki *Cukierku, ty łobuzie!* (Cichoń 2011). Streszczenie może mieć następującą postać:

*Kocurek Cukierek, tytułowy bohater powieści Waldemara Cichonia, przyszedł na świat w domu pani Lusi,*

*właścicielki kocicy Landrynki. Landrynka urodziła sporą gromadkę słodkich kotków, a gdy maluchy skończyły osiem tygodni, pani Lusia postanowiła poszukać dla nich dobrych domów. Gdy Marcel, ośmioletni chłopiec, pojawił się wraz z rodzicami w domu pani Lusi, od razu przyciągnął jego uwagę mały, psotny kotek – Cukierek. Landrynka pożegnała się z synkiem i wytłumaczyła mu, że teraz będzie miał nową, na pewno sympatyczną rodzinę.*

Uczniowie mogą rozmawiać o tym, jakie oczekiwania mógł mieć kotek, który opuścił rodzinny kosz i został zabrany do nowego domu. Mogą wcielić się w rolę małego kotka z rodziny Słodziaków, kolejno przedstawiać się i mówić o swoich oczekiwaniach, np. kończąc następujące zdanie: „Mam nadzieję, że w mojej nowej rodzinie...”.

**Funkcje:** ćwiczenia w rozumieniu i mówieniu po polsku, wywołanie emocji, nauka empatii.

#### 7. Zabawa z tekstem literackim *Zostałem bohaterem literackim* (na podstawie fragmentu książki Waldemara Cichonia *Cukierku, ty łobuzie!*)

Nauczyciel czyta fragment książki (rozdział *Zostałem bohaterem literackim*) i zachęca do rozmowy o tym, w jaki sposób powstał wiersz o Cukierku. Uczniowie samodzielnie czytają wiersz (Małyska 2019).

Uczniowie:

- zastanawiają się, co oznaczają liczby umieszczone przy pierwszej zwrotce wierszyka;
- liczą sylaby w poszczególnych wersach, wskazują wiersz, zwrotkę i wers;
- zastanawiają się, co oznaczają podkreślenia na końcu każdego wersu;
- wyjaśniają znaczenie słowa „rym”;
- wskazują rymy w wierszu;
- ustalają, do której zwrotki wiersza pasują ilustracje, i podejmują próby powtórzenia tej zwrotki z pamięci, z wykorzystaniem ilustracji;
- samodzielnie czytają trzecią zwrotkę wiersza, liczą sylaby w każdym wersie, zapisują liczbę sylab i sprawdzają, które wersy się rymują.

**Funkcje:** poznanie fragmentu lektury, motywowanie do przeczytania książki, poznanie budowy wiersza, ćwiczenia w czytaniu i rozumieniu, pobudzanie wyobraźni, zachęta do spontanicznych wypowiedzi, ćwiczenia słownikowe, poznanie terminów z zakresu wiedzy o literaturze, poznanie konkretnej techniki zapamiętywania.





### 8. Zabawa dydaktyczna „Słodkie rymy”

Dzieci szukają rymów do imion kotów z rodziny Słodziaków. Pracują w parach. Najpierw przygotowują wyrazy: jedno dziecko rozcina pasek z imionami, drugie – pasek z wyrazami rymującymi się z imionami. Rozsypują na stole wycięte karteczki i dobierają je w pary. Żeby dzieciom łatwiej było badać (analizować słuchowo i wzrokowo) wyrazy, czerwonym kolorem zostały oznakowane ostatnie sylaby (lub jedyna sylaba: por. Drops – hops)

Landrynka	minka
Cukierek	papierek
Batonik	pomponik
Ciasteczko	miasteczko
Czekoladka	sąsiadka
Lizak	gryzak
Wafelek	pantofelek
Mandarynka	dziewczynka
Morelka	niewielka
Malinka	kuzynka
Precelek	rondelek
Pienciczek	śpiwniczek
Delicja	Alicja
Konfiturka	awanturka
Omlcek	berecik
Beza	zeza
Herbatniczek	spódniczek
Drops	hops

Uczniowie zabierają z tablicy swoje kociaki-słodziaki, zapisują imię swojego kotka i wyraz, który rymuje się z tym imieniem. Może uda się komuś stworzyć rymujący się dwuwiersz?

**Funkcje:** wywołanie zainteresowania rymowaniem, budzenie zaciekawienia badaniem tekstu, ćwiczenia w czytaniu, wywołanie emocji.

9. Zabawa dydaktyczna „Rym, cym, cym – tu jest rym!”  
Uczestnicy siedzą w kręgu. Na środku rozsypane są karteczki z dwuwierszami. Uczniowie losują karteczki i zatrzymują je, nie czytając ich zawartości.

Czytają kolejno na głos i samodzielnie sprawdzają, czy wersy się rymują, jeśli uznają, że tak, mogą powiedzieć: „Rym, cym, cym – tu jest rym!”.

Po zabawie warto zaproponować uczniom, żeby przepisali rymujący się dwuwiersz do zeszytu i podkreśliли rymujące się wyrazy.

Mój kotek jest rudy, z nim nigdy nie ma nudy.	Mój kotek jest biały, jakby w mące był cały.
Mój kot jest kolorowy, zawsze do skoku gotowy.	A ten kotek szary wspina się na kotary.
Mój kotek jest uparty, siedzi w worku dzień czwarty.	Mój kot jest bardzo zwinny i nie dogoni go żaden inny.
Mój kotek jest wesoły, skacze na stołki i stoły.	Mój kotek jest ruchliwy, piszczy, gdy wpadnie w pokrzywy.
Mój kotek jest spokojny, nie ma chęci na kłótnie i wojny.	Mój kotek jest bardzo leniwy i leży jakby był nieżywy.
Mój kotek to mały grubasek, uwielbia ciepłutki piasek.	Mój kotek wariuje i skacze, wykrada biurowe spinacze.
Mój kotek ciągle coś psoci, poszarpał sukienkę cioci.	Mój kot pazurkami drapie, wydrapał mi dziurę w kanapie.
Mój kotek cichutko mruczy i bardzo szybko się uczy.	Wspina się na półki z książkami lecz spada z tych półek czasami.
Mój kociak chętnie poluje i swojej zdobyczy pilnuje.	Mój kotek mocno śpi, nie słyszy, gdy trzasań drzwi.
Mój kot ma pazurki ostre, przestraszył moją siostrę.	Ten kociak chętnie się łąsi do mojej sąsiadki Kasi.

