

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

[JĘZYKI:OBCE]

w szkole

NR 4/2021

TEMAT NUMERU

Językowe projekty edukacyjne

MICHAŁ PASTUSZCZAK

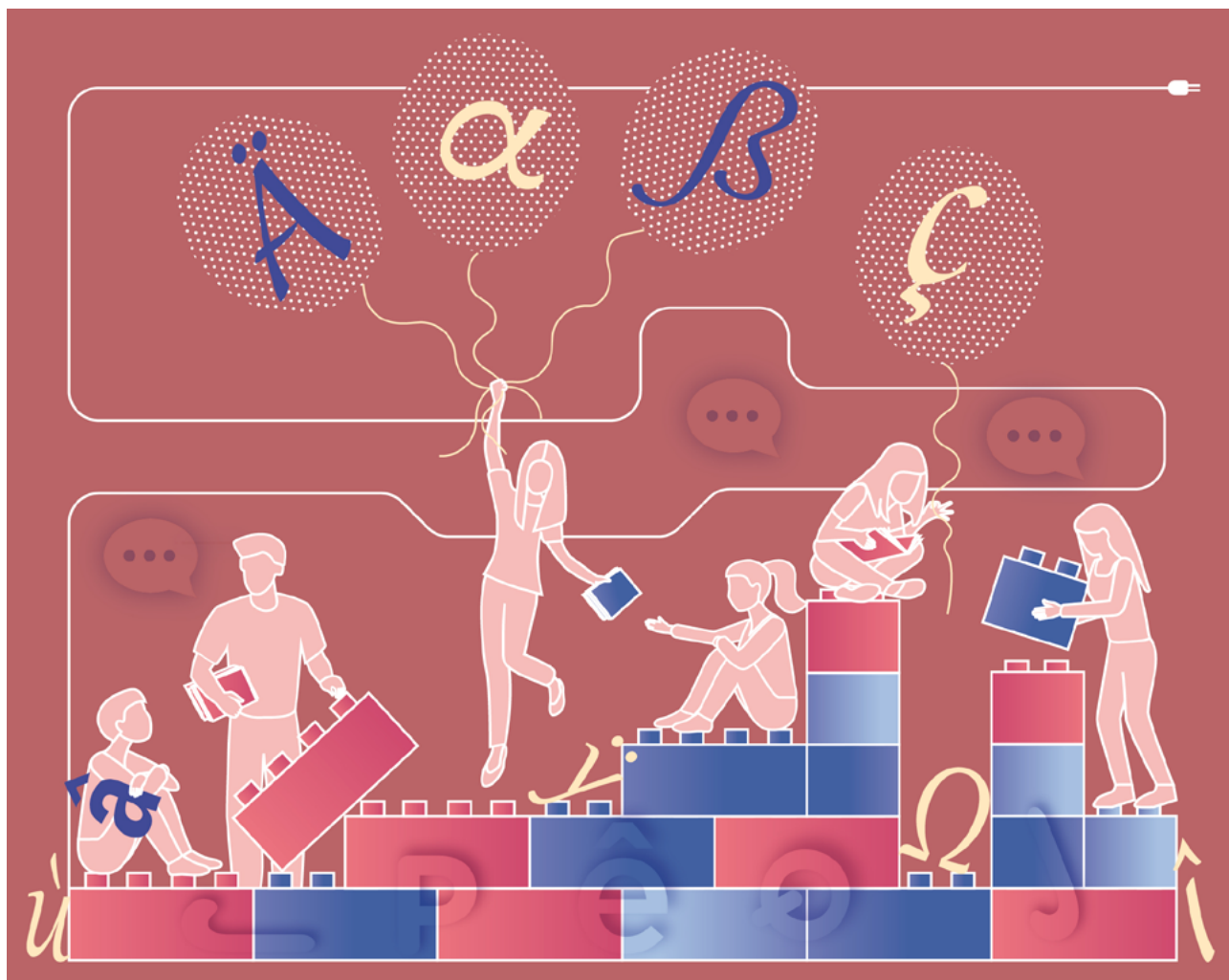
Projekty edukacyjne
w liceum – jak zacząć?

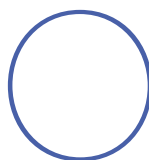
ANNA MATERA-KLINGER

Projekty językowo-
-historyczne
w czasie pandemii

MARCIN HOŚCIEŁOWICZ

Jak uczyć się zdalnie,
podróżować wirtualnie
i ratować świat realnie?





statni w tym roku numer „Języków Obcych w Szkole” w przeważającej części poświęcamy pracy metodą projektu. Do zalet wykorzystania projektów – nie tylko w kształceniu językowym – nie trzeba chyba nikogo przekonywać. Dostępna jest bardzo obszerna literatura omawiająca całe spektrum korzyści płynących z włączenia tego rodzaju działań do nauczania i uczenia się. Wyniki kolejnych badań pokazują, że projekty to nie tylko sposób na doskonalenie umiejętności językowych, ale również – a może nawet przede wszystkim – działanie sprzyjające kształceniu w ogóle, rozwojowi kompetencji pozajęzykowych, kształtowaniu postaw. Oczywiście wszystkie te korzyści wymagają „opłacenia” dodatkowym zaangażowaniem, przez co niejednokrotnie o pracy projektowej więcej się mówi, niż ją rzeczywiście realizuje. W tym numerze przekazujemy Państwu artykuły, których autorzy omawiają m.in. co projektem jest, a co nim nie jest (ale nadal pozostaje realizacją dobrych praktyk); dzielą się własnym doświadczeniem i udzielają rad na temat pracy projektowej, opisując blaski i cienie swoich działań; pokazują, że praca metodą projektu jest możliwa nawet w „zwykłej, polskiej szkole”, a niektóre inicjatywy okazują się tak dobre, że zdobywają międzynarodowe uznanie i nagrody, takie jak European Language Label (ELL) czy Krajowe i Europejskie Odznaki Jakości eTwinning.

Numer otwiera tekst dr Grażyny Czetwertyńskiej, w którym Autorka – jurorka w konkursie ELL – podpowiada, czym różni się projekt od dobrych praktyk, i odpowiada na pytanie, dlaczego warto pracować metodą projektu na lekcjach języka obcego. W kontekście pracy z licealistami nowe spojrzenie na pracę metodą projektu, tym razem z wykorzystaniem hipertekstu, przedstawia w swoim artykule dr Daria Węsierska. Zachęcamy do lektury tego tekstu – *eye opener* zapewniony!

Kolejne artykuły wpisujące się w temat numeru to krótkie opisy projektów prowadzonych przez nauczycieli różnych języków, pracujących z uczniami w różnym wieku, z terenu całej Polski. Autorzy przekazują swoje pomysły na działania projektowe i podsuwają wskazówki na temat tego, „jak zacząć”. Niektóre przedsięwzięcia (jak to z projektami bywa) przekraczają granicę kraju i oprócz umiejętności językowych rozwijają również międzynarodową współpracę. Są wśród nich również inicjatywy, którym w latach 2017–2021 przyznano certyfikat European Language Label. Stanowi on wyróżnienie za innowacyjne techniki kształcenia w nauczaniu języków obcych. Lektura tekstów przedstawiających te przedsięwzięcia unaocznia Państwu, jak pięknie różne i uskrzydlająco owocne mogą być projekty; jak wiele mogą zaoferować oraz jak skutecznie zaangażować uczestników.

Lekturę tekstów o projektach warto zakończyć wywiadem z Katarzyną Żák-Caplot z Muzeum Warszawy o wielokrotnie nagradzanym, niezwykle wartościowym projekcie „Warszawa dla początkujących”. Jako jeden z jurorów ELL miałem przyjemność rekomendować ten projekt do certyfikatu i z nieukrywaną przyjemnością przyglądam się, jak przez kilka ostatnich lat ewoluuje, zatacza coraz szersze kręgi i zgarnia kolejne wyróżnienia. To unikatowe przedsięwzięcie instytucji wcale niejęzykowej, skupione na nie najpopularniejszym języku (bo polskim jako obcym), a mimo to – stanowiące wzór do naśladowania. Gorąco polecamy!

Mamy nadzieję, że po lekturze artykułów z tego numeru wejdą Państwo w nowy rok naładowani pozytywną energią, gotowi do pracy, z głową kipiącą od pomysłów. Oby nadchodzący rok był dla nas wszystkich łaskawszy niż przemijający.

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNY	dr Marcin Smolik
Z-CA REDAKTORA NACZELNEGO	Beata Maluchnik
REDAKTOR	Bartosz Brzoza
KOREKTA	Maryla Błońska, Marta Michałek
PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI	Dorota Zajączkowska
DTP	Artur Ładno
DRUK	Drukarnia Braci Grodzickich Sp. J.
WYDAWCA	Wydawnictwo FRSE
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 664 902 378 e-mail: jows@frse.org.pl

WWW.JOWS.PL

RADA PROGRAMOWA

PROF. ZW. DR HAB. **Hanna Komorowska** Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOWS

PROF. ZW. DR HAB. **Zofia Berdychowska** Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

PROF. ZW. DR HAB. **Miroslaw Pawlak** Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu

DR HAB. PROF. UMCS **Jarosław Krajka** Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

DR HAB. **Radostaw Kucharczyk** Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

DR **Clarinda Calma** Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie

DR **Paweł Poszytek** Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

DR **Wojciech Sosnowski** Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

Danuta Szczęsa Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2021.4

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2021

Część opublikowanych w numerze artykułów została poddana recenzji zewnętrznej w procedurze *double-blind review*. Pełna lista recenzentów znajduje się na stronie www.jows.pl.

„Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych w wyniku przeprowadzonej w 2021 roku oceny i figurują w wykazie czasopism punktowanych Ministerstwa Edukacji i Nauki pod pozycją 201349.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła. Redakcja zastrzega sobie prawo do redagowania i skracania nadesłanych tekstów.

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

Publikacja bezpłatna

JĘZYKOWE PROJEKTY EDUKACYJNE

Grażyna Czetwertyńska

W poszukiwaniu kompasu, czyli po co nam projekty w edukacji językowej **5**

Daria Węsierska

Struktura hipertekstowa w szkolnych projektach językowych

Przykład folderu kulturowego w języku obcym **11**

Bernadeta Wojciechowska, Joanna Górecka

Literatura frankofońska o migracji i wygnaniu na zajęciach z języka francuskiego

– perspektywa dyskursywna

Założenia projektu DECLAME’FLE **19**

Michał Pastuszczyk

Projekty edukacyjne w liceum – jak zacząć? **29**

Monika Regulska

eTwinning równa się komunikacja **37**

Malwina Kordus

Międzynarodowa przygoda

– projekt z eTwinning krok po kroku **41**

Marcin Hościłowicz

Jak uczyć się zdalnie, podróżować wirtualnie i ratować świat realnie, czyli o międzynarodowym projekcie „Eco-logical and Trendy” **47**

Anna Matera-Klinger

Projekty językowo-historyczne w czasie pandemii **53**

Anna Zawadzka

Udany projekt? „Klucze do współczesnego świata – języki, rozwój osobisty, TIK” **59**

Anna Kania
Tandem językowy jako innowacyjna forma nauki
oraz szansa rozwoju kompetencji **63**

Karolina Imiela
Don't be afraid to speak English,
czyli o udanym projekcie międzyklasowym **67**

Joanna Dłuska, Katarzyna Giłka
Język obcy jako narzędzie doświadczania świata **71**

Lidia Jaromin, Beata Skawina
Łączyć, rozwijać i inspirować, czyli nauczanie języka
angielskiego przez sztukę w szkole specjalnej **77**

Leszek Idzikowski
Autorskie projekty językowe w szkole średniej **81**

Kamil Dyjankiewicz
„Totalne dyktando” z języka rosyjskiego **87**

Anna Filipek
Zabawy sensoryczne
na zajęciach języka angielskiego w przedszkolu **93**

METODYKA

Tomasz Róg
Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i
rozwiązania praktyczne **97**

Jan Iluk
Umiejętność streszczania w języku obcym z
perspektywy poziomów biegłości i praktyki
dydaktycznej **109**

Sylwia Niewczas
Wykorzystanie podcastów w rozwijaniu sprawności
słuchania u seniorów uczących się języka angielskiego **119**

MOTYWACJA

Tomasz Gajderowicz, Maciej Jakubowski
Motywacja, ocenianie i nauka języków obcych
– popularne przekonania a dowody z badań naukowych **125**

WYWIAD

Jędrzej Dudkiewicz
Naucz się języka w muzeum – rozmowa
z Katarzyną Żák-Caplot, kierowniczką Biblioteki
Muzeum Warszawy **129**

W poszukiwaniu kompasu, czyli po co nam projekty w edukacji językowej

DOI: 10.47050/jows.2021.4.5-10

GRAŻYNA
CZETWERTYŃSKA

Znajomość języków obcych zaliczana jest do umiejętności kluczowych, czyli mających znaczący wpływ na jakość życia. Co więcej, nauczanie języka obcego znakomicie nadaje się do połączenia pracy nad doskonaleniem języka jako narzędzia komunikacji z rozwijaniem innych umiejętności kluczowych. Zastosowanie metody projektu może stanowić pomoc w łączeniu skutecznego kształcenia językowego z nabywaniem ważnych życiowych umiejętności. Powinien to być jednak projekt dobrze zaplanowany i zrealizowany. Powinniśmy też umieć odróżnić pracę metodą projektu od innych form pracy, ponieważ nie każde, nawet ciekawe i dobrze wykonane zadanie, jest projektem.

Kompetencje na całe życie, czyli tak zwane kompetencje kluczowe, definiowane są w rozmaity sposób. Najbardziej ogólna definicja zaproponowana przez Parlament Europejski mówi o nich jako o połączeniu wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych do samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej i zatrudnienia (Official Journal of the European Union 2006). Lista, która została wówczas przedstawiona, zawiera takie ważne umiejętności, jak: zdolność porozumiewania się w języku ojczystym i językach obcych, kompetencje matematyczne, techniczne i informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne, przedsiębiorczość, a także świadomość kulturową. Ten wykaz kompetencji odnosi się głównie do przedmiotów szkolnych, w tym nauki języka. Ale już na przykład wskazane w dokumencie uczenie uczenia się może stanowić zapowiedź poszukiwania sposobów na przygotowanie do działania w warunkach niepewnych, w szybko zmieniającym się otoczeniu.

Nowsze zestawienia kompetencji kluczowych jeszcze wyraźniej pokazują, w jakim kierunku warto rozwijać programy szkolne. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju w swoim nowym programie Learning Compass 2030¹ nie po raz pierwszy proponuje, aby zadaniem szkoły było przygotowanie uczniów do odnajdywania drogi w złożonym współczesnym świecie. Uczniowie powinni zostać wyposażeni w kompas pomagający w nawigacji nawet w trudnych i nieokreślonych, a z pewnością szybko zmieniających się warunkach. Gotowe instrukcje, dokładne wskazówki i zobowiązanie głównie do zapamiętywania nawet najlepiej wyselekcjonowanych, ważnych treści to za mało, aby nauczyć się samodzielnie i odpowiedzialnie poszukiwać rozwiązań, działać dla siebie i innych, zmieniać świat na lepsze.

1 Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD Future of Education and Skills 2030, bit.ly/31AhmNE

W opisie kompetencji życiowych LifeComp² znajdujemy trzy obszary: kompetencje osobiste, społeczne, poznawcze i metapoznawcze (umiejętność uczenia się). Wśród osobistych znalazła się na przykład samoświadomość, zdolność radzenia sobie z emocjami i niepewnością, dbałość o zdrowie i zrównoważony styl życia. Społeczne kompetencje zawierają między innymi zdolność do empatii, efektywnej współpracy z innymi i skutecznego porozumiewania się. Umiejętność uczenia się rozpisano z kolei na wiarę w potencjał i możliwości stałego rozwoju, umiejętność krytycznego myślenia i zarządzanie procesem uczenia się, czyli planowanie, organizacja, monitorowanie oraz samoocena postępów.

Trudno sobie wyobrazić, aby można było dla nabywania wymienionych umiejętności wprowadzić do programów szkolnych nowe przedmioty odpowiadające dyscyplinom naukowym. Byłoby to zresztą prawdopodobnie mało skuteczne, bo doskonalenie tak opisanych kompetencji kluczowych wymaga współpracy wielu nauczycieli, nauczających różnych przedmiotów i stworzenia warunków do działania w autentycznych warunkach, także poza szkołą i klasą. Odpowiedzialność za efekty przygotowania uczniów do przyszłego życia, pracy i dalszego uczenia się powinna być współdzielona przez wszystkich nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych.

Nie jest wcale łatwo uczynić szkoły i nauczycieli odpowiedzialnymi za pomoc uczniom w rozwijaniu kompetencji kluczowych. Często działania mogące sprzyjać na przykład kształtowaniu postaw, kształceniu nawyków umysłowych albo sprawnego działania w środowisku społecznym są postrzegane jako dodatkowe zadanie, mniej istotne od nauczania przedmiotowego. Można jednak zastosować metody umożliwiające łączenie edukacji dziedzinowej z wymienionymi wyżej zadaniami.