**Funkcje:** wywołanie zainteresowania rymowaniem, budzenie zaciekawienia badaniem tekstu, ćwiczenia w czytaniu i pisaniu, utrwalenie pojęcia „rym”, wywołanie emocji.

#### 10. Informacja zwrotna – „Przesiadka”

Uczniowie siedzą w kręgu na krzesłach. Nauczyciel opowiada o tym, co działo się na zajęciach. Nazywa wykonywane przez uczniów czynności. Po każdej opisanej czynności daje uczestnikom czas na reakcję. Jeśli komuś podobało się wykonywanie tego, o czym mówi nauczyciel, przesiada się na krzesło stojące obok, po lewej stronie. Może się zdarzyć, że ktoś siedzący z lewej strony się nie przesiadł, wówczas trzeba usiąść mu na kolana. Kto pierwszy „przejdzie” cały krąg krzesel (lub kolan) i wróci na swoje miejsce, dostaje brawa.

**Funkcje:** ćwiczenie rozumienia ze słuchu, przypomnienie i utrwalenie tego, co działo się na zajęciach, utrwalenie słownictwa nazywającego czynności, informacja zwrotna, dostrzeganie sensu nauki, wywołanie radości, zmiana aktywności.

#### BIBLIOGRAFIA

- Cichoń, W. (2011), *Cukierku, ty łobuzie!*, Rzeszów: Wydawnictwo Dreams.
- Dylak, S. *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <[bit.ly/2MIHP0K](http://bit.ly/2MIHP0K)> [dostęp: 15.05.2020]
- Dziamska, D. (2016), *Edukacja przez ruch na języku polskim poza Polską – scenariusze zajęć do pracy z uczniami w wieku 6–9 lat*, Lublin: ORPEG.
- Małyńska, M. (2019), *Ciekawskie Pióro*, cz. 3, Ashford: Wydawnictwo Polish Educational Literka.
- Marek, E. (2016), *Spełniające się przepowiednie: Aktualność poglądów Ryszarda Więckowskiego na temat reformowa-*

*nia edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] K. Chałas, B. Komorowska, M. Buk-Cegiełka (red.), *Pedagogika szkolna, wczesnoszkolna i przedszkolna. Terapia i praktyka*, t. 2: *Wokół aktualnych problemów szkoły*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

→ *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, 2009, <[bit.ly/3dLader](http://bit.ly/3dLader)> [dostęp: 15.05.2020].

→ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego (2017)*, I etap edukacyjny, Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., poz. 356.

→ Schulz, R. (2018), *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej. Zarys idei*, Kraków: Impuls.

→ Szyszko-Bohusz, A. (1989), *Pedagogika holistyczna*, Wrocław: Ossolineum.

→ Więckowski, R. (1995), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

#### NETOGRAFIA

- [bit.ly/3dNRdvN](http://bit.ly/3dNRdvN) [dostęp 12.05.2020]
- [www.literka.org/blog](http://www.literka.org/blog) [dostęp: 12.05.2020]

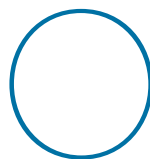
**MAŁGORZATA MAŁYSKA** Prezesa Fundacji dla Edukacji POLIS, pedagogka, edukatorka, konsultantka metodyczna. W latach 1992–2015 nauczycielka konsultantka w Polonijnym Centrum Metodycznym w Lublinie (od 2011 r. w ORPEG). Specjalizuje się w szkoleniach z metodyki nauczania języka polskiego jako obcego/odziedziczonego na pierwszym etapie edukacyjnym. Uczestniczyła w pracach MEN nad przygotowaniem podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą (2009) i podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej (2017). Autorka programów nauczania, materiałów metodycznych i podręczników do języka polskiego jako odziedziczonego dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

# Rozwijanie pasji czy zdobywanie certyfikatów?

O kursach i egzaminach z języków obcych  
na Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego

SŁAWOMIR MASKIEWICZ  
KAROL STĘPIEŃ

Artykuł dotyczy kursów oraz certyfikacji po kursach języków obcych dla dorosłych na Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego. Zaprezentowano w nim specyfikę tej jednostki jako instytucji kształcenia pozaformalnego propagującej uczenie się przez całe życie. Ponadto przedstawiono wyniki krótkiej ankiety przeprowadzonej wśród słuchaczy.



Oferta kursów języków obcych w Polsce jest coraz obszerniejsza. Obejmuje wszystkie typy edukacji i potencjalnych uczniów w każdym wieku, a osoby dorosłe mogą skorzystać z propozycji uniwersytetów otwartych działających na wielu polskich uczelniach.

## Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego – informacje ogólne

Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego (UOUW) jest instytucją specyficzną – odmienną od brytyjskiego Open University ([www.openuniversity.edu](http://www.openuniversity.edu) [dostęp: 8.05.2020]), którego absolwenci uzyskują kwalifikacje i dyplomy ukończenia studiów wyższych. Nie jest on także uniwersytetem trzeciego wieku ani jednostką prowadzącą lektoraty dla studentów. Oferta UOUW skierowana jest do słuchaczy dorosłych, zazwyczaj aktywnych zawodowo, pragnących pogłębić swoją wiedzę i umiejętności w różnych dziedzinach, w tym poszerzyć znajomość języków obcych. Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego jest instytucją edukacji pozaformalnej i stanowi dopełnienie oferty dydaktycznej Uniwersytetu Warszawskiego.

Z dokumentów statutowych UOUW wynika, że umożliwi on słuchaczom świadome osiąganie celów edukacyjnych i przygotowanie się do samodzielnej nauki. Pozwala na rozwój oraz nabycie wiedzy i umiejętności z wybranego zakresu, a także naukę z pominięciem barier rekrutacyjnych w postaci egzaminów wstępnych oraz posiadania określonego typu czy poziomu wykształcenia. Wreszcie proponuje kształcenie bez konieczności ubiegania się o dyplom lub stopień naukowy ([www.uo.uw.edu.pl/o-uouw](http://www.uo.uw.edu.pl/o-uouw) [dostęp: 3.10.2019]).

Oferta UOUW cieszy się dużym zainteresowaniem. W roku akademickim 2018/2019 uruchomiono łącznie 633 grupy zajęciowe, w tym 284 grupy językowe. Rok wcześniej – 610 grup, w tym 283 językowych. Jak widać, kursy językowe oferowane przez UOUW stanowią niemal połowę jego oferty edukacyjnej. Mając na uwadze fakt, że w prowadzonych tam grupach zajęciowych znajduje się średnio około 25 osób, można stwierdzić, że z kursów języków obcych UOUW w roku akademickim 2018/2019 skorzystało ponad siedem tysięcy słuchaczy. Warto wspomnieć, że grup rzeczywiście

zgłaszanych jest jeszcze więcej (np. w roku akademickim 2018/2019 – 801 grup, z tego 356 kursów językowych), jednak – jak zwykle w instytucjach działających na wolnych zasadach komercyjnych – pewna ich część nie zawiązuje się ze względu na brak wystarczającej liczby chętnych. Największym zainteresowaniem cieszą się kursy języka angielskiego na różnych poziomach. Jeśli zaś chodzi o inne języki, to najpopularniejsze są kursy dla początkujących.

### Zasady dotyczące planowania kursów

Zasady zgłaszania kursów oraz certyfikowania zostały stworzone przez Radę Programową Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego. To ona określiła format i sposób przeprowadzenia egzaminu w ten sposób, że musi on nawiązywać do formy wskazanej w programie zajęć – ujętej jako „metody weryfikacji efektów kształcenia”. Egzamin po kursach nie kończą się ocenami, a na certyfikacie widnieje jedynie informacja o pozytywnym wyniku egzaminu. Pozostałe elementy pomiaru dydaktycznego ustalają poszczególni wykładowcy i podają je w opisie kursu. Egzamin musi składać się z dwóch części – pisemnej i ustnej. Co więcej, aby móc przystąpić do egzaminu, słuchacz musi wykazać się minimum sześćdziesięcioprocentową frekwencją na zajęciach. Zaliczenie samego kursu następuje automatycznie, jeśli słuchacz uczestniczył w co najmniej połowie zajęć.

*Differentia specifica* kursów językowych UOUW wynika z wytycznych Rady Programowej. Stanowią one, że nie mogą to być kursy przygotowujące *stricte* do konkretnych egzaminów językowych, np. FCE czy DELF. Co więcej, kursy te nie są prowadzone na podstawie podręczników do nauki języków obcych. Nie mogą także stanowić powielenia lektoratów, które wykładowcy realizują ze studentami Uniwersytetu Warszawskiego. Kursy te muszą jednak kłaść nacisk na kształcenie kompetencji międzykulturowych i powinny dotyczyć określonego motywu przewodniego, np. zabytków średnio-wiecznej Anglii lub kuchni północnych Włoch. Oznacza to w praktyce, że na wspomnianych zajęciach z języka włoskiego słuchacze uczą się języka i kultury, poznając różnorodne przepisy kulinarne tego regionu i rozmawiając o kuchni, niekiedy nawet przygotowując dania według tych przepisów. Jeśli chodzi o preferowaną formułę prowadzenia zajęć, Katarzyna Lubryczyńska-Cichočka w pracy na temat kształcenia ustawicznego na przykładzie UOUW wykazała, że 53 proc. ankietowanych słuchaczy najchętniej uczy się, dyskutując, a 41 proc. twierdzi, że rozwija w trakcie kursów umiejętności miękkie

(Lubryczyńska-Cichočka 2013: 172–173). Nie powinno zatem być zaskoczeniem, że w większości oferowane przez UOUW kursy – nie tylko językowe – mają charakter konwersatorium.

### Kursy języków obcych – przykłady

Wybrane propozycje z pierwszego trymestru roku akademickiego 2019/2020 wyraźnie pokazują, że jeśli chodzi o tworzenie kursów językowych na potrzeby słuchaczy UOUW, panują tu ogromne bogactwo i różnorodność. Można wśród nich znaleźć np. kurs *English Reading Club – poczytajmy po angielsku (C1)*. W jego opisie jest mowa o tym, że zajęcia polegają na czytaniu wybranych utworów literackich (lub ich fragmentów) w języku angielskim i ich omawianiu. Wybrane dzieła literackie analizowane są w szerszym kontekście literacko-społeczno-historycznym i reprezentują różne gatunki, prądy czy wątki. Podczas kursu wykorzystuje się dodatkowo odniesienia intertekstualne w postaci piosenek i fragmentów filmów w języku angielskim ([www.uo.uw.edu.pl/kurs/5129](http://www.uo.uw.edu.pl/kurs/5129) [dostęp: 20.10.2019]).

Inną propozycją jest kurs *Hiszpania i Ameryka Łacińska – język, ludzie, wydarzenia. Kurs języka hiszpańskiego (B1/B2)*. W centrum zainteresowania tego kursu znajdują się sylwetki słynnych artystów wywodzących się z Hiszpanii i Ameryki Łacińskiej. Są wśród nich Frida Kahlo i Diego Rivera, Luis Buñuel, Pedro Paramo, Gabriel García Márquez, Julio Cortázar. Słuchacze poznają również niektóre procesy historyczne i społeczne, m.in. źródła zróżnicowania językowego regionalnego Hiszpanii ([www.uo.uw.edu.pl/kurs/5266](http://www.uo.uw.edu.pl/kurs/5266) [dostęp: 20.10.2019]).

Innym ciekawym kursem jest *Buongiorno Italia! Kurs języka włoskiego dla początkujących (A1/A2)*. Z opisu dowiadujemy się, że jest on przygotowany z myślą o słuchaczach, którzy planując podróż do Włoch, pragną nauczyć się w krótkim czasie podstaw języka oraz przyswoić elementy kultury włoskiej. Obejmuje on m.in. zagadnienia odnoszące się do sytuacji codziennych, typowych dla odbywania podróży ([www.uo.uw.edu.pl/kurs/5207](http://www.uo.uw.edu.pl/kurs/5207) [dostęp: 20.10.2019]).