Może więc projekt?

Metoda projektu jest też bardzo dobrym sposobem na łączenie dobrego nauczania języka z kształceniem całościowych umiejętności. Jeśli chcemy stworzyć uczniom możliwie dużo okazji do doskonalenia umiejętności porozumiewania się i sprawdzenia poziomu sprawności językowych w autentycznych sytuacjach, możemy sięgnąć po tę metodę. Ważne, aby język był w centrum działań projektowych i korzystanie z niego było niezbędne do wykonania zadań. W porównaniu

z tradycyjnym nauczaniem, lekcją w klasie szkolnej, projekt wymaga od nauczycieli więcej wysiłku przy planowaniu, wymaga więcej umiejętności organizowania i monitorowania pracy grupowej i więcej czasu na realizację. Nawet jeśli inne metody nauczania mogą być w pewnym zakresie skuteczne, pozwolą na szybkie opanowanie treści, zapamiętanie zasad, strategii, słownictwa, nawet wiedzy o kulturze, niekoniecznie dadzą sposobność do przełamywania lęku językowego, wykształcenia umiejętności społecznych i emocjonalnych, współpracy i szacunku dla innych, gotowości do podejmowania trudnych wyzwań i stałego samodzielnego uczenia się. Przyszłe sukcesy uczniów mogą w największym stopniu zależeć właśnie od tych umiejętności, bo pomogą im one reagować na zmiany i dostosowywać się do potrzeb szybko zmieniającego się świata. Projekt daje też uczniom wiele okazji do rozpoznawania i zrozumienia sensu zjawisk, procesów i pojęć, które mogą później zastosować w nowym kontekście i do poznania nowych treści. To będzie właśnie kompas, w jaki zostaną wyposażeni na całe życie.

Trudna metoda?

Klasyczna ogólna definicja projektu autorstwa Williama Kilpatricka (1918, za: Szymański 2000) mówi o „zamierzonym działaniu wykonywanym z całego serca w środowisku społecznym”. Nauczanie języka obcego metodą projektu budzi od dawna zainteresowanie glottodydaktyków. Liczni autorzy publikacji poświęconych temu zagadnieniu analizują zastosowanie metody w edukacji językowej, podają też praktyczne rozwiązania i przykłady dobrych praktyk. Jest w nich mowa o dodatkowych korzyściach, nie tylko związanych bezpośrednio ze sprawnością językową. Na przykład w opracowaniu Marka Krawca i in. (2019) znajdujemy listę zrealizowanych celów projektu „Pokaż język”, wśród nich, obok pogłębienia znajomości języka, jest kształtowanie szacunku do języka jako narzędzia do budowania relacji między ludźmi, uświadomienie uczniom znaczenia języka jako świadectwa kultury, kształtowanie postaw poznawczych i wzmacnianie interakcji społecznych. Fredricka Stoller (2006), podobnie jak Mirosław Szymański (2000), definiuje projekt jako działanie, w którym liczy się zarówno proces, jak i produkt, bardzo konkretnie określony efekt. Jej zdaniem uczniowie powinni mieć w nim przynajmniej częściowy udział rozumiany jako poczucie sprawstwa.

2 *European Commission's science and knowledge service*, ec.europa.eu/jrc/en/lifecomp/conceptual-reference-model.

Projekt nie jest zadaniem na jedną lekcję, wymaga zaplanowania dłuższego przebiegu. Podczas realizacji wymagane są różne umiejętności i sprawności, bo zadania są złożone. Praca przebiega indywidualnie i w zespołach. Uczniowie przyjmują odpowiedzialność za swoje działania na każdym etapie realizacji – od ustalenia celu, planowania, po podsumowanie i ocenę efektów. Jest to wyraźnie inny sposób podziału odpowiedzialności niż w nauczaniu tradycyjnym, zmienia się rola nauczyciela. Wreszcie projekt powinien kończyć się konkretnym produktem i refleksją na temat przebiegu realizacji i rezultatu.

Nauczanie projektowe nie jest dla nauczycieli oczywistym wyborem. Wielu uważa, że szkoda czasu, że to metoda trudna i mało efektywna. Dużo skuteczniej można osiągnąć cele przedmiotowe, pracując intensywnie w klasie, ćwicząc sprawność pisania, mówienia, słuchania i czytania, ucząc zapamiętywania, organizując częste powtórki i sprawdziany. Warto jednak, planując nauczycielskie działania, pomyśleć, na czym nam zależy i czy zadanie nauczyciela języka może ograniczać się wyłącznie do doskonalenia sprawności językowych. Może należy też zadbać o rozwijanie innych umiejętności, trudnych do nabycia bez wyjścia poza tradycyjną lekcję w klasie.

Dzięki projektowi możemy sprawić, że w pamięci uczniów pozostaną nie tylko podawane przez nauczyciela i zaczerpnięte z podręczników informacje, lepiej lub gorzej wyćwiczone struktury językowe czy słówka. Nauczyciele języka obcego pozostają pod presją konieczności zrealizowania podstawy programowej i przygotowania do egzaminów, przez co mają obawy, że realizowanie projektu odsuwa ich od celu, a w każdym razie nie jest najprostszym sposobem na jego osiągnięcie. Kiedy jednak uważnie przeczytamy podstawę programową z roku 2017, to znajdziemy na przykład takie wskazówki: „Zajęcia z języka obcego nowożytnego, dla których naturalne i pożądane są ćwiczenia bazujące na pracy w parach lub w grupach, dają również doskonałą możliwość rozwijania tzw. umiejętności miękkich, w tym umiejętności współpracy, oceny mocnych i słabych stron własnych oraz kolegów/koleżanek, doceniania wkładu pracy kolegów/koleżanek np. w ramach pracy projektowej” (MEN 2017). Jak wiadać, praca metodą projektu jest tu wskazana *explicit*.

Projekt z trudem wpisuje się w rutynowe działania szkoły, zorganizowanej w sposób tradycyjny z nauczaniem podzielonym na 45-minutowe lekcje kilka razy w tygodniu, narusza schemat pracy szkolnej. W wypowiedziach ankietowych podczas szkoleń na temat

metody projektu nauczyciele podkreślają też trudności z utrzymaniem zapału uczniów i z wyegzekwowaniem systematycznej ich pracy. Kłopot sprawia im też dobór tematyki projektu, która pasowałaby do zainteresowań uczniów, była w zgodzie z wymaganiami programu i mogła przynieść satysfakcję realizatorom. Jako dużą trudność postrzegają ocenianie pracy pojedynczych uczniów w projekcie, a czują się zobowiązani do takiej oceny. Nauczyciele obawiają się trudności zrozumienia przez uczniów rzeczywistych, życiowych problemów, których dotyczy projekt. Boją się popełnienia błędu i ryzyka niepowodzenia, niedostatecznego przygotowania uczniów do samodzielnego działania i podejmowania decyzji, braku wsparcia zewnętrznego, trudności organizacyjnych i technicznych. Należy zauważyć, że zwłaszcza obawy o brak umiejętności powinny właśnie motywować do przygotowania projektu, który takie umiejętności kształtuje.

Realizacja projektu wymaga innego podziału odpowiedzialności pomiędzy nauczyciela i uczniów. Wzmacnia się uczniowska autonomia, nauczyciel przestaje być głównym dostarczycielem wiedzy. Staje się organizatorem procesu uczenia się, przewodnikiem, ekspertem, doradcą. Gotowym do pomocy, ale nie wyęczającym uczniów.

Projekty łatwiej realizować, gdy pracy tą metodą towarzyszy wysiłek włożony w budowanie dobrych relacji w klasie, tworzenie atmosfery szacunku i zaufania. Dużo łatwiej pracuje się też projektowo, kiedy nauczyciel zna swoich uczniów, ich zainteresowania i motywacje, ufa uczniom i wierzy w ich możliwości. Uczniowie z kolei dużo chętniej podejmują nawet trudne wyzwania, kiedy wiedzą, że są darzeni zaufaniem. Są wówczas gotowi przejmować odpowiedzialność za własne uczenie się.

Jak pracować skutecznie metodą projektu?

Skuteczność nauczania metodą projektu zwiększa się, kiedy dobrze określony jest cel działania. Ten cel powinien być możliwie dokładnie rozumiany przez uczniów, bo wówczas rosną szanse, że zaangażują się oni w realizację zadania. Powinni wiedzieć, co i dlaczego chcą osiągnąć. Rola nauczyciela polega na atrakcyjnym wprowadzeniu w tematykę projektu, pomocy w zrozumieniu celu, ustaleniu zasad działania. Im bardziej uczniowie uznają projekt za swój, im więcej ich pomysłów będzie uwzględnionych, tym większa szansa, że nie będzie trudno utrzymać ich zainteresowanie, zadbać o systematyczną pracę. Uczenie się będzie tym skuteczniejsze, im lepiej uczniowie rozumieją, że to, co

robią, ma dla nich znaczenie. Pisze o tym m.in. Ron Brandt (1998). Najlepszym sposobem na akceptację celów projektu przez uczniów jest wspólne z nimi określenie tych celów, a także omówienie kryteriów sukcesu.

Uczniowie powinni mieć szansę sami rozpoznać, jak dalece udało im się zrealizować plan i osiągnąć pożądane umiejętności. Założone cele mogą stanowić wyzwanie, być trudne, ale jednocześnie powinny być realistyczne, możliwe do osiągnięcia. Wypracowane wspólnie kryteria i możliwość samodzielnego kontrolowania postępów ogromnie ułatwi też proces oceniania. Wśród powodów rezygnacji ze stosowania metody projektu nauczyciele często wskazują trudności z indywidualną oceną wkładu poszczególnych uczniów i koniecznością wystawienia stopnia. Po pierwsze każde działanie projektowe musi zostać ocenione, ale ocena nie zawsze musi być wyrażona stopniem. Przez ocenę można rozumieć na przykład przeznaczenie czasu na końcową refleksję, dyskusję, podczas której rozważone zostaną korzyści, wyciągnięte wnioski. Po drugie niezależnie od tego, jakie zasady oceniania zostaną zastosowane, warto zaczynać od samooceny. Uczeń sam rozważa, w jakim stopniu podejmowane przez niego działania i rezultaty odpowiadają kryteriom. Zastanawia się, co zrobił dobrze, co nie bardzo mu się udało, jakie są jego mocne i słabe strony. Uczniowie mogą ocenić własną aktywność, pomysłowość, gotowość do pomocy innym, samodzielność, umiejętność poszukiwania i wykorzystywania informacji, w tym staranność i terminowość, przygotowanie prezentacji jako efektu własnej pracy.

Podobnie mogą postąpić pracujące ze sobą zespoły, które omawiają i przebieg, i rezultat pracy, i wkład poszczególnych członków zespołu. Grupa poddaje ponadto ocenie organizację pracy zespołu, systematyczność i punktualność realizacji poszczególnych etapów. Nie powinno być tak, że pomija się etap refleksji i oceny, a na koniec wystawia się tylko ocenę wyrażoną stopniem dla wszystkich członków zespołu wyłącznie na podstawie „wyceny” końcowego „produktu”, bez uwzględnienia wkładu poszczególnych uczniów. W dobrym projekcie nie brakuje działań zespołowych, ale odpowiedzialność powinna być też indywidualna. Projekt kończyć się powinien pokazaniem, najlepiej publicznie, dokonań zespołów i zwykle jest to moment przynoszący satysfakcję realizatorom, nawet jeśli w czasie pracy zdarzały się trudne momenty. Obok wspomnianej wyżej dyskusji końcowej można przygotować indywidualne i grupowe karty oceny z wypracowanymi kryteriami dotyczącymi oceny efektu

i sposobu pracy w czasie działania, które wypełniają uczniowie. Można też wykorzystać ankiety z pytaniami sformułowanymi na podstawie tych kryteriów i dopiero potem wspólnie je omówić.

Właśnie sięganie po nauczanie projektowe – dzięki działaniom podczas realizacji i po jej zakończeniu, kiedy poddajemy je refleksji – pozwoli wypełnić wymienione w podstawie programowej zobowiązanie wykorzystania zajęć językowych do nauki planowania oraz analizowania zasobu posiadanych środków i umiejętności językowych wymaganych do wykonania danego zadania językowego. Da sposobność uczącym się do potraktowania popełnionego błędu jako narzędzia rozwoju własnych umiejętności językowych, wykorzystywania domysłu językowego w procesie rozumienia tekstu słuchanego i czytanego, odkrywania wzorców i formułowania reguł. Będzie sprzyjać nie tylko rozwojowi umiejętności językowych, ale przyczyniać się do rozwoju umiejętności rozumowania w ogóle (por. MEN 2017).

Jak to robią nauczyciele języków?

Każdy, nawet niezbyt rozbudowany i skomplikowany projekt daje mnóstwo okazji do wykształcenia umiejętności, takich jak: planowanie, rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji, niezależność myślenia i kreatywność, samodzielność i odpowiedzialność za własne uczenie się, poszukiwanie i selekcja informacji, wytrwałość, systematyczność, współpraca z innymi. Jest też zwykle możliwość realizowania takich wymagań podstawy programowej, jak przetwarzanie tekstów ustnie i pisemnie, przekazywanie informacji zawartych w materiałach wizualnych, rozpoznawanie związków własnej kultury z kulturą kraju poznawanego języka, ćwiczenie i wykorzystywanie samodzielnie technik pracy nad językiem, stosowanie strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych.

Fredricka L. Stoller i CeAnn Chandler Myers (2020), dla nakreślenia efektów stosowania metody projektu w nauczaniu języka obcego, przedstawiają studia przypadków i wyliczają, jakie umiejętności uzyskali uczący się języka obcego, realizując konkretne projekty. Na przykład prezentują projekt polegający na prowadzeniu przez osiem tygodni osobistego bloga. Uczestnicy mieli za zadanie zamieścić siedem postów w języku, którego się uczyli. Byli też zobowiązani do czytania blogów koleżanek i kolegów. Blogi miały zawierać ich obserwacje, komentarze i refleksje na wspólnie ustalone tematy. Pisali o sobie, swoich pasjach, planach na przyszłość, wymarzonej pracy i najciekawszych wspomnieniach

z dzieciństwa o znaczeniu relacji, mieli przedstawić najciekawszy ich zdaniem blog koleżanki lub kolegi z klasy. Założone efekty pracy projektowej to między innymi umiejętność refleksji na temat własnych przekonań, na temat kultury, sprawność w używaniu wcześniej poznanych struktur gramatycznych i słownictwa w celowy sposób, zwiększenie motywacji do sięgania po teksty w docelowym języku, użycie narzędzi internetowych do gromadzenia informacji, czytania i pisanie w języku docelowym.

Podobne efekty osiągnęli zapewne uczniowie realizujący nagrodzony w tym roku w konkursie European Language Label projekt zrealizowany przez uczniów I LO im. Marcinkowskiego w Poznaniu. Projekt nosił tytuł „Transport 77” i polegał na zredagowaniu po francusku biografii pochodzących z Polski deportowanych ostatnim transportem 77 z obozu w Drancy (Francja) do Auschwitz 31.07.1944 r.³ Jak wynika z opisu realizacji projektu, znajomość języka obcego była niezbędna przede wszystkim do odczytania archiwalnych dokumentów i do samodzielnego redagowania tekstów. Język był narzędziem do promowania równości, tolerancji, otwartości na drugiego człowieka, do zachowania pamięci o ofiarach. Celem projektu było też zainteresowanie uczniów historią ich regionu, życiem ludzi, którzy urodzili się blisko nich. Użycie języka obcego było również potrzebne do komunikacji z instytucjami francuskimi, gdzie uczniowie szukali dokumentów. Zadaniem uczniów z I LO było zbadanie losów dwóch ofiar nazizmu z transportu 77 urodzonych w Polsce. Uczniowie dzięki pracy w projekcie zobaczyli, że mogą być samodzielnymi w poszukiwaniach, zadaniach polegających na tłumaczeniach, nawet trudnych, ręcznie pisanych tekstów. Przyjęli zadania badaczy historii, detektywów poszukujących śladów, stawiających hipotezy i sprawdzających je. Byli zobowiązani do współpracy, dzielili się wynikami poszukiwań, korzystając z platformy internetowej. Kiedy zaczęli pracę, ich poziom znajomości francuskiego nauczycielka oceniała na B1–B1+. Znacząco rozwinęły swoje umiejętności językowe w zakresie czytania i analizy tekstu, tworzenia spójnej wypowiedzi, poszerzyły zasób słownictwa, nauczyli się czytać dokumenty i pisać listy urzędowe na przykład w korespondencji z urzędami we Francji i w Belgii. Rozwinęły też sprawność mówienia, między innymi nagrywając wypowiedzi do filmu na temat projektu.