Na uwagę zasługują niejednokrotnie oryginalne tytuły i ciekawe opisy, wymykające się klasyfikacji akademickiej, za to uatrakcyjniające ofertę i przyciągające słuchaczy, np. *Curious Countries, Mysterious Stories – spotkania z niezwykłymi miejscami na świecie w języku angielskim (B2/C1)*: 1. Paris, Montmartre – skandale XIX wieku; 2. Edinburgh haunted history – nawiedzone miasto; 3. Vienna and Freud – w stolicy psychoanalizy; 4. New York City – Gwiazdka i sylwester po amerykańsku; 5. Detroit – American dream w ruinie; 6. American

Food – w krainie steków ([www.uo.uw.edu.pl/kurs/5237](http://www.uo.uw.edu.pl/kurs/5237) [dostęp: 20.10.2019]).

Nawet pobieżna lektura opisów kursów pozwala stwierdzić, że wiele z nich łączy w sobie różnorodne elementy kulturo- i realizmowocne, jak również odwołuje się do konkretnych dziedzin, takich jak literatura, malarstwo, architektura czy filozofia.

### Potwierdzanie kompetencji

W badaniach dotyczących pomiaru dydaktycznego zazwyczaj podkreśla się konieczność wypracowania obiektywnego modelu mającego cechy standaryzacji (Pólturzycki 2002: 373). Zwraca się także uwagę na wiele zagadnień związanych z planowaniem, konstrukcją i analizą narzędzi (Niemierko 2009: 237–239). Oczywiście jest więc, że pomiar ma sens, jeśli wypracowane narzędzie jest skonstruowane poprawnie, czyli uwzględnia wszystkie kategorie celów nauczania. Ponadto musi ono być spójne z planem wynikowym, a tym samym wymaganiami edukacyjnymi na poszczególne oceny szkolne. Narzędzie ma być trafne – czyli mierzyć to, co ma mierzyć (to, czego nauczył się uczeń).

Dobrze skonstruowane, narzędzie takie umożliwia uzyskanie pełnej informacji o stopniu spełnienia wymagań edukacyjnych przez uczącego się. Może ono być też czynnikiem motywującym, a nawet wzmacniającym poczucie własnej wartości (Gębal 2019: 356–357). Narzędzie takie skłania ucznia do myślenia i analizowania, nie zaś do bezmyślnego wybierania odpowiedzi (Kubiczek 2018: 111). W wypadku języków obcych istotne jest, by forma egzaminów uwzględniała umiejętności komunikacyjne i rozwój sprawności językowych, a nie tylko wiedzę (Komorowska 2005: 73).

Powyższe zasady stosują się również do kursów językowych prowadzonych w Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego. Wykładowcy muszą bowiem przygotować szczegółowy opis kursu, obejmujący m.in. informacje o efektach kształcenia oraz o metodach ich weryfikacji, w tym o egzaminie. W opisie jednego z kursów możemy przeczytać, że „egzamin końcowy składa się z dwóch części: w pisemnej słuchacz rozwiązuje test mający na celu sprawdzenie znajomości słownictwa, zwrotów i modeli wypowiedzi, związanych z tematyką kursu; w części ustnej słuchacz bierze udział w 1–2 krótkich scenariuszach negocjacyjnych, a następnie analizuje i uzasadnia zastosowane przez siebie techniki. Egzamin w całości odbywa się w języku angielskim” ([www.uo.uw.edu.pl/kurs/5114](http://www.uo.uw.edu.pl/kurs/5114) [dostęp: 20.10.2019]).

Z opisu innego kursu wynika, że część pisemna polega na tłumaczeniu fragmentu tekstu z języka

angielskiego na język polski oraz na weryfikacji lub korekcie tekstu, ustna zaś sprawdza znajomość słownictwa poznanego lub utrwalonego podczas kursu. Ponadto egzamin obejmuje krótką rozmowę o typowych problemach tłumaczeniowych, m.in. na podstawie przykładów wybranych przez słuchacza ([www.uo.uw.edu.pl/kurs/5126](http://www.uo.uw.edu.pl/kurs/5126) [dostęp: 20.10.2019]).

Przytoczone opisy egzaminów językowych na UOUW pozwalają uznać, że potwierdzają one opanowanie ściśle skonkretyzowanych treści i umiejętności. Są typowymi egzaminami wewnętrznymi o charakterze testu osiągnięć. Ich formuła została ujęta w określone ramy, a zawarte w opisach informacje zdają się wyczerpywać znamiona zaplanowanego pomiaru dydaktycznego, ściśle dopasowanego do zrealizowanego na zajęciach materiału, co niewątpliwie przemawia na ich korzyść. Należy także wspomnieć, że rangę zdawanego na UOUW egzaminu podkreśla certyfikat zaprojektowany przez Państwową Wytwórnę Papierów Wartościowych.

### Egzaminy z języków na Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego – ankieta

W roku akademickim 2017/2018 na UOUW przeprowadzono 48 egzaminów z języków obcych (na 304 egzaminy w ogóle). Najwięcej było egzaminów z języka angielskiego na poziomie B2 (13 egzaminów) oraz na B2/C1 (dziewięć egzaminów). Wszystkie zakończyły się wynikiem pozytywnym. Niskie zainteresowanie egzaminami z języków obcych na UOUW skłoniło autorów niniejszego artykułu do przeprowadzenia krótkiego badania w formie anonimowej ankiety, którą zamieszczono na końcu artykułu. Badanie odbyło się w drugiej połowie kwietnia 2019 r. na próbie 132 słuchaczy (113 kobiet i 19 mężczyzn) uczęszczających na kursy języka angielskiego (poziom: A2, B1/B2, B2, B2/C1), języka francuskiego (A2/B1) oraz języka włoskiego (A1, A1/A2, A2). Autorzy chcieli się dowiedzieć, ilu słuchaczy zdawało już taki egzamin, oraz poznać powody, dla których słuchacze są (lub nie są) zainteresowani taką formą pomiaru dydaktycznego.