Po czym poznać, że projekt jest dobry?

Zgodnie z cytowaną wcześniej najogólniejszą definicją Kilpatricka projekt musi zawierać trzy kluczowe elementy, tj.: cel, motywację uczestników, zaplanowane działanie. Opisane powyżej przykłady pokazują, że taki przedmiot, jak język obcy, wyjątkowo dobrze nadaje się do pracy projektowej, zarówno ze względu na samą naukę języka, jak i na możliwość rozwijania kompetencji kluczowych. Potrzebny jest dobry pomysł (najlepiej pochodzący od uczniów), ale można też przedstawić im propozycję, którą uznają za interesującą. Można nawiązać do ich zainteresowań albo obudzić ciekawość, prezentując frapujący problem. Zarówno treści z różnych dziedzin życia, jak i formy działania powinny być możliwie zróżnicowane. Wówczas rosną szanse, że wielu uczniów znajdzie w pracy projektowej coś, co najbardziej im odpowiada. Dobry projekt to dobry plan, ustalenie etapów działania i sposobów monitorowania przebiegu, podział zadań i odpowiedzialności. Wreszcie dobry projekt to przestrzeń na samodzielność, ale też współpracę i wzajemne uczenie się. Wielu nauczycielom i ich uczniom realizowanie projektów przynosi bardzo dużo satysfakcji. Ich działania dowodzą, że można stawiając język w centrum uwagi, uczyć go skutecznie, pozwolić uczniom na rozwijanie pasji i uzyskiwanie niezbędnych umiejętności przydatnych przez całe życie, ułatwiających niczym kompas poruszanie się w zmieniającym się szybko, złożonym, współczesnym świecie. Metoda projektu obecna w edukacji ma za sobą długą historię i obiecującą przyszłość przed sobą.

BIBLIOGRAFIA

- Brandt, R. (1998), *Powerful Learning*, Alexandria, VA USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krawiec, M., Gendera, K., Frankowska, M. (2019), *Metoda projektu i propozycja jej zastosowania w edukacji językowej w szkole podstawowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 11–17.
- MEN (2017), 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. poz. 356, z 2018 r. poz. 1679 oraz z 2021 r. poz. 1533).

→ Official Journal of the European Union (2006), *Recommendation of the European Parliament and of the Council*, of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).

→ Stoller, F.L. (2006), *Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts* [w:] G.H. Beckett i P.C. Miller (red.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*, Greenwich, CT: Information Age, s. 19–40.

→ Stoller, F.L., Chandler Myers, C.-A. (2020), *Project-Based Learning: A Five-Stage Framework to Guide Language Teachers* [w:] A. Gras-Velázquez (red.), *Project-Based Learning in Second Language Acquisition: Building Communities of Practice in Higher Education*, New York and London: Routledge Taylor and Francis Group, s. 25–48.

→ Szymański, M.S. (2000), *Rozprawa o metodzie (projektów)* [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 275–294.

DR GRAŻYNA CZETWERTYŃSKA Prezes Fundacji Kościuszkowskiej Polska. Kształci studentów na Wydziale Artes Liberales i w Szkole Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności. Prowadziła badania na temat metod oceniania i nauczania w Boston College w USA. Kierowała Laboratorium Edukacyjnym Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych UW, była dyrektorką programu „Szkoła z klasą” i zajmowała się ocenianiem kształtującym w Centrum Edukacji Obywatelskiej. Należała do zespołu krajowego w badaniu PISA. Wieloletnia jurorka European Language Label. Autorka koncepcji internetowego podręcznika do nauki języka polskiego dla uczniów polskich za granicą *Włącz Polskę*, programów i podręczników oraz publikacji na temat metod nauczania i oceniania, w tym dotyczących pracy z uczniami i studentami uzdolnionymi, dwujęzyczności i edukacji międzykulturowej.

Struktura hipertekstowa w szkolnych projektach językowych

Przykład folderu kulturowego w języku obcym

DOI: 10.47050/jows.2021.4.11-18

DARIA WĘSIERSKA

Artykuł stanowi refleksję nad rolą środków hipertekstowych w procesie tworzenia grupowego projektu edukacyjnego, zwłaszcza projektu językowego. Niniejsze rozważania nasunęły się podczas opieki nad zespołem licealistów, którzy w ramach pracy konkursowej przygotowywali folder kulturowy w języku hiszpańskim z wykorzystaniem hipertekstu, dotyczący wybranego tańca pochodzącego z obszaru hiszpańskojęzycznego. Okazało się, że poza zastosowaniem „utworu hipertekstu” w „produkcie końcowym” (folder kulturowy w formacie PDF z hiperłączami), cały przebieg pracy projektowej (organizacja zadań w grupie, sposób komunikacji) był bliski strukturze hipertekstowej.

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

Metoda projektu edukacyjnego, rozumiana jako „zespołowe, planowe działania uczniów i uczennic pod opieką nauczyciela, w którym to działaniu sami członkowie zespołu wybierają temat i określają cel wspólnej pracy, planują etapy realizacji i biorą odpowiedzialność za wynik” (Sołtan-Młodożeniec 2019: 9), jest uznawana za jedną z efektywniejszych metod kształcenia, ponieważ zakłada równoczesne wspieranie rozwoju wiedzy merytorycznej oraz rozwoju psychospołecznego ucznia. Jak zauważa Sebastian Mrożek, germanista i ekspert PWN, wykorzystanie tej metody w nauczaniu to już „nie dydaktyczna awangarda, ale realna konieczność” (Mrożek 2018: 64), zwłaszcza w dobie postępującej digitalizacji. Środowisko wirtualne oferuje obecnie różnorodne narzędzia, które mogą ułatwić uczniom tworzenie prac projektowych zarówno w trybie stacjonarnym, jak i zdalnym. Jednym z nich jest hipertekst¹, czyli nieregularna i niestrukturalna organizacja danych, która pozwala na przykład na tworzenie tekstów z interaktywnymi odnośnikami (hiperłączami).

System hipertekstowy, pierwotnie kojarzony ze środowiskiem komputerowym, jest także powszechnie wykorzystywany w modelach biznesowych jako jedno z narzędzi komunikacji, wspierających przebieg pracy zespołowej. Biorąc pod uwagę, że szkolny projekt językowy również powinien uwzględniać różne modele komunikacyjne warto spojrzeć na niego przez pryzmat struktury hipertekstowej, która daje przestrzeń na nieustanne budowanie, przekształcanie i konfrontowanie informacji.

¹ Hipertekst (inaczej „tekst sieciowy”) to „sposób wzajemnego wiązania ze sobą różnych informacji za pomocą niewidzialnych łączy (linków), niezależnie od tego, czy mają charakter tekstowy czy inny, czy należą, czy też nie, do tego samego katalogu, »zbioru fiszek« (tej samej strony)”. (Vanderdorpe 2008: 109). Więcej definicji hipertekstu – por. Piecuch (2017), Akram (2018).

INFORMACJE DOTYCZĄCE ZREALIZOWANEGO PROJEKTU: Praca projektowa polegała na przygotowaniu folderu kulturowego dotyczącego wybranego tańca z obszaru hiszpańskojęzycznego lub niemieckojęzycznego w formacie PDF w języku hiszpańskim i angielskim albo niemieckim i angielskim. Projekt był realizowany w ramach IV Ogólnopolskiego Konkursu Projektów Szkolnych w języku obcym pt. „Para entender un país no basta con verlo, hay que conocerlo” dla klas 4-8 szkół podstawowych i uczniów szkół ponadpodstawowych organizowanego przez Społeczną Szkołę Podstawową nr 11 w Warszawie w roku szkolnym 2020/2021. Konkurs został objęty honorowym patronatem Biura Rady d/s Edukacji Ambasady Hiszpanii w Polsce oraz Akademii Mester w Salamance. Grupa projektowa składała się z trzech uczennic i jednego ucznia w wieku 16-17 lat (dwie uczennice i uczeń klasy II LO o profilu biologiczno-chemicznym i jedna uczennica klasy II LO o profilu matematyczno-fizycznym). Wszyscy członkowie grupy należeli w I klasie do grupy podstawowej z języka hiszpańskiego jako drugiego języka obcego do wyboru (poziom IV.0). Wszystkie etapy realizacji projektu odbywały się w trybie zdalnym poza zajęciami szkolnymi. Uczniowie jako temat projektu wybrali rumbę kubańską. Folder zajął III miejsce.

Projekt edukacyjny a struktura hipertekstowa – podobieństwa

Struktura hipertekstowa w pracy projektowej uwiadcza się na wielu płaszczyznach: odnosi się nie tylko do jawnych i ukrytych zależności pomiędzy członkami grupy, ale też ilustruje efekt projektu w formie hipertekstowego, czyli „sieciowego”, zbioru informacji z różnych dziedzin. Ikujiro Nonaka i Hirotaka Takeuchi zdefiniowali „organizację hipertekstową” jako zespół projektowy stworzony na wzór „hipertekstowego dokumentu”, który składa się ze współlistniejących ze sobą odmiennych warstw i kontekstów (Nonaka, Takeuchi 2000: 203). Chociaż japońscy badacze odnoszą tę analogię do struktury biznesowej, zaprezentowany przez nich model idealnie wpisuje się w ramy projektu edukacyjnego, gdzie członkowie grupy projektowej reprezentują różne modele aktywnej partycypacji.

Fernando López Noguero opisał proces towarzyszący pracy nad projektem edukacyjnym jako

wielopłaszczyznową wymianę doświadczeń, uczuć, umiejętności, wiedzy i zasobów poznawczych w celu wspólnego zrealizowania i oceny danego przedsięwzięcia (Noguero 2005: 12). W świetle powyższej definicji praca projektowa niejako „z natury” jawi się zatem jako konglomerat „twardych” zasobów informacyjnych i „miękkich” zasobów społecznych. Pierwsze służą kształceniu merytorycznemu, drugie zaś mają wpływać na zaspokojenie potrzeb akceptacji, uznania, bezpieczeństwa i samorealizacji (Arnold 2001: 40). Podobną zależność można zaobserwować w organizacji hipertekstowej, gdzie wiedza jawna, czyli formalna, nieustannie przenika się z wiedzą ukrytą – jednostkowym doświadczeniem obejmującym osobiste przekonania, nastawienia i wartości (Madryas 2012: 29).

Gromadzenie materiału w formie cyfrowej

Aby cel pracy projektowej mógł zostać zrealizowany, niezbędne jest najpierw zgromadzenie potrzebnej wiedzy teoretycznej, a następnie objęcie jej osobistą refleksją. Umiejętnie dobrane narzędzia cyfrowe sprzyjają immersji językowo-transkulturowej i ułatwiają uczniom ten pierwszy krok, czyli gromadzenie potrzebnych materiałów. Przyjęcie struktury hipertekstowej w tworzeniu projektu językowego daje możliwości nieskończonego poszerzania pól badawczych i wsparcie dla rozwoju kreatywnego myślenia poprzez szybką selekcję i grupowanie treści w interaktywne odnośniki. „Hipertekstowość” pozwala także na szybką modyfikację treści przez wszystkich członków grupy oraz przechowywanie i przekazywanie informacji z i do dowolnego miejsca na świecie (Kerckhove 2001: 20). Jak zauważa Marta Rusek (2012: 96):

Nawigacją po hipertekście może kierować logika przekazu, ale także – a może nawet przede wszystkim – ciekawość odbiorcy, rytm jego skojarzeń. Trzeba zatem popatrzeć na linki jako na wyraz eksterioryzowania procesów myślowych. System linków oddaje więc sposoby poszukiwania i porządkowania wiedzy – zasady kojarzenia, przypominania sobie i hierarchizowania wiadomości. Tę konstatację chciałam podkreślić, jest ona bowiem szczególnie istotna z punktu widzenia nauczania i tworzenia sytuacji edukacyjnych.

PRZYKŁAD: Przed przystąpieniem do realizacji projektu licealiści zgromadzili informacje dotyczące rumbu kubańskiej (artykuły w języku polskim i w języku hiszpańskim, fotografie, nagrania audio i wideo), wykorzystując aplikacje i serwery Microsoft 365. Programy Microsoftu, zwłaszcza Word, Power Point oraz Azure, umożliwiły nanoszenie symultanicznych poprawek, bieżącą weryfikację i uzupełnianie materiałów wszystkim członkom grupy oraz opiekunowi. Na tym etapie wprowadzono również hiperłącza odsyłające do tłumaczenia niezrozumiałych słówek w języku obcym na język polski (odnośniki do słowników online)².

Z drugiej strony przesyt informacji i nadmierne rozproszenie wiadomości nie sprzyja utrzymaniu koncentracji, wpływa na obniżenie motywacji do uczenia się i błędne modelowanie rzeczywistości. Piotr Celiński (2005) zwrócił również uwagę, że sztywne ramy struktury hipertekstowej sprawiają jedynie pozory grupowej „współkreatywności”, gdyż wymuszają poruszanie się w przestrzeni zaprojektowanej przez inne osoby. Użytkownicy nie są zatem autonomicznymi twórcami, a jedynie „konstruktorami” czy też „rekonstruktorami” istniejącej już wiedzy, co może ograniczać ich kreatywny potencjał.

Jak sugeruje Janusz Morbitzer (2014: 14), tworzenie się nowych „hipertekstowych umysłów” w perspektywie długofalowej będzie skutkowało intelektualnym wyjałowieniem społeczeństwa:

Zmiany [neuralne spowodowane przeładowaniem informacyjnym] u młodych ludzi są niekorzystne, wiążą się z powstawaniem tzw. hipertekstowych umysłów, co oznacza zmianę sposobu myślenia z dotychczasowego linearnego na wielowątkowy. Są oni przy tym niezdolni do głębszej refleksji, nie potrafią wyciągać ogólnych wniosków czy przyjąć szerszego punktu widzenia. Zapamiętują mnóstwo informacji, ale nie potrafią ich interpretować ani zrobić z nich użytku – w rezultacie coraz mniej ludzi jest zdolnych do tak dziś cenionej kreatywności.

Stres wywołany natłokiem informacji sprawia, że treści są czytane przez uczniów szybko i fragmentarycznie, zwłaszcza jeżeli temat projektu obejmuje więcej niż jedną płaszczyznę poznawczą. Przedłożenie szybkości ukończenia pracy nad rzetelność jej wykonania rzeczywiście skutkuje powszechnymi dziś wśród młodzieży

problemami z rzeczową syntezą i analizą materiału badawczego. Na gruncie projektu językowego bardzo często uwidacznia się to w użyciu języków policentrycznych, czyli takich, które posiadają więcej niż jedną realizację standardową (np. język hiszpański). Z jednej strony obcowanie z różnymi wariantami takiego języka sprawia, że uczeń szybko poszerza swój zasób leksykalny, wykraczając znacznie poza treści programowe. Z drugiej zaś zbyt intuicyjne podejście do użycia języka policentrycznego sprzyja popełnianiu błędów, które potem bardzo ciężko wykorzenić.

Hipertekst jako model komunikacji grupowej

Należy jednak zaakceptować fakt, że nieustający rozwój multimediów nadal będzie wspierał wielowątkowy sposób myślenia i powodował nieodwracalne zmiany w układzie komunikacyjno-kulturowym. Układ hipertekstowy najpełniej bowiem odzwierciedla otaczającą nas obecnie rzeczywistość, przypominającą nieregularną sieć wzajemnych powiązań pełną spontanicznych kontekstów komunikacyjnych. Priorytetem projektu edukacyjnego powinno być zatem efektywne wykorzystanie potencjału tejże nielinearności oraz zapobieganie wspomnianym powyżej zagrożeniom i ryzykom. Pomocny może się tutaj okazać drugi trzon pracy projektowej – umiejętna inkorporacja zasobów społecznych. Stymulowanie prawidłowej interakcji pomiędzy członkami grupy projektowej jest bowiem kluczowe nie tylko dla ich rozwoju psychospołecznego. Ma też istotne znaczenie dla wartości merytorycznej „produktu finalnego”.

Tworzenie projektu z wykorzystaniem zasobów wirtualnych wymusza transformację dotychczasowego modelu komunikacji pomiędzy członkami grupy. Należy mieć na uwadze, że korzystanie wyłącznie z narzędzi cyfrowych niesie ryzyko redukcji przestrzeni nie tylko pomiędzy nauczycielem a uczniem, ale także między samymi uczniami. Eugenio Sulbarán Piñeiro i Citlalli Rojón González zwracają uwagę, że w konsekwencji grupowa „interakcja” może przekształcić się w grupową „interaktywność”, czyli sztuczną relację między użytkownikami a narzędziami i komunikatami multimedialnymi (Sulbarán i in. 2006: 193). Aby zapobiec społecznej izolacji, Pérez Alcalá (2021) proponuje zastosowanie modelu komunikacji horyzontalnej, która ma polegać na wymianie informacji za pośrednictwem różnych rodzajów języka: na przykład dźwięku, pisma, gestu czy audiowizualizacji.