Na pytanie: „Czy przystępowałeś/łaś już do egzaminu na koniec kursu językowego na Uniwersytecie Otwartym?” na 132 respondentów twierdząco odpowiedziały zaledwie cztery osoby (same kobiety). Jedna przystąpiła do dwóch egzaminów z języka angielskiego (poziomy B1 i B2), kolejna z francuskiego (A2 i B1). Pozostałe zdały po jednym – z angielskiego (C1) i niemieckiego (A2). Jako motywację słuchaczki wskazały „konieczność dostarczania w pracy dokumentów potwierdzających

podwyższanie kwalifikacji”. Jak widać, zdecydowana większość (128 osób) nie przystępowała do egzaminu z języka obcego na Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego. Należałoby się zatem zastanowić, co powoduje tak niskie zainteresowanie takim potwierdzeniem swoich umiejętności.

Na pytanie, czym spowodowane było to, że ankietowani nie przystępowali do egzaminu (pytanie czwarte), większość (73 osoby) odpowiedziała, że nie widzi takiej konieczności, tłumacząc, że „nie jest im to do niczego potrzebne”, uczą się języka dla siebie, a jego znajomość nie jest wymagana w pracy zawodowej. Dalej słuchacze stwierdzali, że uczą się dla przyjemności i nie muszą potwierdzać kompetencji na egzaminie. Ponadto wskazywano, że osiągnięty poziom zaawansowania jest zbyt niski. Innym powodem był fakt, że ankietowani będą kontynuować naukę lub nie mają czasu, aby odpowiednio się do niego przygotować. Dla jednej z badanych osób byłby to „zbyt duży stres”, inna wskazała na brak wystarczającej wiedzy na temat jego formy.

Jeśli chodzi o chęć ewentualnego przystąpienia do egzaminu językowego UOUW w przyszłości (pytanie szóste), to 52 słuchaczy uwzględniło tę ewentualność, przedstawiając takie powody, jak sprawdzenie swojej wiedzy („tak, ponieważ jestem ciekawa moich postępów we włoskim”, „po roku nauki chciałabym sprawdzić swoją wiedzę”), zwiększenie motywacji do dalszej nauki, charakter certyfikacyjny egzaminu („jest to certyfikat zaświadczenia o poziomie znajomości danego języka”, „będę miała dokument określający znajomość języka”) oraz potrzeba zdawania egzaminu dla celów zawodowych („tak, jeśli potrzebowałabym potwierdzenia moich kompetencji językowych do przedłożenia na uczelni, w pracy”).

Większość (77 respondentów) odpowiedziała jednak negatywnie. Słuchacze nie są zainteresowani zdawaniem egzaminu, ponieważ traktują udział w kursach językowych jako przyjemność, hobby lub formę rozwoju osobistego niewymagającą konkretnej certyfikacji. Typowa odpowiedź to: „Nie potrzebuję potwierdzenia umiejętności w takiej formie”, „Jest to mój rozwój osobisty, niewymuszony przez instytucje, gdzie trzeba przedkładać dokumenty”. Pięcioro ankietowanych wskazało koszty: „Nie przystępuję do egzaminów, ponieważ kwotę za egzamin wolę przeznaczyć na kolejny kurs”, „Uważam, że egzamin powinien być obowiązkowy i wliczony w cenę kursu bądź jego cena powinna być niższa”. Trzy osoby jako powód podały fakt nieuznawania certyfikatu UOUW na rynku pracy: „nie jest to

uznana certyfikacja”, „nierozpoznawalna na świecie przez pracodawców”.

Ponadto podkreślano m.in., że „liczy się umiejętność wykorzystania języka w sytuacjach rzeczywistych”, że słuchacze uczą się „dla siebie”, zaś „egzamin i jego wynik nie zawsze odzwierciedla rzeczywiste umiejętności językowe, szczególnie w mowie i swobodnym porozumiewaniu się”. Dla niektórych słuchaczy zdawanie egzaminu jest „stresujące”, z kolei „inna forma sprawdzenia (np. test wewnętrzny) byłaby OK”. Słuchacze twierdzili również, że są świadomi swoich postępów na zajęciach i nie potrzebują egzaminu.

Autorzy ankiety chcieli się też dowiedzieć, czy – zdaniem słuchaczy – w ogóle warto zdawać egzamin po zakończeniu kursu językowego właśnie na UOUW (pytanie ósme). Aż 88 osób odpowiedziało tu pozytywnie, co stanowi niemal 70 proc. wszystkich ankietowanych. Słuchacze ci twierdzą, że „w ramach przygotowania trzeba dodatkowo powtórzyć materiał”, „egzamin potwierdza znajomość języka, ale warto go zdawać na wyższych poziomach”, egzamin może „zmobilizować do dodatkowej pracy”, może być „przydatny w karierze naukowej/zawodowej” lub „wymagany przez pracodawcę”.

Kiedy zapytano słuchaczy, czy byliby zainteresowani przystąpieniem do egzaminu z języka obcego w innej instytucji niż UOUW – i jeśli tak, to dlaczego (pytanie dziewiąte) – 75 słuchaczy (a więc niemal 60 proc.) stwierdziło, że nie zamierza przystępować do egzaminu z języka obcego także w innej instytucji. Swojego zdania nie wyraziło 19 respondentów. Oznacza to, że w przeważającej większości słuchacze UOUW uczestniczą w kursach ze względu na możliwość podniesienia swoich kompetencji językowych czy też rozwijania zainteresowań, nie zaś w celu uzyskania kwalifikacji potwierdzonych odpowiednim certyfikatem. Sens poświadczania posiadanych umiejętności w formie egzaminu, jeśli w ogóle, słuchacze widzą dopiero po osiągnięciu wyższego poziomu zaawansowania, zwłaszcza na egzaminach państwowych w uznawanych międzynarodowo instytucjach oraz gdy wymaga tego pracodawca.

Część ankietowanych (38 osób) stwierdziła, że byłaby zainteresowana przystąpieniem do egzaminu w instytucji innej niż Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego. Oto niektóre odpowiedzi: „Certyfikat British Council honorowany jest w różnych miejscach”, „Egzamin musi być rozpoznawalny międzynarodowo, by porównać, sprawdzić swoje umiejętności”, „Tak, jeśli byłby to certyfikat tak jak w angielskim FCE lub podobne”, „Myślę o przystąpieniu tylko do certyfikowanego egzaminu państwowego”.