2 Podobne narzędzia do gromadzenia informacji: *Dysk Google, Amazon Web Services*.

PRZYKŁAD: W omawianej pracy projektowej komunikacja między członkami grupy przebiegała na różnych płaszczyznach. Najchętniej wykorzystywano platformę Microsoft Teams, umożliwiającą komunikację łączącą jednocześnie środki werbalne z niewerbalnymi: dźwięk audio, zapisy na czacie, połączenia wideo, wzajemne udostępnianie ekranów, wspólne tworzenie własnych materiałów audio i wideo, do których odnośniki zamieszczono następnie w opracowywanym folderze. Wykorzystywano również komunikację mailową oraz możliwość wymiany informacji za pośrednictwem usługi One Drive.

System hipertekstowy jako wsparcie dla stymulacji ruchowej ucznia

Kontrolowana różnorodność językowa, oferowana przez współczesne narzędzia cyfrowe, wspiera stymulację polisensoryczną grupy projektowej, dopuszczając udział różnych kanałów percepcyjnych we wspólnym procesie twórczym. W celu zapewnienia jak największej efektywności współpracy wykorzystywane media powinny więc angażować wszystkie zmysły, odpowiadające różnorodnym stylom uczenia się. Niestety, nauka w wirtualnym świecie bardzo często sprawia jedynie pozory dynamicznego procesu kształcenia. Nieograniczony dostęp do zasobów poznawczych paradoksalnie hamuje wielozmysłowe zaangażowanie „przebudżcowanych” i biernych ruchowo uczniów.

Z neurobiologicznego punktu widzenia ruch znacząco sprzyja przetwarzaniu informacji na głębszym poziomie i wpływa korzystnie na neuroplastyczność mózgu (Oelszlaeger-Kosturek 2020: 65). Jednakże stymulacja kinestetyczna jest najtrudniejsza do osiągnięcia podczas pracy ze wsparciem wirtualnego środowiska kształcenia. Metoda projektu z wykorzystaniem środków hipertekstowych może pomóc w podejmowaniu przez uczniów aktywności ruchowej, na przykład poprzez zastosowanie technologii wirtualnej rzeczywistości (VR), zachęcającej uczniów do poruszania się w celu wykonania określonego zadania. Gry edukacyjne oparte na tej technologii wykorzystują systemy hipertekstowe, które sprzyjają aktywnemu zanurzeniu w proces uczenia się. Warto tu wspomnieć chociażby o niedawno stworzonym przez krakowski startup „1000 Realities” oprogramowaniu do nauki języków obcych – *VR Language* (Majchrzyk 2020).

Wykorzystanie gier w technologii VR opartych na hipertekście w trybie *multiplayer* (np. gry typu *click and point*) może również stanowić innowacyjny element pracy projektowej, przy założeniu, że uczniowie na bazie wspólnego porozumienia (np. w języku obcym) muszą wytworzyć pewne zasoby informacyjne. Oprogramowania oparte na kanwie gry terenowej lub metody dramy, łączące „rzeczywistość fizyczną” z „rzeczywistością wirtualną”, w mojej ocenie, mają potencjał do równoczesnego rozwijania kompetencji intelektualnych, społecznych i psychoruchowych ucznia. Chociaż zastosowanie gier typu VR w szkolnej edukacji nie jest jeszcze rozpowszechnione, wydaje się być ciekawym pomysłem, zwłaszcza ze względu na wspomniane wyżej zachęcanie uczniów do aktywności ruchowej.

Podział ról w zespole na wzór struktury hipertekstowej

Dynamiczny cykl tworzenia wiedzy wspiera także właściwy podział ról między członkami grupy projektu edukacyjnego. Wśród ról zadaniowych warto wyróżnić te, które zaproponował brytyjski teoretyk zarządzania Raymond Meredith Belbin (2003): rolę koordynatora, lokomotywy, myśliciela, poszukiwacza źródeł, ewaluatora, realizatora, perfekcjonisty, duszy zespołu i specjalisty. W zależności od zdolności i umiejętności indywidualnych uczniów mogą oni pełnić równocześnie kilka ról zadaniowych i tworzyć, podobnie jak w organizacji hipertekstowej, liczne podzespoły funkcjonujące jako „systemy” otwarte na dialog i zmieniające się konteksty.

Przydzielanie określonych zadań nie powinno jednak wpływać na charakterystyczny dla grupy projektu edukacyjnego brak wyraźnie zarysowanej struktury hierarchicznej między jej członkami. Poczucie, że wszyscy uczestnicy projektu są sobie równi, przekłada się bowiem na wzajemne poszanowanie różnych stylów uczenia się, możliwości i umiejętności oraz „łagodzi” przebieg finalnej ewaluacji. Stymuluje także autentyczny przekaz informacji pozbawionych uprzedzeń, wspiera pluralizm kulturowy i lingwistyczny oraz akceptację różnorodności (Gutiérrez i in. 1999: 286–303)³. Grupa projektowa powinna być na tyle hermetyczna, aby pomagać w budowaniu poczucia przynależności i bezpieczeństwa między jej członkami, a jednocześnie pozostawać otwarta na świat zewnętrzny i konfrontację z różnymi punktami widzenia.

3 Por. Corti (2019).

Zdolność prawidłowej interpretacji kontekstu kulturowego stanowi integralną część nauki języka obcego. W projekcie językowym określony podział ról w grupie może być uznawany za metaforyczne odzwierciedlenie różnorodności kulturowej, jako że członkowie zespołu, spoglądając na dane zagadnienie z perspektywy „narzuconej” im przez daną rolę, często reprezentują różne punkty widzenia. W obliczu odmiennych poglądów uczniowie muszą więc wypracować pewną nić porozumienia, konfrontując swoje spostrzeżenia z opiniami innych osób. Poszukiwanie kompromisów kształtuje w nich umiejętność dyskusji i wyrażania własnego zdania.

PRZYKŁAD: Podczas pracy nad folderem kulturowym dotyczącym rumbi kubańskiej każdy z członków zespołu starał się wyszukiwać takie informacje, które pozwoliłyby na ciekawe ujęcie tematu. Większość uczniów proponowała opracowanie zagadnienia w perspektywie diachronicznej – opis historii i ewolucji tańca. Niemniej jednak, osoby, które pełniły w zespole rolę myśliciela, perfekcjonisty i poszukiwacza źródeł zaproponowały wprowadzenie do dyskursu treści językoznawczych – informacji dotyczących etymologii wyrazu, zbiór hiszpańskich wyrażen idiomatycznych i przysłów, w których pojawia się wyraz „rumba” wraz z ich tłumaczeniem na język polski.

Struktura hipertekstowa a konstruktywizm

Spojrzenie na proces tworzenia projektu edukacyjnego przez pryzmat struktury hipertekstowej wpisuje się również w założenia nurtu socjokonstruktivistycznego. Dzięki równoległej immersji językowej i transkulturowej uczeń w krótkim czasie ma możliwość ćwiczenia kompetencji komunikatywnej, integracyjnej i poznawczej oraz rozwoju psychospołecznego. Jak pisze Anna Perkowska-Klejman (2019: 111–112): „[W konstruktywizmie] odchodzi się od transmisji wiedzy na rzecz uczenia się dzięki interakcji i własnej aktywności. Zaangażowanie, własne doświadczenie, personalizacja wiedzy pozwalają podmiotowi budować własny, subiektywny obraz świata”.

Konstruktywista Jean Piaget określił nabywanie wiedzy, w tym poznawanie języka, jako ciągłe tworzenie siebie w interakcji z otaczającym środowiskiem, a także nieustanne budowanie, przekształcanie, modelowanie i konfrontowanie tego, co na zewnątrz, ze światem przeżyć wewnętrznych (Can 2009: 65). Podobną tezę w duchu sokratejskim postawili David Crookall

i Rebecca Oxford (1988: 28), twierdząc, że uczenie się języka obcego jest w gruncie rzeczy uczeniem się bycia osobą zdolną do adaptacji w różnych kontekstach społecznych. Era cyfryzacji paradoksalnie może sprzyjać szybszej internalizacji wiedzy. Szereg aplikacji i platform edukacyjnych wykorzystywanych obecnie w nauczaniu wirtualnym pozwala na szybką wymianę i weryfikację informacji nie tylko pomiędzy uczniami a nauczycielem. Umożliwia także swobodne nawiązywanie kontaktu z ludźmi z różnych środowisk kulturowych.

PRZYKŁAD: Narzędzia oparte na hipertekście posłużyły licealistom do nawiązania kontaktu z osobami hiszpańskojęzycznymi. Za pośrednictwem jednego z internetowych forów dyskusyjnych poproszono o wyrażenie opinii na temat roli rumbi w kształtowaniu tożsamości narodowej Kubańczyków, jako że tańiec ten został wpisany na listę niematerialnego dziedzictwa kultury UNESCO. Wybrane odpowiedzi, za zgodą autorów, zamieszczono w postaci hiperłączy w treści folderu.

Folder kulturowy w języku obcym jako przykład pracy projektowej w formie hipertekstu

Hipertekst jest pomocną strukturą do wprowadzania odnośników kulturowych, na przykład w formie interaktywnego folderu lub bloga. Pozwala uczniom równolegle rozwijać asocjacje między językiem a kulturą w ciąg kolejnych logicznych powiązań. Porządkowanie wiedzy może następować tutaj linearnie oraz nielinearnie razem. Linearność odnosi się do tekstu pisanego w tradycyjny sposób liniowy, natomiast nielinearność do nanieśionych nań wirtualnych odnośników, takich jak linki, ikony czy inne interaktywne reprezentacje graficzne. Przy czym należy zaznaczyć, że układ hipertekstowy to układ niesekwencyjny, który niekoniecznie musi zawierać w sobie fragment linearny (Akram 2018: 120–121). Dla powodzenia projektu językowo-kulturowego powinno się jednak uwzględniać zawsze oba komponenty.

Nauka układania spójnego „tekstu tradycyjnego” jest bowiem nieodzownym elementem doskonalenia kompetencji językowych oraz rozwijania umiejętności opisowego porównywania i analizowania. Dzięki pisaniu tekstu linearnego uczeń ćwiczy poprawne odwzorowywanie struktur gramatycznych, leksykalnych, syntaktycznych i semantycznych, aby móc sprawnie komunikować się w danym języku pełnymi zdaniami. Wplatanie w ów tekst łączy hiperaktywnych pozwala natomiast na ugruntowanie i poszerzenie

wielopłaszczyznowej wiedzy kulturowej⁴. Linki, ikony czy interaktywne reprezentacje graficzne nie tylko ułatwiają porządkowanie potrzebnych informacji, ale sprzyjają też łatwemu kodowaniu i dekodowaniu wiedzy, nadając projektowi bardziej skondensowaną, a zarazem przejrzystszą strukturę. Ponadto, jak pisze Rusek, „[...] przyzwyczajenia odbiorcze związane z nawigowaniem po hipertekście skłaniają do pogłębienia refleksji nad kształtowaniem umiejętności tworzenia spójnych wypowiedzi, a w szerszym, humanistycznym wymiarze nad oswojeniem chaosu współczesności poprzez indywidualną narrację” (Rusek 2012: 104).

Pozorna na pierwszy rzut oka zwięzłość folderu z zastosowaniem odnośników hipertekstowych daje nieograniczone możliwości rozbudowy warstw i kontekstów w dowolnych formach. Dzięki odsyłaczom multimedialnym zagadnienia kulturowe rozumiane jako „sfery aktywności w dziedzinie wszelkiego rodzaju sztuk: sztuk plastycznych, sztuki muzycznej, literackiej, aktorskiej, reżyserskiej” (Mirski 2011: 161) mogą zostać zaprezentowane właściwymi dla nich środkami wyrazu (np. obraz, film, piosenka). Barbara Wolek (2005: 481) dostrzega jednak potencjalne niebezpieczeństwo wprowadzania linków do tekstu linearnego, nazywając je „postindustrialnym wariantem antycznego mitu nici Ariadny”. Użyta przez badaczkę metafora sugeruje paradoksalną swobodę kreacji treści, jaką daje hipertekst. Użytkownicy przy jego tworzeniu wykorzystują bowiem repertuar zasobów ograniczony tylko do źródeł internetowych.

Pojęcia kultury nie powinno się jednak zawęzić wyłącznie do artefaktów czy wytworów umysłowych. Realizacja projektu językowo-kulturowego oznacza również obcowanie z kulturą rozumianą jako formy porozumiewania się i wymieniać informacji za pośrednictwem języka i znaków kulturowych obejmujących wartości, wzorce i zachowania międzyludzkie. Jedynie potraktowanie pracy nad projektem wielopłaszczyznowo i intertekstualnie, może pomóc w przezwyciężeniu odnotowanej przez Wolek sytuacji „usieciowienia”. Uczniowie nie powinni ograniczać się zatem do jednego rodzaju źródeł ani dążyć do odtworzenia istniejących zasobów. Znacznie wartościowsze jest podejście konstruktywistyczne, zorientowane na wspólną weryfikację danych i kreację treści przepuszczonych przez pryzmat własnej refleksji i wrażliwości.

Przypomina się tutaj znany powszechnie model kultury jako „góry lodowej”, w którym pod widoczną sferą materialnych struktur i procesów kryją się niewidoczne: sfera epistemologiczna (oczekiwania, przekonania, normy) oraz sfera głęboka (wartości i baze, nieświadome schematy kulturowe) (Hall 1976: 51). Taką przestrzenność w pracy projektowej powinny także oferować powiązania hipertekstowe. Jak zauważa Sara Akram (2018: 123):

[Jerzy] Snopek określa strukturę hipertekstu jako kłęczę, jako „otwartą strukturę żywego organizmu, ustawicznie zmienną i potencjalnie niewyczerpaną.” [...] [Metafora ta eksponuje] silne powiązanie tekstów znajdujących się w internecie. Powiązania te nie przebiegają jednak tylko na powierzchni, ale przede wszystkim w głębszych warstwach struktury – dzięki hiperłączom⁵.

PRZYKŁAD: W celu uniknięcia informacyjnego chaosu, jaki może nieść za sobą wprowadzenie zbyt dużej liczby odnośników multimedialnych do tekstu, podczas monitorowania pracy uczniów zachęcano ich do bieżącej weryfikacji umieszczanych treści. Pomocne okazało się organizowanie cyklicznych spotkań online, podczas których członkowie zespołu mogli wymieniać się spostrzeżeniami i wspólnie dokonywać selekcji materiału. Zachęcano ich zwłaszcza do formułowania własnych osądów i wniosków na podstawie zgromadzonych wiadomości. W ten sposób powstały oddzielne segmenty tekstu z interaktywnymi odnośnikami zatytułowane *Sabías que...* (*Czy wiesz że...*), w których wyeksponowano informacje uznane przez grupę za najważniejsze ciekawostki, mające na celu uatrakcyjnić treść folderu.

Możliwości rozbudowy pracy projektowej

Na koniec należy nadmienić, że wykonany przez grupę licealistów folder językowo-kulturowy, który z założenia miał być „produktem finalnym”, posłużył zespołowi jako kolejny odnośnik do stworzenia zestawu zadań interaktywnych w języku hiszpańskim. Na podstawie zgromadzonych informacji grupa projektowa z wykorzystaniem takich platform jak Wordwall, Quizlet, Kahoot! czy Learning Apps utworzyła bowiem ćwiczenia dla uczniów uczących się języka hiszpańskiego

⁴ Pod pojęciem „kultury” rozumiem wyróżnione przez Lourdes Miquel i Neus Sans (1992) „kulturę wysoką” [*cultura con mayúsculas*], kulturę niezbędną do skutecznej komunikacji w życiu codziennym [*cultura a secas*] oraz inkluzywne formacje kulturowe [*kultura con k*].

⁵ Por. Snopek (2010).

w szkole średniej. Zadania o różnym stopniu trudności – indywidualne i grupowe – prezentują różne formy oparte na hipertekście (m.in. quiz, krzyżówka, memory, wisielec, wykreślanka) i dotyczą historii rumbi kubańskiej. Po udzieleniu odpowiedzi lub rozwiązaniu zadania istnieje możliwość pogłębienia wiedzy poprzez kliknięcie w wyświetlające się hiperłącze.

Oczywiście, samo tworzenie hipertekstowych ćwiczeń interaktywnych czy folderu kulturowego jest przykładem zadania, które można wykonać bez pracy projektowej. Warto jednak zwrócić uwagę, że opisany w tym artykule projekt przeprowadzony przez grupę licealistów nie zakończył się wyłącznie uzyskaniem pożądanego efektu, ale stał się też inspiracją do podjęcia prób dalszego rozbudowywania i wykorzystywania zgromadzonych treści.