## Podsumowanie

Przeprowadzona ankieta stanowi wyłącznie próbę odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące zdawania egzaminów po kursach języków obcych Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego. Warto dodać, że jest ona jednocześnie pierwszym badaniem dotyczącym tego zagadnienia wśród słuchaczy. Autorzy niniejszego artykułu zdają więc sobie sprawę z rozmaitych niedoskonałości, jakie generować może to pierwsze podejście do problemu. Niemniej jednak doprowadziło ono do sformułowania wniosków, które w dalszej perspektywie mogą okazać się interesujące. Otóż w przeważającej liczbie słuchacze uczący się języków obcych na UOUW raczej nie są zainteresowani przystępowaniem do procesu certyfikacji w instytucji, która taką możliwość fachowo zapewnia. Jednocześnie słuchaczy cieszy fakt, że istnieje możliwość zweryfikowania swoich umiejętności na Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego. Uzyskanie certyfikatu może jawić się zatem jako pewne uzupełnienie, a nie cel sam w sobie.

O ofercie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego śmiało można stwierdzić, że dobrze odpowiada na potrzeby uczących się języków obcych, szczególnie osób aktywnych zawodowo. Zaoferowano im bogaty wachlarz kursów na różnych poziomach zaawansowania oraz możliwość rzetelnego potwierdzenia swoich kompetencji. Oferta, która jest na bieżąco aktualizowana i poszerzana, wydaje się uwzględniać często bardzo specyficzne oczekiwania słuchaczy (oraz, niestety, niestandardowe zainteresowania prowadzących). Instytucja skutecznie uzupełnia ofertę kursów językowych Uniwersytetu Warszawskiego i doskonale wpisuje się w ideę uczenia się przez całe życie. Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego daje słuchaczom możliwość podnoszenia swoich umiejętności i kwalifikacji oraz, przede wszystkim, rozwijania własnych zainteresowań i pasji, które nie muszą być potwierdzane certyfikatem.

## Aneks

*Ankieta dla słuchaczy UOUW na temat egzaminów i certyfikatów z języka obcego.*

Ankieta dotyczy egzaminów z języków obcych i jest w pełni anonimowa

I. Na jakie kursy językowe obecnie uczęszczasz w ramach Uniwersytetu Otwartego UW? Podaj nazwę języka i poziom kursu (np. A1, B1/B2).

1. Język: ..... Poziom: .....

2. Język: ..... Poziom: .....

3. Język: ..... Poziom: .....

II. Od jakiego czasu uczęszczasz na kursy językowe na Uniwersytecie Otwartym UW?

Przybliżony rok rozpoczęcia nauki na kursie językowym na UOUW: .....

III. Czy przystępowałeś/aś już do egzaminu na koniec kursu językowego na Uniwersytecie Otwartym?

TAK / NIE (podkreśl właściwą odpowiedź)

IV. Jeśli JESZCZE NIE przystępowałeś/aś do egzaminu na koniec kursu językowego, wyjaśnij, czym było to spowodowane.

.....

V. Jeśli JUŻ przystępowałeś/aś do egzaminu na koniec kursu językowego na UOUW, podaj

Język: ..... oraz poziom kursu (np. A1, B2 itd.)

.....

Podkreśl wynik egzaminu: pozytywny/negatywny

Motywacja wpływająca na przystąpienie do egzaminu:

.....

VI. Jeśli JESZCZE NIE przystępowałeś/aś do takiego egzaminu, czy był(a)byś tym zainteresowany/a? (podkreśl właściwą odpowiedź i uzasadnij).

TAK, ponieważ... / NIE, ponieważ...

VII. Jeśli JUŻ przystępowałeś/aś do takiego egzaminu, czy był(a)byś zainteresowany/a przystąpieniem do kolejnego/kolejnych egzaminów po zakończeniu odpowiednich kursów języka obcego? (podkreśl właściwą odpowiedź i uzasadnij).

TAK, ponieważ... / NIE, ponieważ...

VIII. Czy, według ciebie, warto zdawać egzamin na koniec kursu językowego UOUW? (podkreśl właściwą odpowiedź i uzasadnij).

TAK, ponieważ... / NIE, ponieważ...

IX. Czy był(a)byś zainteresowany/a przystąpieniem do egzaminu z języka obcego w innej instytucji niż UOUW? (podkreśl właściwą odpowiedź i uzasadnij).

TAK, (do jakiego i gdzie?) ponieważ... / NIE, ponieważ...

X. METRYCZKA:

1. wiek: .... 2. płeć: K/M

## BIBLIOGRAFIA

---

- Gębał, P.E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska, H. (2005), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i kształceniu językowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kubiczek, B. (2018), *Sztuka oceniania. Motywowanie uczniów do rozwoju*, Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Lubryczyńska-Cichocka, K. (2013), *Praktyczna realizacja idei kształcenia ustawicznego na przykładzie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego* [niepublikowana praca doktorska].
- Niemierko, B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pólturzycki, J. (2002), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Sendur, A. (2015), *Egzaminy certyfikujące z języków obcych ogólnych i akademickich oraz języków obcych dla potrzeb zawodowych – porównanie sprawdzanych umiejętności, sprawności*

*i kryteriów oceny*, [w:] M. Srebro, E. Typek, L. Zielińska (red.), *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*, Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, s. 237–252.

→ Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego – oferta kursów: [www.uo.uw.edu.pl/kursy#dziedzina/8](http://www.uo.uw.edu.pl/kursy#dziedzina/8) [dostęp: 20.10.2019].

**DR SŁAWOMIR MASKIEWICZ** Anglista, literaturoznawca, adiunkt w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi kursy na Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego.

**DR KAROL STĘPIEŃ** Romanista i italianista, językoznawca, adiunkt w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi kursy na Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego.





# Z językami inteligentniej

AGATA WOŹNIAK

Za każdym razem, gdy ktoś mnie pyta, ile znam języków, nie potrafię odpowiedzieć bez policzenia ich na palcach. Sześć. Sama nie wiem, jak to się stało. Zostanie poliglotką nigdy nie było moją ambicją, a nauka języków obcych – pasją. Tak po prostu wyszło.