Podsumowanie

Multilinearność struktury hipertekstowej w pracy projektowej może przejawiać się na wielu płaszczyznach. Metaforycznie odnosi się ona do relacji pomiędzy członkami grupy, różnych sposobów komunikacji i przebiegu całego procesu twórczego, dosłownie zaś do finalnego kształtu realizowanego przedsięwzięcia. Pomimo wad i zagrożeń, jakie może nieść za sobą przyjęcie konwencji hipertekstu w pracach projektowych, struktura sieciowa oferuje dostęp do nieograniczonej ilości zasobów, wspiera szybką wymianę danych, holistyczny rozwój uczniów oraz ich postawę otwarcia na świat zwłaszcza w czasach pandemii, przy obecnym ograniczeniu interakcji społecznych.

BIBLIOGRAFIA:

- Akram, S. (2018), *Tekst w sieci – próba charakterystyki*, „Artes Humanae”, nr 3, s. 115–125.
- Arnold, R. (2001), *Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas*, Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Belbin, R.M. (2003), *Twoja rola w zespole*, tłum. A. Sawicka-Charpkowicz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Can, T. (2009), *Learning and teaching languages online: a constructivist approach*, „Novitas-ROYAL”, nr 3(1), s. 60–74.
- Celiński, P. (2005), *Wyzwania hipertekstu – granice nieograniczonego*, [w:] M. Ostrowski (red.), *Estetyka wirtualności*, Kraków: TAIWPN Universitas Kraków, s. 386–397.
- Corti, A. (2019), *La construcción de la cultura en el español como lengua extranjera*, Münster: Waxmann.
- Crookall, D., Oxford, R. (1988), *Language learning strategies* [w:] J. Berko-Gleason (red.), *You CAN take it with you: Helping students maintain second language skills*, New York: Englewood Cliffs, s. 23–49.
- Gutiérrez, K.D., Baquedano-López, P., Tejada, C. (1999), *Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space*, „Mind, Culture, and Activity”, nr 6(4), s. 286–303.
- Hall, E. (1976), *Beyond Culture*, New York: Anchor Books.
- Kerckhove de, D. (2001), *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*, tłum. R. Glegoła, Warszawa: Wydawnictwo MIKON.
- López Noguero, F. (2005), *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*, Madrid: Narcea Ediciones Universitaria.
- Majchrzyk, Ł. (2020), *Nauka języka obcego w wirtualnej rzeczywistości VR Language*, bit.ly/3pAP9OY, [dostęp: 13.11.2021].
- Miquel, L., Sans, N. (1992), *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, „Cable”, nr 9, s. 15–21.
- Mirski, A. (2011), *Twórczość jako źródło kultury*, „Zarządzanie w Kulturze”, t. 12, nr 2, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 159–180.
- Morbitzer, J. (2014), *Ekspertyza dotycząca zmian w sposobie uczenia się osób urodzonych po 1990 r. (pokolenie C, pokolenie homo mediens)*, z uwzględnieniem rekomendacji dotyczących dostosowania metod i treści nauczania, w szczególności e-podręczników, do potrzeb i sposobu uczenia się współczesnych uczniów oraz wyzwań wynikających z rozwoju technologii informacyjnych, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (2000), *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, tłum. E. Nalewajko, Warszawa: Warda & Kłosowski Consulting.
- Oelszlaeger-Kosturek, B. (2020), *Neurobiologiczne uwarunkowania uczenia się. Wybrane zagadnienia*, „Prima Educatione”, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, s. 59–71.
- Pérez Alcalá, M. (2021), *La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje*, „Apertura”, t. 13, nr 1, Guadalajara; bit.ly/3GmSZIC, [dostęp: 14.09.2021].
- Perkowska-Klejman, A. (2019), *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Piecuch, A. (2017), *O hipertekście z nieco innej perspektywy*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 36, z. 4, s. 121–131.
- Rusek, M. (2012), *Hipertekst i praktyka nauczania*, [w:] H. Synowiec (red.), *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, t. 21, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 93–104.

- Snopak, J. (2010), *Uwagi o hipertekście*, [w:] W. Furman, K. Wolny-Zmorzyński (red.), *Internetowe gatunki dziennikarskie*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 20–26.
- Sołtan-Młodożeniec, K. (2019), *Metoda projektu edukacyjnego. Przewodnik dla dyrektorów i wicedyrektorów przedszkoli i szkół oraz kierowników świetlic z placówek edukacyjnych województwa mazowieckiego*, Warszawa: Duoprofit.
- Sulbarán, E., Rojón, C. (2006), *Repercusión de la interactividad y los nuevos medios de comunicación en los procesos educativos*, „Revista de Investigación y Posgrado”, t. 21, nr 1, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, s. 187–209.
- Vanderdorpe, Ch. (2008), *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Wolek, B. (2005), *Kategoria odbiorcy „w Sieci”*. *Internetowe linki jako potencjał kreacji nieskończonych przestrzeni wirtualnych*, [w:] M. Ostrowski (red.), *Estetyka wirtualności*, Kraków: TAIWPN Universitas Kraków, s. 475–483.

DR DARIA WĘSIERSKA Absolwentka filologii klasycznej na Uniwersytecie Gdańskim i filologii hiszpańskiej na Uniwersytecie Adama Mickiewicza. Doktor nauk humanistycznych, adiunkt naukowo-dydaktyczny w Zakładzie Iberystyki Uniwersytetu Gdańskiego, nauczycielka języka hiszpańskiego. Pracowała m.in. innymi w Gdyńskiej „Trójce” oraz w Uniwersyteckim Liceum Ogólnokształcącym im. P. Adamowicza w Gdańsku.

Literatura frankofońska o migracji i wygnaniu na zajęciach z języka francuskiego – perspektywa dyskursywna

Założenia projektu DECLAME’FLE

DOI: 10.47050/jows.2021.4.19-27

BERNADETA
WOJCIECHOWSKA
JOANNA GÓRCEKA

Na lekcjach języka francuskiego warto jak najczęściej sięgać po teksty literackie, zwłaszcza te napisane przez autorów frankofońskich i poruszające wyjątkowo dziś ważną tematykę migracyjną. Aby to ułatwić, uniwersytety z trzech krajów połączyły siły we wspólnym projekcie, którego celem jest budowa ogólnodostępnej platformy internetowej zawierającej materiały do (samo)kształcenia nauczycieli w tym zakresie.

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

Projekt DECLAME’FLE¹, finansowany ze środków europejskiego programu Erasmus+, koordynuje Uniwersytet Rennes 2 we Francji we współpracy z Uniwersytetem Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy na Słowacji i Uniwersytetem Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wybór problematyki przedsięwzięcia jest odpowiedzią na potrzebę ciągłego rozwoju nauczycieli i wynika z przekonania, że literatura otwiera bogatą i różnorodną przestrzeń do nauczania/uczenia się oraz stanowi inspirujące źródło materiałów do rozwijania kompetencji czytelnich, dyskursywnych, społeczno-kulturowych zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Przekonanie o wysokiej wartości literatury zachęciło członków projektu do podjęcia refleksji nad miejscem tekstu literackiego w kształceniu nauczycieli i ich podopiecznych oraz do zaproponowania innowacyjnych rozwiązań w tym obszarze, wykraczających znacznie poza analizę samych form językowych czy dosłownego rozumienia treści. Zespół starał się uchwycić specyfikę tekstów literackich i na ich podstawie zdefiniować podstawową wiedzę i kompetencje nauczyciela niezbędne do efektywnego wykorzystania literatury na lekcji oraz określić zakres odpowiednich materiałów do realizowania tego celu.

Podjęte w zespole projektowym działania są prowadzone w dwóch obszarach. Pierwszy z nich stanowią teoretyczne dociekania, służące uchwyceniu specyfiki czytania literatury i mówienia o niej w języku obcym. Drugi sprowadza się do praktycznych propozycji: listy książek napisanych przez frankofońskich autorów, materiałów źródłowych o autorach i o krajach ich pochodzenia, gotowych zadań, gier, map i scenariuszy lekcji do zastosowania w klasie. W niniejszym artykule skupimy się na przybliżeniu

1 DECLAME’FLE – „Développement d’un espace collaboratif FLE : Littérature, Apprentissage, Migration, Exil”. Projekt Erasmus+ KA2 – Strategic Partnerships. 2019-1-FR01-KA203-062886.

jednej z wielu możliwych koncepcji wykorzystania literatury na lekcji języka obcego, jakim jest **podejście dyskursywne**. Podamy również kilka przykładów jego zastosowania w kształceniu nauczycieli i uczniów.

Teksty literackie na lekcji języka obcego jako przedmiot kształcenia

Zanim przejdziemy do omówienia i zilustrowania podejścia dyskursywnego, warto powiedzieć parę słów o potrzebie jasnego określenia przedmiotu kształcenia, a więc tego, czego nauczamy. Ogólnie mówiąc, natura każdego przedmiotu nauczania zależy od definicji:

1. danego zjawiska (języka, komunikacji, kultury, literatury), które uczeń ma poznać i w którym ma uczestniczyć. W przypadku nauki języka obcego chodzi przede wszystkim o systematyczny opis tego, czym jest komunikacja językowa, z czego się składa, jak się realizuje w różnych dziedzinach życia społecznego. W naszym projekcie szczególnym przedmiotem nauczania jest tekst literacki rozumiany jako jedna z form komunikacji społecznej;
2. zakresu wiedzy i rodzaju umiejętności, które są potrzebne, żeby uczeń mógł w pełni uczestniczyć w danej formie komunikacji. W odniesieniu do tekstu literackiego, należałoby więc ustalić: a) na czym polega czytanie literatury, co stanowi o wysokich kompetencjach w tej materii i jak je oceniać oraz b) jak można mówić/rozmawiać o przeczytanych tekstach literackich w różnych sytuacjach/gatunkach społecznych (np. recenzji, forum internetowym, wywiadzie z pisarzem).

Oba te obszary mogą być rozpoznane na drodze studiów teoretycznych. Odwołanie do naukowych koncepcji, aniżeli do intuicji nauczyciela, gwarantuje wewnętrzną spójność opisu przedmiotu nauczania i ułatwia konsekwentne planowanie jego realizowania. Przyjęta przez nauczyciela rama teoretyczna ma ponadto istotny wpływ na postrzeganie dyscypliny szkolnej przez ucznia (Reuter 2007). Nawet jeśli całościowa wizja przedmiotu nauczania – języka, kultury, literatury, ale też kompetencji czytania czy mówienia – pozostaje często dla ucznia implicytna, może on wnioskować o jego cechach właśnie na podstawie proponowanych przez nauczyciela metod pracy w klasie, zadań, ćwiczeń oraz kryteriów ich oceny. W dużej mierze to na ich podstawie uczeń stopniowo, mniej lub bardziej świadomie, buduje swoje własne wyobrażenie tego, czego się uczy i jak powinien się tego uczyć. Na przykład, jeśli nauczyciel proponuje wyłącznie ćwiczenia gramatyczne i leksykalne, uczeń może wywnioskować, że nauka języka ogranicza

się głównie do opanowania podsystemów języka; istnieje więc prawdopodobieństwo, że nie będzie on poświęcał wystarczająco dużo uwagi rozwijaniu kompetencji interakcyjnych, dyskursywnych lub kulturowych.

Warto więc zadać sobie trud zapoznania się z różnymi teoriami, które opisują to, czego chcemy nauczać, aby móc świadomie wybrać i posługiwać się zobiektywizowaną, spójną siatką analizy zdarzeń i mechanizmów oraz skutecznie kontrolować nauczanie i uczenie się. Opis procesów czytania tekstu literackiego i rozmawiania o literaturze był jednym z celów projektu DECLAME'FLE. Dążyliśmy do ich dogłębnego zrozumienia na gruncie teoretycznym, by móc w dalszej kolejności oprzeć się na wybranych koncepcjach, opracowując działania dydaktyczne, takie jak np. konstruowanie spójnych i progresywnych scenariuszy lekcji czy ocena dostępnych materiałów dydaktycznych. Na platformie aktualnie konstruowanej w ramach projektu znajdują się zasoby naukowe oraz zadania pozwalające nauczycielom języka francuskiego i studentom podjąć refleksję nad literaturą migracyjną i poruszającą temat wygnania w perspektywie jej wykorzystania na lekcji języka obcego. W miejsce rozwiązań intuicyjnych, proponujemy systematyczne podejście oparte na wiedzy teoretycznej z dziedziny glottodydaktyki.

Dyskurs literacki a specyfika literatury migracyjnej i podejmującej temat wygnania

Charakter literacki tekstu determinują liczne cechy, a każda z nich może być przedmiotem dydaktycznego opracowania i źródłem celów na lekcjach języka obcego. Nauczyciel może skupić uwagę ucznia na środkach stylistycznych i spójności tekstu, na strukturze, a więc na językowej materii, w której wyraża się zamysł artystyczny, jak również na konwencjach i motywach właściwych danej epoce lub środowisku pisarzy. Proponowane cele mogą także dotyczyć literackiego przetwarzania historycznego, religijnego, osobistego czy politycznego doświadczenia jednostki i/lub społeczności; tego, jak dana literatura odzwierciedla i uczestniczy w debacie społecznej, zajmując stanowisko w istotnych kwestiach światopoglądowych, a także sposobów rozmawiania o literaturze i mówienia o niej w mediach czy w sytuacjach codziennych.

Każdy aspekt pracy nad literaturą wymagałby uprzedniego określenia specyficznych dla niego celów edukacyjnych. Ważne byłoby też wskazanie elementów, na które powinien zwrócić uwagę uczeń w trakcie lektury i umiejętności, które byłyby mu niezbędne do uporania się z odpowiednimi zadaniami. Złożoność

zjawisk literackich uzasadnia odwołanie się do wielu różnych koncepcji teoretycznych, które pomogłyby uchwycić ich charakter, wyłonić cele edukacyjne i etapy ich realizacji. Wiele z wymienionych tutaj zakresów opracowano w naszym projekcie, zarówno jeśli chodzi o teoretyczne wprowadzenie w dane zagadnienie, jak i o propozycję zadań, które nauczyciele mogliby realizować na swoich lekcjach. W naszym artykule przedstawiamy zatem pokrótce dyskursywne ujęcie pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego oraz wynikające z jego zastosowania konsekwencje dla definicji celów, sposobów, a także efektów czytania i mówienia o tekście literackim.

Trzy sposoby czytania

W modelowaniu rozumienia tekstu literackiego można wyodrębnić trzy podejścia: treściowe, tekstowe i dyskursywne (zob. Dufays i in. 2005; 2009; Puren 2014; Falardeau i Pelletier 2015; Falardeau i Sauvair 2015). W dużym uproszczeniu podejście treściowe skupia się na dosłownym odczytywaniu znaczenia, ma charakter odtwórczy w odniesieniu do świata przedstawionego w powieści, bohaterów i zdarzeń. Podejście tekstowe daje pierwszeństwo analizie materii językowej, struktury tekstu, stylu i środków artystycznego wyrazu, analizuje ich spójność i oryginalność, dąży do odkrycia znaczenia tekstu samego w sobie. Podejście dyskursywne natomiast ujmuje dany tekst literacki w szerszym kontekście jego powstania i oddziaływania, uwzględnia społeczne funkcje literatury jako głosu w debacie społecznej, interpretuje znaczenie tekstu w kontekście reprezentacji społecznych i dąży do uchwycenia intencji argumentacyjnej/perswazyjnej literatury.

Przedstawione tutaj orientacje mogą być traktowane komplementarnie, ale każda z nich stosowana rozdzielnie będzie preferowała inne cele i inaczej kierowała uwagę ucznia w trakcie pracy z tekstem. Pierwszą z nich można sprowadzić do pytania „o czym jest tekst?”, a do typowych dla niej zadań zaliczyć pytania ogólne i szczegółowe skupione na oddaniu, zapamiętaniu, wskazaniu konkretnych informacji zawartych w tekście. To chyba najbardziej powszechny sposób czytania na lekcji języka obcego. Dla drugiej orientacji typowe będzie pytanie „jak tekst jest zbudowany?”, natomiast najbardziej emblematycznym zadaniem w tradycji francuskojęzycznej jest tzw. *commentaire composé*. Do tej kategorii można też zaliczyć analizy stylistyczne (np. analizę metafor oraz innych tropów i figur), kompozycyjne itp. Trzecia z wymienionych orientacji wyznacza najdalszy horyzont i stawia sobie za cel zrozumienie, „dlaczego autor

o tym mówi i dlaczego tak mówi”. Widać z powyższego, że kolejne propozycje są coraz bardziej złożone i coraz bardziej wymagające intelektualnie. We współczesnych koncepcjach dydaktycznych, do których się odnosimy, uwzględnia się omówioną tutaj złożoność doświadczenia lektury tekstów literackich i proponuje się etapowe budowanie jej rozumienia. Zgodnie z tą logiką opracowuje się scenariusze lekcji, w których uczący się prowadzeni są stopniowo przez analizę, interpretację i ewaluację tekstu literackiego.

Perspektywa dyskursywna w czytaniu

W projekcie DECLAME’FLE materiały są przygotowywane według kryteriów wyłonionych dla drugiego i trzeciego z wyżej wymienionych podejść, tj. tekstowego i dyskursywnego. Analiza tekstowo-językowa będzie przeprowadzona teoretycznie i zilustrowana zadaniami w MOOC (masowy otwarty kurs online). Z kolei podejście dyskursywne do literatury, szerzej zastosowane w materiałach przygotowywanych na platformę, pozwala lepiej zrozumieć, na czym polega **czytanie interpretacyjne**. Podejście to dostarcza kategorii wyznaczających formy pracy z tekstem literackim w celu rozwijania kompetencji czytania interpretacyjnego – w odróżnieniu od czytania analitycznego czy dosłownego. Omówmy zatem naturę czytania interpretacyjnego, zestawiając je z czytaniem skupionym na treści.

Czytanie zorientowane na treść jest zazwyczaj bardziej przyjemne, pozwala bowiem zanurzyć się w świecie stworzonym przez autora, utożsamiać się z bohaterami oraz przeżywać ich przygody, rozterki i doświadczenia. Kiedy jednak stanowi jedyną strategię, może blokować procesy interpretacji i oceny, a więc świadomego namysłu/analizy czytelnika nad emocjami, jakie tekst w nim wzbudza i nad wartościami, które przywołuje, by nadać znaczenie lekturze. W przypadku ucznia języka obcego czytającego książkę dążenie do odtworzenia treści nie wyklucza skupienia uwagi na formie językowej, wtedy gdy motywowane jest ono chęcią przyswojenia nowych struktur leksykalnych i składniowych lub trudnościami językowymi. Czasami zatrzymanie na formie jest wręcz konieczne z powodu braków w słownictwie lub nieradzenia sobie z trudną składnią. Podejmowanie przez ucznia działania uczenia się elementów podsystemów języka (leksyki, gramatyki, składni) w trakcie lektury jest niewątpliwie bardzo wartościowe, ale nie wyklucza ono jednoczesnego zastosowania logiki czytania zorientowanego na treść, kiedy to selektywne ukierunkowanie na formę podporządkowane jest *de facto* dążeniu do odcyfrowania znaczenia i nie podlega żadnej

analizie co do językowych strategii pisarza. Czytając w ten sposób, uczeń może rozwijać znajomość systemu języka, ale raczej nie doskonalili swoich umiejętności analizy i interpretacji.

W przeciwieństwie do takiej postawy czytanie interpretacyjne zasadza się na dystansie wobec świata przedstawionego, którego elementy są tu analizowane pod kątem wyborów dokonanych przez autora. W miarę czytania uczeń formułuje hipotezy dotyczące tych intencji i systematycznie je weryfikuje, poddając krytycznemu oglądowi zarówno treści, jak i formy jej literackiej realizacji. Wspomniany dystans jest możliwy dzięki świadomości, że czytany tekst należy do dyskursu literackiego, który wykorzystuje różne motywy, schematy i style, przetwarzając realny świat na taki, który, choć fikcyjny, tworzy iluzję rzeczywistości i w konsekwencji coś o tej rzeczywistości czytelnikowi mówi. Mając to na względzie, uczeń może dostrzec nie tylko symboliczny wymiar świata przedstawionego, ale także dotrzeć, przynajmniej hipotetycznie, do zamysłu autora i założonego wpływu na uczucia, myśli i wiedzę czytelnika. Zaznaczmy, że dochodzenie do intencji autora wymaga uwzględnienia nie tylko form i schematów oraz implikowanych przez nie norm i wartości społeczno-kulturowych, ale także analizy własnych myśli i reakcji wzbudzonych przez tekst. Stąd lektura interpretacyjna prowadzi do uświadomienia sobie własnych filtrów stosowanych w odbiorze tekstu i może skłaniać do ich weryfikacji poprzez uzupełnienie wiedzy o obszarze kulturowym będącym inspiracją dla autora. Takie czytanie umożliwi więc nie tylko uchwycenie subiektywnego charakteru świata powieściowego, ale także przekroczenie granic wewnętrznego świata swoich myśli i odczuć, dzięki czemu ogranicza ono myślenie egocentryczne i etnocentryczne. Ponadto dystans wobec swojego wewnętrznego świata pozwala czytelnikowi podjąć wirtualny dialog z autorem i jego systemem wartości. W konsekwencji omawiany tutaj sposób czytania tekstów literackich pozwala odciąć się od swojej sytuacji historycznej, geograficznej, kulturowej i społecznej, a to uważa się za naczelną wartość tego doświadczenia (Sauvare 2013). Osiągnięcie tych celów wymaga jednak odpowiedniego prowadzenia ucznia-czytelnika przez nauczyciela i zakłada systematyczny rozwój strategii czytania interpretacyjnego.

Wsparcie ze strony prowadzącego jest szczególnie ważne w przypadku literatury frankofońskiej

konfrontującej często kulturę francuską z kulturą kraju pochodzenia autora (np. Senegal, Chiny, Algieria, Maroko, Japonia) – egzotyczną lub zupełnie obcą dla ucznia. Wydaje się więc, że poprawna interpretacja nie jest możliwa bez uzupełnienia wiedzy encyklopedycznej w zakresie geografii, historii (np. relacji kolonialnych), polityki czy kultury krajów przedstawionych w książce. Natomiast pominięcie literackiego charakteru tekstu i traktowanie go jako reportażu lub dokumentu, bez kontroli własnego nastawienia, może prowadzić do powstawania i/lub utrwalania stereotypów. Poszerzanie wiedzy i rozwijanie krytycznego myślenia w obrębie dyskursu literackiego okazuje się jedną z głównych wartości tego podejścia w interesującej nas perspektywie wykorzystania tekstów literackich w nauczaniu języka obcego.

Systematyczne prowadzenie ucznia w czytaniu literatury według zarysowanego tutaj modelu oznacza rozwijanie kompetencji metadyskursywnych i metakognitywnych, niezbędnych do zidentyfikowania schematów myślenia i stereotypów, do których nawiązuje autor oraz ustalenia ich funkcji perswazyjnej. Dzięki tym kompetencjom czytanie interpretacyjne, krytyczne, oparte na systematycznym – rzecz by można – programowym, przekraczaniu automatycznie generowanej empatii czy identyfikacji, otwiera ucznia na bardziej problematyzowane traktowanie zjawisk społeczno-kulturowych. Rozróżnienie w procesie czytania postaw, jakie czytelnik może przyjąć wobec tekstu, znajduje się u podstaw współczesnej dydaktyki tekstów literackich. W naszym projekcie wykorzystujemy je do opracowania zadań, które mają na celu przygotowanie nauczycieli do korzystania z literatury w nauczaniu języka obcego.

Dyskursywne ramy czytania – przykład zastosowania

Jak już zostało wspomniane, wyróżnienie typów czytania dostarcza nauczycielowi kategorii do diagnozy postaw czytelniczych ucznia i do obserwowania dynamiki ich rozwoju. Może też stanowić punkt wyjścia do rozwijania świadomości nauczyciela i ucznia co do stosowanych strategii czytania, a w konsekwencji sprzyjać ich wzbogacaniu. Owe możliwości diagnostyczne zilustrujemy tutaj wrywkowo, poddając analizie fragmenty pisemnej wypowiedzi studenta filologii romańskiej po lekturze książki Fatou Diome *Le ventre de l'Atlantique*², sformułowanej przed rozpoczęciem pracy z powieścią na zajęciach.

2 Diome, F. (2003), *Le ventre de l'Atlantique*, Paris: Anne Carrière.

Fatou Diome w swej książce opowiada historię młodej, senegalskiej dziewczyny, która wyemigrowała do Francji, pokazując trudności, jakie napotyka w kraju przyjmującym oraz problemy, z jakimi się mierzy w relacjach z rodziną i znajomymi pozostałymi w Senegalu. Na tle tej historii autorka porusza kwestie postrzegania wspólnoty, w której się rodzimy i wychowujemy oraz tej, do której wkraczamy przyjeżdżając do nowego kraju, a także wzajemnych oczekiwań ich członków, z których część pozostaje w ojczyźnie, a część emigruje. Świat przedstawiony w powieści zawiera liczne nawiązania do dwóch obszarów kulturowych: Francji i Senegalu, niepozbowione komentarzy i mniej lub bardziej eksplicytniej oceny wybranych zjawisk opisanych jako właściwych dla danego kręgu kulturowego. Dla polskich studentów te dwie kultury i wytworzone wewnątrz nich normy, wartości czy sposoby myślenia są mało znane. Mimo że studenci sporo wiedzą o Francji, większość z nich nie zna historii (również kolonialnej) obu krajów, panującej w nich sytuacji gospodarczej czy aktualnych stosunków francusko-senegalskich. Te skromne zasoby wpływają na umiejętność interpretacji świata przedstawionego w powieści i zakłóca dostęp do możliwych intencji autora i perswazyjnego przesłania tekstu.

Spójrzmy zatem na następujące fragmenty opinii studenta o *Le ventre de l'Atlantique*:

Przykład 1

Nie jest łatwo opuścić swój kraj rodzinny i zamieszkać gdzie indziej. Jako emigrant można być odrzuconym, dlatego że jest się innym. W nowym kraju spotykamy osoby życzliwe i inne, które nie chcą się dzielić albo które boją się migrantów. Dlatego właśnie czytanie *Le ventre de l'Atlantique* było okazją do poznania pragnień, planów na przyszłość i życia młodego Senegalczyka.

Przykład 2

Ciekawe było zaobserwowanie, jak bardzo młodzi Afrykańczycy są przyciągani przez Europę, która jest przez nich totalnie idealizowana. Siłą tego marzenia jest niesamowita. Wszystkie te nowe informacje, które poznaliśmy dzięki książce, mogą być bardzo przydatne.

W przytoczonych fragmentach można zaobserwować liczne elementy świadczące o postawie zorientowanej na treść oraz o traktowaniu literatury jako źródła

informacji³. Student-autor opinii zdaje się traktować opowiedzianą historię jak relację z rzeczywistych zdarzeń. Widać wyraźnie, że narracja jest odbierana dosłownie i nie rodzi pytań co do literackiego zamysłu pisarza. Czytelnik-student postrzega tekst jako wierne odbicie rzeczywistości i źródło wiedzy encyklopedycznej. Użycie zwrotów aksjologicznych i przymiotników afektywnych uwidacznia charakter „przeżyciowy” lektury. Dostrzec można również tendencję do utożsamiania się z bohaterami, a subiektywne i literacko przetworzone przeżycia bohatera i własne doświadczenie czytelnicze są absolutyzowane, a przynajmniej zobiektywizowane za pomocą określeń bezosobowych np. „nie jest łatwo” oraz za pomocą zaimka „my” o charakterze włączającym. W wypowiedzi studenta daje się też dostrzec aktualnie dominujące w dyskursie publicznym sposoby mówienia o migrantach w kategoriach inności i strachu przed nieznanym.

Powyższa opinia o książce nie tylko daje pewien dostęp (wymagający z pewnością dalszej weryfikacji) do postawy jej autora, ale też pozwala dostrzec ryzyko związane z czytaniem literatury ukierunkowanym wyłącznie na treść. Kategorie wypracowane w ramach podejścia dyskursywnego okazują się przydatne zarówno w rozpoznaniu tego ryzyka, jak i sformułowaniu odpowiednich instrukcji i zadań pozwalających rozwijać strategię czytania.

Obserwacja wypowiedzi cudzych jako punkt wyjścia do budowania kompetencji mówienia o książkach

Analizę tekstu literackiego, która wykracza poza rozumienie dosłowne i sięga poziomu interpretacji, prowadzić można też w innych sytuacjach komunikacyjnych niż czytanie czy sprawozdanie z lektury. W projekcie DECLAME'FLE znalazło się również miejsce na rozważenie i dydaktyczne opracowanie tego, jak kształtuje się współcześnie mówienie o książkach w przestrzeni publicznej oraz jaką mają wartość i jakie miejsce zajmują te wypowiedzi w danym społeczeństwie.

Zadania proponowane w projekcie mają na celu wzbogacenie studentów – przyszłych nauczycieli języka obcego i ich repertuaru strategii przedstawiania i oceniania książek. Zgodnie z przyjętą perspektywą dyskursywną zwracają one uwagę na sposób realizacji wypowiedzi o książce jako zależnej od sytuacji,

3 Warto zastrzec, że to, co pokazują opinie uczniów, nie może być uważane za tożsame z ich uewnętrzną reprezentacją znaczenia książki (zwaną tekstem czytelnika). Wypowiedzi studentów są bowiem prawdopodobnie mniej lub bardziej filtrowane przez ich wyobrażenie o oczekiwaniach nauczyciela czy ich umiejętności pisanie; ma na nie także wpływ ich zaangażowanie w zadanie.

w której ma ona miejsce: inaczej bowiem mówi się o książce w medialnej audycji literackiej, inaczej w promocyjnym materiale wydawnictwa, a jeszcze inaczej na otwartym forum internetowym. W podejściu dyskursywnym podkreśla się to, że czytelnik funkcjonuje także wewnątrz określonej wspólnoty społecznej i dyskursywnej oraz że jego analizy i interpretacje nawiązują do innych wyrażanych w przestrzeni publicznej stanowisk, np. dziennikarzy (w recenzjach oraz w audycjach o problematyce literackiej), internautów oraz osób z jego otoczenia. Dostrzeganie wymienionych uwarunkowań jest kluczowe, by odpowiednio odczytywać intencje autorów wypowiedzi dotyczących książek oraz by kształtować kompetencje mówienia, które pozwalają wyrażać własne opinie w zgodzie z obowiązującą normą społeczno-dyskursywną.

Podobnie jak w odniesieniu do odkrywania systemu wartości i wizji świata autorów tekstów literackich, tak w przypadku ucznia ważne wydaje się ponadto uświadamianie mu, że dzielenie się wrażeniami z lektury jest niebezpośrednią autoprezentacją. Zdystansowane spojrzenie na własne upodobania i oceny może stanowić element poznawania i konstruowania swojej tożsamości jako osoby, czytelnika i obywatela. W wypadku każdej z wymienionych ról uczeń powinien rozumieć, że formułowane przezeń opinie dają odbiorcy wgląd w jego światopogląd, obraz świata, a także wartości i zainteresowania.

Wobec tego typu wyzwań, w naszym projekcie, zadania czytania tekstów literackich łączymy z zadaniami dotyczącymi różnych form mówienia o książkach. Proponujemy rozwijanie strategii wymiany opinii i uzupełniania informacji o książkach i ich autorach, np. poprzez porównywanie swoich wrażeń i ocen z opiniami innych czytelników (specjalistów bądź laików). Zachęcamy do zwracania uwagi na poruszane w cudzych opiniach aspekty i formułowane uzasadnienia, do twórczego inspirowania się nimi w pracy nad własną interpretacją oraz do świadomego posługiwania się dostępnymi wzorcami dyskursywnymi w dzieleniu się własnymi wrażeniami z lektury. Podejście dyskursywne do komunikacji okazuje się więc przydatne również, jeśli chodzi o obserwacje cudzych wypowiedzi o książkach, choćby dlatego, że dostarcza schematów treściowych i formalnych (por. Carrell 1990), właściwych dla

danego typu zdarzeń komunikacyjnych. Może więc ono zostać zastosowane do ustalenia nie tylko tego, jak mówić o książkach, ale i tego, co można w takiej rozmowie powiedzieć oraz jaki jest cel tych wypowiedzi.

Sięgnięcie do modeli gatunkowych, wypracowanych w ramach analizy dyskursu, otwiera nas na nowe rozwiązania, ściślej powiązane ze społeczną/institutionalną sytuacją mówienia o książkach. Nawiązując do niej, przygotowano w ramach projektu zadania wykraczające poza rozwiązania proponowane najczęściej w podręcznikach do nauki języka obcego. W tradycyjnych zadaniach poleceniu przedstawienia swojego zdania na temat wybranej książki lub innego dzieła artystycznego (filmu, obrazu) towarzyszy najczęściej lista środków językowych pomocnych w wyrażeniu opinii. Skupienie na warstwie językowej, stymulowane przez taką konstrukcję zadania, pomija kwestie związane z umiejętnością streszczania książki oraz uzasadniania swojego zdania. Zakłada ono *de facto*, że uczniowie potrafią przygotować opinię dzieła literackiego lub opracować notatkę (fr. *fiche de lecture*), w której zawarte będą główne informacje dotyczące dzieła oraz komentarz osobisty czytelnika⁴.