Polski jest moim jedynym językiem ojczystym. Pierwszym językiem obcym był angielski. Gdy miałam osiem lat, rodzice zapisali mnie na prywatny kurs, który odbywał się w szkole po lekcjach. Piszę „prywatny”, ponieważ działo się to w połowie lat osiemdziesiątych, a wówczas nie było to takie oczywiste. Uwielbiałam te zajęcia. Pamiętam, że na pierwszej lekcji dostałam nowe imię. Odtąd dwa razy w tygodniu byłam „Aggie” i bardzo mi się to spodobało. Lubiłam wierszyki, zabawy i piosenki. Na zajęciach panował niespotykany wówczas w szkole luz. W zeszycie można było do woli rysować i wklejać zdjęcia z gazet. Jednak najbardziej podobało mi się to, że kurs był naszym małym okienkiem na świat. Choć nikt z uczestników nie był jeszcze za granicą, nasz nauczyciel zaprosił zagranicę do nas. Zorganizował spotkanie ze znajomą z Meksyku, a innym razem z kolegą z Palestyny. To byli pierwsi obcokrajowcy, jakich poznałam. Mogliśmy się z nimi porozumiewać tylko po angielsku. To doświadczenie wywarło na mnie duże wrażenie i było nie lada motywacją do dalszej nauki.

Po kilku latach przeniosłam się na kurs do jednej z licznych już wówczas szkół języków obcych. Jako nastolatka mogłam dojeżdżać w tym celu sama do centrum miasta – chętnie robiłam to w ostatnich klasach szkoły podstawowej i przez całe liceum. Później był lektorat na studiach, gdzie zajęcia często polegały na omawianiu artykułów z „The Economist”, który okazał się doskonałym tygodnikiem do nauki języka dla zaawansowanych. Do tej pory potrafię znaleźć w nim słowa, których jeszcze nie znam. Koniec studiów to dodatkowo semestr na uniwersytecie w Londynie w ramach programu Erasmus, połączony ze stażem w Izbie Gmin, a także napisanie i obrona pracy magisterskiej po angielsku na temat polityki brytyjskiej. Następnie przyszła pierwsza praca, w której biegła znajomość angielskiego stanowiła duży atut. W drugiej i każdej następnej była już koniecznością.

## Rosyjska rutyna

Kolejnym językiem obcym, którego zaczęłam się uczyć dwa lata po rozpoczęciu kursu angielskiego, był, jak łatwo się domyślić, rosyjski. Należę do ostatniego rocznika, dla którego nauka tego języka była obowiązkowa od piątej klasy szkoły podstawowej. Cztery lata tych lekcji nie były jednak najlepiej wykorzystane. Pod koniec lat osiemdziesiątych wyczuwało się ogólną niechęć do rosyjskiego. Nawet nasza rusycystka nie była przekonana do tego, by nas czegokolwiek uczyć. „Przerabialiśmy” mnóstwo czytanek i ćwiczeń gramatycznych z książeczki wydanej na szarym, szorstkim papierze. Później w wielu sytuacjach żałowałam, że przez ten czas nauczyłam się niewiele „żywego” języka.

Wyjątkiem od tej rutyny było dłuższe zastępstwo w szóstej klasie, które prowadziła nasza nauczycielka z klas I–III – i choć nie była rusycystką, a może właśnie dlatego,

postanowiła nas nauczyć porozumiewać się po rosyjsku. Początkowo to był szok. Uczyliśmy się języka już półtora roku, ale o rozmawianiu nigdy nie było mowy. A tu nagle dowiedzieliśmy się, że istnieje takie słowo jak „cześć” i że można po rosyjsku mówić do rówieśników, a nie tylko zwracać się do nauczycielki. Pamiętam, jak nasze piórnikki udawały słuchawki telefoniczne, gdy „dzwoniłymi” do kolegów i koleżanek zapytać, co było w szkole, albo umówić się na rower. Było przy tym dużo frajdy i śmiechu. A później wyzdrowiała nasza rusycystka i z dnia na dzień wszystko wróciło do normy.

Niemniej jednak nawet podstawowa znajomość rosyjskiego – taka jak moja – jest bardzo ceniona w Europie Zachodniej, gdzie uchodzi on za jeden z najtrudniejszych języków świata. Przydał mi się też niejedną raz w podróży, zwłaszcza na Kaukazie i oczywiście w Rosji. Zdarzyło mi się w nim porozumiewać także na Cyprze, w Czarnogórze, a nawet na Kubie czy w Wietnamie.

### Niemiecka czekolada

Chronologicznie moim trzecim językiem obcym został niemiecki. Idąc do liceum, musiałam w wieku czternastu lat wybierać między nim a francuskim. Z perspektywy czasu widzę, że to nie był dobry wybór, ale wówczas wydawał mi się oczywisty. Z Niemiec były czekolady, popularne kanały telewizyjne i używane samochody z wyższej półki. Ponadto już wtedy wiele firm szukało pracowników ze znajomością tego języka. Pamiętam, że nauka przychodziła mi łatwo i trafiłam na dobrych nauczycieli.

Lektorat z niemieckiego na studiach był jednym wielkim pozorowaniem – nauczania przez lektorkę i uczenia się przez studentów. Krótco po studiach powróciłam jednak do tego języka, ponieważ szkoda mi było całkowicie zaprzepaścić to, czego nauczyłam się w liceum. Wieczorami po pracy uczyłam się przez dwa lata w Instytucie Austriackim, gdzie na koniec zdałam egzamin Mittelsufe Deutsch. Jednak niemiecki nigdy mi się za bardzo nie przydał. Mam wielu niemieckojęzycznych znajomych, ale ze wszystkimi rozmawiam po angielsku lub francusku.

### Francuski trud

Właśnie francuski pojawił się w moim życiu jako czwarty język obcy, gdy zaczęłam naukę w ramach Programu Studiów Europejskich zorganizowanego przez Szkołę Główną Handlową we współpracy z paryskim Instytutem Nauk Politycznych SciencesPo. Dwuletni kurs tego języka stanowił nieodłączną część studiów. Było to dla mnie zdecydowanie największe wyzwanie. Nie jestem

pewna, czy była to kwestia dorosłego wieku, w jakim zaczęłam naukę, czy znacznych różnic, zwłaszcza fonetycznych, między francuskim a innymi językami, które znałam. Myślę, że oba te czynniki odegrały pewną rolę. Faktem jest, że żaden inny język nie wymagał ode mnie takiego nakładu pracy i nie powodował tyle frustracji co francuski. Na szczęście na końcu przyszła też wyjątkowa satysfakcja z możliwości porozumiewania się, pracy i integracji, szczególnie że przez jedenaście lat mieszkałam w kraju francuskojęzycznym, więc ta inwestycja była warta zachodu.