Zgodnie z przedstawioną logiką zobrazujemy poniżej zastosowanie badań nad gatunkiem recenzji (dyskursem krytyki literackiej) oraz tzw. oceną książek (recenzji nieformalnej), publikowanych na portalach internetowych, takich jak lubimyczytac.pl i babelio.fr w kształceniu kompetencji komunikacyjnej rozmówców z zaawansowaną znajomością języka obcego. Przypomnijmy, że czytanie wypowiedzi krytycznych rozważane jest tutaj jako punkt wyjścia do doskonalenia umiejętności przedstawiania i oceny tekstu literackiego w wypowiedzi własnej ucznia. Działania te wpisują się jednocześnie w tzw. lekturę interpretacyjną i pozwalają ją rozwijać w odniesieniu do wybranych form wypowiedzi krytycznej.

Informacja o autorze w recenzji formalnej i nieformalnej

Mimo że zarówno w przypadku recenzji formalnej, jak i nieformalnej autorzy tekstów poruszają te same aspekty omawianego utworu, tj. fabułę, postaci, styl autora oraz przekaz, jaki tekst za sobą niesie, to jednak sposób ich traktowania i oceniania w obu typach wypowiedzi jest zasadniczo różny. Jest tak dlatego, że forma i treści

⁴ Przyjęta perspektywa jest także różna od podejścia, które wybierają często nauczyciele języka ojczystego na lekcjach poświęconych omówieniu lektur i które stanowi doświadczenie, do jakiego część (przyszłych) nauczycieli nadal się odwołuje. W odniesieniu do tej tradycji Dufays (2013, 2019) zauważa, że zbyt często zachęca się uczniów jako czytelników wyłącznie do skupienia się na budowaniu rozumienia tekstu, nie poświęcając dość uwagi sposobom, w jaki oceniają oni teksty. Uczniowie nie mają więc sposobności, by formułować oczekiwania wobec lektury i przedstawiać swoje zdanie.

obu gatunków zostały specyficznym ukształtowane przez kontekst komunikacyjny, a przede wszystkim przez pozycję mówiącego i charakter jego relacji z odbiorcą.

Jednym z elementów uwzględnianych tak w recenzji formalnej (profesjonalnej), jak nieformalnej jest informacja o autorze. Ten właśnie aspekt zostanie tu omówiony, żeby pokazać różnice w funkcji, jaką wzmianka o pisarzu pełni w obu gatunkach.

W internetowych opiniach przywołuje się często wcześniejsze książki danego pisarza oraz uzyskane nagrody. Pojawiają się tam także wypowiedzi samego twórcy literackiego, na ogół zapośredniczone i cytowane za wybranym źródłem medialnym. We wpisach internautów powoływanie się na wcześniejsze utwory i/lub obecność pisarza w przestrzeni publicznej służy podkreśleniu miejsca, jakie zajmuje – lub zdaniem internauty zajmować powinien – w panteonie literatury współczesnej⁵. Jedną ze strategii budowania określonego wizerunku pisarza jest umieszczanie jego nazwiska w szeregu innych znanych nazwisk, czy wręcz zestawienie jego twórczości z twórczością innego pisarza. Czasami wskazuje się też na przynależność autora do określonego nurtu lub danej grupy twórców.

Budowanie tak pozytywnego etosu pisarza ma na celu wzmocnienie wyrażonej w opinii oceny. To szczególnie widoczne przy przywoływaniu tych informacji autobiograficznych pisarza, które zdaniem internauty, uprawniają go do zabrania głosu w jakiejś kwestii, a niekiedy wręcz do świadczenia prawdy⁶. Przytaczanie informacji o autorze wspiera także konstruowanie przez piszącego zamierzonej tożsamości własnej, np. osoby odczytanej, zaznajomionej z krytyką literacką. Bywa też, jak pokazuje poniższy przykład, wykorzystane jako argument potwierdzający sformułowaną opinię⁷:

Przykład 3

*Kiedy sięgałem po *Tęsknotę*, to nie wiedziałem o tym, iż autor tej książki jest osobą znaną i to nie tylko we Francji, z uwagi na swoją działalność muzyczną. Już w trakcie lektury wyszukałem jego utwory na Spotify*

*i towarzyszyły mi one podczas czytania. Jego dokonania muzyczne na gruncie muzyki hip hop okazują się świetnie dopełniać tę książkę, która ponoć mocno bazuje na wątkach osobistych, a dla której najlepszą rekomendacją jest to, że poleca ją sam Alain Mabanckou. Zresztą, kto zna autora *Papryczki*, ten z łatwością odnajdzie w *Tęsknocie* – podobieństwa, jeśli chodzi choćby o opis dziecięcych zabaw.*

W porównaniu z opiniami internautów sposób przedstawiania książki w recenzjach profesjonalnych w dużo większym stopniu eksponuje osobę dziennikarza oraz arkana jego pracy. Informacje dotyczące autora mają w tych wypowiedziach inny status. Dziennikarz jest często pierwszym źródłem tych informacji, które pozyskuje m.in. w rozmowie z pisarzem lub wydawcą, a dobierając je i decydując o sposobie ich przedstawienia, kształtuje już pewien obraz pisarza. Przywołanie osoby autora w recenzji literackiej pełni także funkcje podobne do tych wspomnianych przy okazji opinii internautów, a więc funkcję informacyjną (np. przypomnienie wcześniejszych dzieł autora), ale także oceniającą i opiniotwórczą (np. kiedy dziennikarz uwzględnia w swojej interpretacji i ocenie informacje dotyczące powstawania książki). Specyficzna dla recenzji literackiej jest funkcja związana z budowaniem wizerunku dziennikarza jako profesjonalisty, posiadającego dostęp do licznych kontaktów artystycznych, źródeł wiedzy, oraz jako wprawnego analityka posługującego się kompetentnie tą wiedzą w redakcji recenzji. Zróznicowanie działań przywoływania autora w recenzji i zakładane efekty wypowiedzi zilustrujemy poniżej kilkoma przykładami.

Jak już sygnalizowano, sposób dobierania i przedstawiania informacji o autorze buduje określony obraz książki, a także przywołuje wartości, które dziennikarz łączy z procesem jej powstawania. W przykładzie czwartym⁸ recenzentka przytacza nie tylko słowa pisarki, ale i wydawcy. Zabieg ten pozwala jej podkreślić zażyłość z autorką, która zdradza w rozmowie warunki

5 Przywoływane w recenzjach internautów sukcesy literackie pisarzy oraz ich obecność w przestrzeni publicznej, np. w mediach społecznościowych, prasie, radio i telewizji, ale także i wcześniejsza aktywność artystyczna i/lub zawodowa w innych obszarach mają istotny wymiar informacyjny dla czytelnika. Pozwalają mu budować stopniowo coraz bardziej złożoną wiedzę o autorze m.in. przez konfrontację informacji pochodzących z różnych materiałów medialnych. Odnosząc się do przykładu Francji, można przywołać tu nazwiska pisarek takich jak Chadortt Djavann i Fatou Diome, które niejednokrotnie występowały w programach publicystycznych. Obie autorki uznawane są, z uwagi na ich twórczość, ale też pochodzenie i historię osobistą, za zaangażowane i aktywne strony debaty publicznej. W różnych programach ich dokonania są jednak prezentowane odmiennie.

6 Pamiętajmy jednak, że przekonanie to może być przejawem lektury naiwnej (nastawionej na przeżycie) i że rozwijanie umiejętności czytania zakłada doskonalenie działań budowania dystansu wobec tekstu.

7 Opinia umieszczona przez użytkownika portalu lubimyczytać.pl zalogowanego jako Radosław Gabinek i dotycząca książki *Tęsknota Gaëla Faye* (Wyd. W.A.B., 2018; lubimyczytac.pl/ksiazka/4591981/tesknota).

8 Fragmenty przytoczone w przykładach 4 i 5 pochodzą z recenzji autorstwa R. Leyris pt. „*Les Héroïques*”, de Paulina Dalmayer: „*Une certaine idée de la «polonité»*” opublikowanej w dzienniku „Le Monde” z 20 marca 2021 r.

swojej pracy. Przekazane informacje ukazane są tak, by podkreślić dystans pisarki do wysiłku, z jakim wiązała się redakcja książki; jednocześnie mają one wzmacniać, w oczach czytelnika, jej talent pisarski:

Przykład 4

Nom de code : « le monstre ». C'est ainsi qu'Olivier Nora, le PDG des éditions Grasset, surnommait l'énorme manuscrit de Paulina Dalmayer, raconte celle-ci en riant. On peine à le croire après avoir lu 'Les Héroïques', et avoir admiré le sens de l'ellipse avec lequel y sont retracées les soixante-huit années de vie de son héroïne, Wanda.

[Pseudonim: „potwór”. W ten sposób Olivier Nora, dyrektor wydawnictwa Grasset, nazwał olbrzymi rękopis Pauliny Delmayer, jak ona sama, śmiejąc się, opowiada. Z trudem można w to uwierzyć po przeczytaniu *Les Héroïques* i zachwyceniu się esencjonalnym stylem, w jakim przedstawione jest sześćdziesięcioośmioletnie życie bohaterki, Wandy (tu i dalej: tłum.własne – J.G)].

W kolejnym fragmencie dziennikarka przekazuje informacje dotyczące wcześniejszych publikacji autorki i wskazuje na związek między podjętym w książce tematem a zawodowymi doświadczeniami pisarki:

Przykład 5

Affranchie, force d'âme et ironie intactes, Wanda l'est quand on la découvre, alors qu'un cancer la dévore et ne lui laisse que quelques mois à vivre. Quand Paulina Dalmayer a commencé son roman, elle sortait d'une longue enquête sur l'euthanasie pour 'Je vous tiendrai la main' (Plein Jour, 2015). « Sans ce livre, j'aurais probablement placé Wanda dans un autre contexte », dit celle qui, par ailleurs, note que l'intimité avec la mort était déjà au cœur de son premier roman, 'Aime la guerre' (Fayard, 2013), où elle transposait sur le mode de la fiction son expérience de reporter en Afghanistan et en Libye.

[Kiedy ją poznajemy, Wanda jest wyzwolona, z nieugiętą wolą i siłą ironii, podczas gdy toczy już ją rak, który da jej tylko kilka miesięcy życia. Kiedy Paulina Dalmayer rozpoczęła pracę nad powieścią, była świeżo po długich badaniach nad eutanazją dla [książki] *Je vous tiendrai la main* (Wyd. Plein Jour, 2015). „Bez tej książki z pewnością umieściłabym Wandę w innym kontekście” mówi ta, która, nawiasem mówiąc, zauważa, że bliskie relacje ze śmiercią były w centrum jej pierwszej

powieści *Aime la guerre* (Wyd. Fayard, 2013), w której przekłada na język fikcji swoje doświadczenia reporterkki w Afganistanie i w Libii].

W ostatnim z podanych przykładów⁹ możemy zaobserwować bardziej bezpośrednie strategie kształtowania odbioru książki poprzez wskazanie na wyjątkowe kompetencje autora. Dziennikarz buduje tu określoną reputację pisarki: podkreśla jej status debiutantki, zaznaczając jednocześnie, że jej dotychczasowa twórczość wróży jej świetlaną przyszłość:

Przykład 6

Auteur de nouvelles parues aux éditions Présence africaine qui s'inspirent de sa jeunesse à Niodor, de ses études à Dakar, des ménages à faire pour les payer, de son mariage avec un Français dont les parents la rejettent, Fatou Diome s'affirme, dès ce premier roman, comme un écrivain qui, on peut risquer la prophétie, prendra une belle place dans notre littérature.

[Autorka opowiadań, opublikowanych w Wyd. Présence africaine, które zainspirowane są jej młodością na wyspie Niodor, studiami w Dakarze, doświadczeniami pracy sprzątaczką, podjętej, by zarobić na studia oraz małżeństwem z Francuzem, którego rodzina ją odrzuca, Fatou Diome daje się poznać, już dzięki tej pierwszej powieści, jako pisarka, która, możemy zaryzykować tę przepowiednię, zajmie znaczące miejsce w naszej literaturze].

Przedstawione przykłady krytycznej lektury recenzji formalnych i nieformalnych pokazują, że korzystanie z medialnych wypowiedzi na temat książek pozwala czytelnikom analizować budowany w przestrzeni publicznej wizerunek pisarza oraz ustalać wartości, jakie mają wpływ na jego kształt. To spojrzenie może mieć wartość informacyjną i potencjalnie formacyjną dla ucznia, prowadzi bowiem do bardziej świadomego funkcjonowania w przestrzeni medialnej i czerpania z argumentów formułowanych przez krytykę zawodową¹⁰ i/lub tzw. zwykłych czytelników. Uwrażliwia na to, jak skutecznie eksponować i realizować cel swojej wypowiedzi o książce.

Podsumowanie

W artykule przedstawione zostały założenia opracowanej przez polski zespół w projekcie DECLAME'FLE refleksji teoretycznej nad rozwijaniem czytania inter-

⁹ Recenzja książki autorstwa P.R. Leclercqa, opublikowana w 426. numerze pisma „Le nouveau magazine littéraire” z grudnia 2003 r.

¹⁰ Warto odnotować przy tym, że przegląd ramowych programów francuskojęzycznych stacji telewizyjnych i radiowych pokazuje, że audycje poświęcone literaturze lub – szerzej – kulturze współczesnej zajmują w mediach francuskojęzycznych więcej miejsca niż w ofercie polskich nadawców publicznych. Dla programów tych rezerwuje się często dobry czas antenowy, a wiele nazwisk dziennikarzy literackich jest powszechnie znanych. Mogą więc one stanowić ważne źródło informacji o aktualnych wydarzeniach kulturalnych, o artystach (w tym: autorach) i ich twórczości.

pretacyjnego. Część proponowanych w ramach tej inicjatywy materiałów szkoleniowych dla nauczycieli ujmuje pracę z tekstem literackim na lekcji języka obcego w kategoriach dyskursywnych. Starano się tu pokazać konsekwencje, jakie takie ujęcie przedmiotu nauczania/uczenia się ma dla określenia celów i zakresów kształcenia oraz odnośnych zadań.

Jedną z ważniejszych konsekwencji przyjęcia dyskursywnej ramy teoretycznej jest z pewnością przeniesienie akcentu z treści tekstu literackiego na kontekst społeczno-kulturowy (wydawniczy, ideologiczny, komercyjny, medialny), do którego on nawiązuje i który jest również aktywowany w recenzjach oraz programach medialnych poświęconych literaturze. Dyskursywna optyka promuje interpretacyjne rozumienie komunikacji literackiej i kształtuje nowe myślenie o kompetencjach czytania. Proponuje też szersze spojrzenie na kompetencje interkulturowe: zamiast ogniskować uwagę ucznia na porównywaniu tego, co „moje i typowe dla mojej kultury”, z tym, co „inne, typowe dla kultury cudzej”, zachęca do przyjrzenia się tekstom w kontekście reprezentacji społecznych, ról (pisarza, wydawcy, dziennikarza, eksperta), wartości i norm. Unikając zestawiania wyizolowanego zachowania, które często wzmacnia stereotypy, stawia sobie za cel odkrycie świata znajdującego się niejako za tekstem oraz zrozumienie, jak ten świat go ukształtował i jak wpływa na jego odbiór. Takie czytanie tekstów literackich i obserwowanie dyskusji, jakie one wywołują w danym społeczeństwie, daje uczniowi wgląd w debatę publiczną, w aktualne tematy, problemy i sposoby mówienia o nich. Przygotowuje go także do analizowania wypowiedzi pod kątem zawartych w nich wartości, norm i przekonań zakorzenionych w kulturze.

Należy mieć nadzieję, że różnorodność zadań oraz zasobów przygotowywanych przez międzynarodową grupę projektową pozwoli nauczycielom i ich uczniom dobrać wśród proponowanych materiałów scenariusze i narzędzia, dzięki którym będą mogli poznawać wybranych autorów i dzieła współczesnej literatury migracyjnej, a także twórczo i aktywnie przyswajać i adaptować rozwiązania dotyczące lektury i oceny tekstów literackich.

BIBLIOGRAFIA

- Charaudeau, P. (1988), *La critique cinématographique: faire voir et faire parler*, „La presse: produit, production, réception, Coll. Langages Discours et Sociétés”, Paris: Didier Érudition, s. 47–70.
- Carrell, P.L. (1990), *Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des*

schémas formels, „Français dans le monde. Recherches et applications”, nr 8, s. 16–29.