### Hiszpański lokalnie

Piątym i, mam nadzieję, ostatnim już językiem obcym w moim życiu jest hiszpański. Podczas moich pierwszych podróży po Ameryce Łacińskiej denerwowało mnie, że choć wiele rozumiałam, nie byłam w stanie nic powiedzieć w tym języku. Dlatego zaczęłam się go uczyć w wolnych chwilach właśnie po to, by podróżując, móc porozumiewać się z miejscowymi. Później, podobnie jak w wypadku innych języków, życie dopisało resztę scenariusza, rzucając mnie na dwa lata do Chile. Z dużą przyjemnością skończyłam tam intensywne kursy hiszpańskiego w kilku szkołach, bez problemu dochodząc do poziomu zaawansowanego. Bardzo przydała mi się wcześniejsza znajomość francuskiego. Ponownie byłam wdzięczna młodszej sobie za wytrwałą naukę tego języka. Potwierdziło się moje wcześniejsze doświadczenie, że dobra znajomość lokalnego języka jest co najmniej połową sukcesu, gdy się mieszka na obczyźnie.

### Z językami inteligentniej

Z mojego doświadczenia wynika, że najłatwiej jest nauczyć się języka obcego jako dziecko czy nastolatka. Później nie tylko szare komórki działają jakby trochę wolniej, ale częściej pojawiają się też zahamowania i obawa przed ośmieszeniem, które trzeba w sobie zwalczać, jeżeli chce się osiągnąć sukces.

Kiedy mieszkałam za granicą, znajoma radziła mi, bym jeździła do jakiejś dzielnicy daleko od domu, gdzie nikt mnie nie zna, żeby tam bez skrępowania praktykować francuski. Ona sama początkowo spróbowała innej metody. Umówiła się z mężem, że jeden dzień w tygodniu, w środy, będą mówić w domu tylko po francusku. Nie udało się. Środy momentalnie zamieniły się w „ciche dni”. Inna koleżanka wspominała, jak po dwutygodniowym intensywnym kursie językowym we Francji na kolacji pożegnalnej po raz pierwszy pozwolono uczniom porozumiewać się po angielsku. – Ojej, jesteś o wiele bardziej inteligentna, niż mi się wydawało przez ostatnie dwa

tygodnie! – powiedział jej jeden z kursantów. I choć szybko zaczął przeproszać, orientując się, jaką gafę popełnił, nigdy później nie dało jej się namówić do rozmowy po francusku. Nikt nie lubi wydawać się mniej inteligentny, niż jest, więc czy dobrze zrobiła, rezygnując z używania tego języka? Nie wydaje mi się. Pamiętam, że gdy sama znałam tylko jeden język obcy, wszyscy, którzy znali ich więcej, wydawali mi się bardzo inteligentni. Staram się o tym zawsze pamiętać, kiedy zdarza mi się mówić głupoty w języku, którego się uczę. I tego się trzymajmy!

**AGATA WOŹNIAK** Absolwentka nauk politycznych na Uniwersytecie Warszawskim oraz Programu Studiów Europejskich w Szkole Głównej Handlowej/SciencesPo. W ramach programu Erasmus studiowała na Middlesex University w Londynie i odbyła staż w Izbie Gmin. W latach 2002–2006 pracowała w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, gdzie zajmowała się m.in. zagadnieniami integracji europejskiej oraz spraw zagranicznych. Od 2006 r. zatrudniona w Komisji Europejskiej, gdzie zajmowała się problematyką migracji oraz polityką zatrudnienia i kwestiami społecznymi.



Home

# Abstracts

Dominika Bartosik

## **Educating Mediation in Professional Contexts**

Mediation activities in language education are not limited exclusively to cross-linguistic translation, but also to the interlinguistic one. The same message can be relayed in different ways, depending on the situation and the language register of the interlocutor. This type of mediation can be applied in language for specific purposes classes especially. The teacher should, therefore, effectively manage the process of mediation and make it as interdisciplinary as possible.

Paulina Dwużnik

## **Explaining Concepts – a Mediation Task in Legal English**

Intra- and interlinguistic mediation means being an intermediary in communication between users of a language or languages, who have different levels of specialist knowledge. It is one of the most important and at the same time the most challenging communication tasks. It is clearly visible in case of Legal English how many difficulties the task causes even to leading experts. The paper presents mediating concepts and examples of tasks consisting in written mediation activities.

Jan Iluk

## **Homework in Theory, Research and Practice**

There has been a lively discussion on homework for many years at all possible levels. Already published statements focus primarily on the effects of homework and social moods. The article critically presents selected threads of this debate and discusses the most important emotional, didactic and methodological aspects related to homework.

Anna Jaroszevska

### **Wisdom, Creativity and Innovativeness in Foreign Language Learning and Teaching in Poland**

The article might be of interest for all those who care about the condition and development directions of foreign language teaching in the Polish education system. The core of the text is an educational triad i.e. wisdom, creativity and innovativeness. These are the features, abilities and attitudes that are necessary to design and introduce educational innovations effectively. The article opens with relevant terminology; then it presents macro-systemic innovations in the Polish education system after 1989. The background for this retrospective is the concept of a friendly environment in FLT. The key part of the paper is the analysis of needs and opportunities for introducing micro-innovations in the process of foreign language learning and teaching in Polish schools – both in light of the recent lockdown and in normal circumstances.

Radosław Kucharczyk

### **Language Mediation in Foreign Language Classroom**

The aim of the article is to present the concept of mediation in the context of the process of learning and teaching foreign languages. The article will define the concept of mediation language activities, and also will present their areas: mediating a text, mediating concepts and mediating communication. These areas refer to the descriptors characterisation set out in the supplementary CEFR version of 2018 (CEFR. Companion volume with new descriptors). The article will also present the place that mediation occupies in the Polish curriculum for modern foreign languages. Examples of exercises developing mediation skills at a modern foreign language lesson will also be shown.



Home