- Dufays, J.L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005), *Pour une lecture littéraire*, Éditions De Boeck Université: Bruxelles.
- Dufays, J.L. (2013), *Sujet lecteur et lecture littéraire: quelles modélisations pour quels enjeux?*, „Recherches & Travaux”, nr 83, s. 77–88, journals.openedition.org/recherchestravaux/666.
- Dufays, J.L. (2019), *Comment évalue-t-on les textes littéraires?*, „Recherches & Travaux”, nr 94, s.1–13, journals.openedition.org/recherchestravaux/1605.
- Dufays, J.L., Lisse, M., Meurée, C. (2009), *Théorie de la littérature. Une introduction*, Louvain-la-Neuve: Bruylant-Academia.
- Falardeau, É., Pelletier, D. (2015), *Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire*, „Le français aujourd'hui”, nr 190, s. 85–97.
- Falardeau, É., Sauvaire, M. (2015), *Les composantes de la compétence en lecture littéraire*, „Le français aujourd'hui”, nr 191, s. 71–84.
- Laborde-Milaa, I., Temmar, M. (2008), *La figure de l'écrivain dans la critique littéraire médiatique*, „Semen”, nr 26, journals.openedition.org/semen/8433.
- Legallois, D., Poudat, C. (2008), *Comment parler des livres que l'on a lus? Discours et axiologie des avis des internautes*, „Semen”, nr 26, journals.openedition.org/semen/8444.
- Puren, Ch. (2014), *Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures*, „Le langage et l'homme”, nr XLIX.1, s. 127–137, bit.ly/3pRWA8n.
- Reuter, Y. (2007), *La conscience disciplinaire*, „Éducation et didactique”, nr 1–2, s. 55–71.

DR HAB. BERNADETA WOJCIECHOWSKA, PROF. UAM

Zatrudniona na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują takie zagadnienia jak nauczanie/uczenie się mówienia i rozumienia w języku obcym, rozwijanie kompetencji retorycznych i argumentacyjnych, podejście dyskursywne w nauczaniu zaawansowanych kompetencji komunikacyjnych, kulturowość i komunikacja interkulturowa, dyskurs akademicki i jego przetwarzanie w języku obcym. Jest autorką i współautorką licznych publikacji naukowych z zakresu glottodydaktyki.

DR JOANNA GÓRECKA

Pracuje w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Interesuje się możliwościami stosowania nowych technologii w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. Opublikowała blisko 40 artykułów naukowych, regularnie uczestniczy w krajowych i zagranicznych konferencjach naukowych.

Projekty edukacyjne w liceum – jak zacząć?

DOI: 10.47050/jows.2021.4.29-35

MICHAŁ PASTUSZCZAK

Od nowoczesnego nauczyciela oczekuje się wychodzenia poza ramy programów nauczania i wdrażania innowacyjnych rozwiązań, w tym projektów edukacyjnych. Te mają pomóc uczniom rozwijać m.in. umiejętności wyszukiwania i selekcjonowania informacji, a także zastosowania ich w praktyce. Artykuł przedstawia zalety pracy metodą projektu i podaje kilka propozycji projektów do realizacji np. w ramach innowacji pedagogicznych w liceum, z uwzględnieniem odbiorców w klasach o różnym profilu.

Praca projektowa w rzeczywistości szkolnej może być definiowana jako metoda aktywizująca, mobilizująca uczniów do poszukiwania informacji w zróżnicowanych źródłach wiedzy, które mają wesprzeć ich w rozwiązywaniu konkretnych problemów (SODMiDN 2015). Czetwertyńska (2019) twierdzi, że podczas realizacji projektu uczniowie poszukują odpowiedzi na zadany temat poprzez zorganizowane i zaplanowane działania. Zatem projekt mobilizuje uczniów do szczególnej aktywności intelektualnej i zachęca do samodzielnego poszukiwania oraz selekcjonowania informacji, wspierając tym samym ich autonomię w procesie uczenia się. Język staje się wtedy narzędziem w rozwiązywaniu problemów, często interdyscyplinarnych. Co więcej, Strykowski (2014: 117) zwraca uwagę, że nauczyciel jest tu przede wszystkim „partnerem i doradcą uczniów, sterownikiem ich kreatywności i pracy zespołowej”, a zatem jego rola nie jest tu bynajmniej dominująca, narzucająca własne zdanie czy pouczająca *ex cathedra*. W pracy projektowej nauczyciel jest asystentem, doradcą, obserwatorem, czuwającym nad realizacją projektu, wspierającym, tym samym stopniowo ograniczającym swój udział w tym procesie twórczym. Podobne podejście do nauczania dostrzec można w pryncypiach metod CLL (Community Language Learning) czy PBL (*Problem-Based Learning*), skupiających uczniów w centrum uwagi procesu dydaktycznego, dających im swobodę i poczucie odpowiedzialności za sukces, ograniczając przy tym rolę nauczyciela, rozumianą w tradycyjny sposób (Boud i Feletti 1998; Larsen-Freeman 2000).

Dlaczego warto

Potrzeba realizacji projektów edukacyjnych na lekcjach języka obcego wynika nie tylko z *Warunków i sposobów realizacji* wskazanych w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego (MEN 2018), ale także z chęci poszerzania zakresu działań szkoły, szczególnie przez nauczycieli ubiegających się o kolejne stopnie awansu zawodowego. Najczęściej jednak chęć wzbogacania warsztatu dydaktycznego o projekty przedmiotowe wynika po prostu z przekonania o atrakcyjności i skuteczności tej metody aktywizującej, pozwalającej na korelację międzyprzedmiotową, ale też budowanie lepszych relacji z uczniami, autorytetu. Uczniowie wydają się wręcz oczekiwać, że szkolna rutyna zostanie od czasu

do czasu przerwana na rzecz przedsięwzięć, w które będą musieli szczególnie się zaangażować, rozwijając przy tym nie tylko swoją wiedzę i umiejętności językowe, ale również tzw. kompetencje miękkie. To także okazja dla nich, by realizować kluczowe cele kształcenia ogólnego, zapewniające im lepsze odnajdywanie się w życiu dorosłego człowieka, na ścieżce zawodowej w przyszłości. Nie brakuje także korzyści dla samych nauczycieli wdrażających pracę metodą projektu. Po pierwsze mogą realizować w ten sposób własne zainteresowania. Po drugie posiadają większą determinację do poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych oraz ich ewaluacji, a co za tym idzie – stwarzają sobie dodatkowe możliwości rozwoju zawodowego. Projekt przedmiotowy to także wart rozważenia element innowacji pedagogicznych i programów własnych; może doskonale sprawdzić się np. jako zwieńczenie danego etapu pracy na zasadzie utrwalenia wiadomości, czy też działania uzupełniającego treści kształcenia.

Oczywiście metoda ta niesie również pewne niedogodności – jest zwykle czasochłonna i wymaga dobrej organizacji pracy. Nauczyciel musi umieć poprawnie diagnozować potrzeby i zainteresowania swoich podopiecznych, skutecznie planować, a także wykazywać twórczą i inspirującą postawę. Można jednak sądzić, że uwolnienie się od monotonii poprzez pobudzenie wewnętrznej motywacji do działania, osiągania nowych celów i sukcesów dydaktycznych z pewnością może przyczynić się do wzrostu satysfakcji z pracy. Projekty edukacyjne to zatem korzyść obustronna.

Jak zacząć

Niewątpliwie inspiracji jest wiele, począwszy od pomysłów znalezionych w zasobach internetowych, propozycji projektów ogólnopolskich i międzynarodowych, po zalecenia dyrektorów szkół. Należy brać je pod uwagę, ale wydaje się, że równie dużą szansę na sukces mają te pomysły, które zrodziły się w głowie realizatora – nauczyciela. Powinny być oparte na zainteresowaniach związanych z daną dyscypliną filologiczną lub prywatnych pasjach, które także mogą porwać uczniów, szczególnie jeśli motywacja nauczyciela jest szczerą. Dobrym pomysłem będzie zorientowanie się w aktualnych potrzebach szkoły, np. wynikających z otwieranych oddziałów o nowym profilu. Przede wszystkim należy jednak wsłuchiwać się w głos młodzieży. Działalność innowacyjna, o której mowa

w ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*¹, stwarza ponadto szerokie pole do projektowania i realizacji takich przedsięwzięć. Poniżej omawiam przykłady kilku projektów edukacyjnych.

KAMPANIA SPOŁECZNA

(NP. PRZECIW MOWIE NIENAWIŚCI)

Wydaje się, że edukacja medialna jest dziś niezwykle potrzebna młodemu człowiekowi, który nieustannie porusza się w świecie mediów, a jego świadomość dotycząca ich funkcjonowania i zagrożeń jest zwykle ograniczona. To zapotrzebowanie może być zachętą dla nauczycieli na prowadzenie działalności innowacyjnej lub projektowej w tym zakresie. Przykładem owego przedsięwzięcia jest kampania społeczna w języku angielskim. Jej cele to zachęcanie uczniów do korzystania z różnych źródeł informacji w sposób selektywny oraz do krytycznego myślenia; stwarzanie uczniom możliwości tworzenia przekazów medialnych; zapoznanie uczniów z podstawową wiedzą dotyczącą praw autorskich, własności intelektualnej i etyki mediów; wykorzystywanie narzędzi TIK do tworzenia i publikowania przekazów medialnych; a także budowanie świadomości na temat zagrożeń w sieci.

Przygotowanie: nauczyciel w formie dyskusji, z wykorzystaniem materiałów audiowizualnych zapoznaje uczniów z podstawowymi zagadnieniami dotyczącymi mediów i tworzeniem komunikatów medialnych oraz z problemem mowy nienawiści. Doskonałym źródłem pomocy dydaktycznych jest platforma internetowa Edukacja medialna², objęta patronatem honorowym Ministerstwa Edukacji i Nauki, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Ministerstwa Cyfryzacji. Znajdziemy tam gotowe pomysły i scenariusze zajęć dostosowane do różnych grup wiekowych.

Realizacja: nauczyciel dzieli uczniów na zespoły. Każdy zespół opracowuje inne zadanie, np. artykuł prasowy, audycję radiową, ulotki informacyjne, spot telewizyjny, wpis w mediach społecznościowych, plakaty itp. Uczniowie z pomocą nauczyciela określają pomysł oraz potrzebne narzędzia do jego realizacji. Planują pracę, wyodrębniając jej etapy, a także dzielą się obowiązkami. Następnie wyszukują potrzebne informacje oraz narzędzia, selekcionują je i tworzą własne komunikaty. Nauczyciel monitoruje przebieg realizacji poszczególnych kroków i wspiera uczniów, szczególnie w opracowaniu materiałów pod kątem merytorycznym i językowym.

1 DzU z 2021 r. poz. 1082, 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, art. 98 ust. 2 pkt 3.

2 edukacjamedialna.edu.pl.

Prezentacja: kampania, czyli prezentacja gotowych projektów, może odbywać się w szkole przy współpracy z samorządem uczniowskim i oczywiście za zgodą dyrektora. Plakaty winno się zawiesić na szkolnych korytarzach, ulotki kolportować wśród uczniów podczas przerw, a audycje radiowe nadawać przy użyciu szkolnego radiowęzła. Artykuły mogą zostać opublikowane w szkolnej gazecie lub na stronie internetowej szkoły; spot reklamowy opublikowany w szkolnych mediach społecznościowych, podobnie jak wywiady czy wpisy. Dobrym pomysłem byłoby także zorganizowanie zajęć profilaktycznych, podczas których uczniowie pouczą społeczność szkolną o istocie problemu – mowie nienawiści, a także sami zaprezentują owoce swojej pracy, opowiedzą o procesie ich tworzenia.

Ewaluacja: oprócz oceny efektu warto wziąć pod uwagę zaangażowanie poszczególnych uczestników w pracę nad projektem, co dokonać można albo poprzez samoocenę, albo opinię grupy. Niepodlegającym ocenie, ale istotnym wskaźnikiem sukcesu realizacji tego przedsięwzięcia może okazać się reakcja opinii publicznej, czyli społeczności szkolnej. Jej zainteresowanie, liczba odsłon i polubień w mediach społecznościowych na pewno ułatwią analizę skuteczności działań nauczyciela.

SŁUCHOWISKO RADIOWE

Kolejny projekt nawiązuje poniekąd do zamysłu popularyzacji edukacji medialnej w szkołach, opisanego w poprzedniej propozycji. Projekt, którego celem jest przygotowanie słuchowiska radiowego, sprawdzi się w klasach o profilu dziennikarskim i językowym. Jego celem jest rozwijanie wyobraźni, zdolności kompozycji tekstu, zakresu środków językowych, umiejętności pracy w zespole, dykcji i intonacji.

Przygotowanie: na początku dobrym rozwiązaniem będzie zorganizowanie inspirującego wyjścia do lokalnej stacji radiowej, w której uczniowie poznają charakter pracy dziennikarza radiowego oraz pod okiem fachowców poznają kilka technik pomocnych w pracy z mikrofonem. Po powrocie do szkoły uczniowie dzielą się na grupy (3–5 osób), a zadaniem każdej będzie napisanie opowiadania z dialogami, które zostaną nagrane w formie słuchowiska. Nauczyciel proponuje temat opowiadania lub motyw, które powinny zostać uwzględnione.

Realizacja: uczniowie tworzą ramowy plan wydarzeń, określając główny i poboczne wątki opowiadania oraz cechy bohaterów. Następnie wcielają się w role narratora i bohaterów opowiadania i wspólnie tworzą fabułę bogatą w dialogi. Nauczyciel monitoruje postępy pracy, zwraca uwagę na równy podział ról oraz motywuje uczniów do korzystania ze słowników, w tym wyrazów bliskoznacznych, aby poszerzać zakres środków leksykalnych. Sprawdza również prace uczniów, szczególnie pod kątem poprawności językowej, oraz pomaga opracować ostateczne wersje tekstów. Nauczyciel asystuje podczas przygotowań do nagrania, a jego zadaniem jest wspieranie uczniów w opanowaniu płynnego czytania tekstów, wykluczając w miarę możliwości błędy wymowy i pomagając w osiągnięciu należytej dykcji oraz ciekawej intonacji.

Prezentacja: każda grupa nagrywa swoje opowiadanie, wykorzystując wskazówki nauczyciela oraz techniki pracy z mikrofonem poznane podczas wizyty w stacji radiowej. Nagrań można dokonać przy użyciu bezpłatnego, powszechnie dostępnego i intuicyjnego w obsłudze programu Audacity³. Przed przystąpieniem do tej fazy projektu, warto poprosić nauczyciela technologii informacyjnej o zapoznanie uczniów z oprogramowaniem, aby potrafili edytować i korygować swoje nagrania. Słuchowiska mogą być odtwarzane za pomocą szkolnego radiowęzła lub udostępnione w mediach szkolnych.

Ewaluacja: w ocenie projektów uczniów ważny jest nie tylko efekt, ale także wkład pracy, zaangażowanie i samoocena. Należy wziąć pod uwagę możliwości językowe każdego ucznia i na tej podstawie indywidualnie oszacować postępek oraz sukces w tym przedsięwzięciu.

GIMNASTYKA JĘZYKA

Czy posiadanie poprawnego, naturalnego akcentu nie jest marzeniem wielu uczących się języków obcych? Z doświadczenia pedagogicznego wynika, że to przecież strach o właściwą wymowę, obok poprawności gramatycznej i zasobu słownictwa, powoduje niechęć do podejmowania rozmowy. Rozwiązaniem tego problemu zdaje się budowanie świadomości, metakompetencji fonetycznej i fonologicznej wśród uczniów, która może skutecznie próbować opanowania wymowy języka obcego nie tylko na poziomie pojedynczo wypowiedzianych słów, ale także dłuższych wypowiedzi dzięki rozumieniu procesów zachodzących w mowie ciągłej (Wrembel 2003, 2005).

Wydawać by się mogło, że poprawna wymowa jest dziś kwestią drugorzędną, niezbyt istotną w nauce języka obcego, choćby ze względu na to, że językiem angielskim posługują się ludzie na całym świecie, a ich akcenty różnią się od siebie. Trudno jednak zgodzić się z tą tezą. Owszem, trzeba uświadamiać uczniów, że istnieje wiele różnych akcentów, a także wariantów wymowy, np. poszczególnych głosek, ale nie jest to sprawa zupełnie dowolna, a przestrzeganie pewnych standardów wymowy pozwoli na skuteczne porozumiewanie się i postrzeganie nas jako biegłych użytkowników tego języka, co nie pozostaje bez znaczenia szczególnie w sytuacjach formalnych, np. zawodowych, akademickich. Projekt ten jest zatem dedykowany wszystkim uczniom, choć najlepiej sprawdzi się zapewne w klasach o profilu językowym/lingwistycznym jako uzupełnienie programu nauczania, gdyż to właśnie ci uczniowie często podejmują studia na kierunkach filologicznych i istnieje spore prawdopodobieństwo, że będą w przyszłości posługiwać się językiem angielskim w wyżej wspomnianych sytuacjach.

W przypadku tego projektu zlecenie uczniom wyłącznie pracy własnej nie przyniesie pożądanego efektu. Rola nauczyciela jest tu istotna, zwłaszcza w początkowej fazie, gdyż to na jego barkach spoczywa zaznajomienie uczniów z podstawowymi zagadnieniami z zakresu fonetyki i fonologii, jak również prezentacja ćwiczeń i regularne monitorowanie postępów podopiecznych. Wskazane jest jednak utrzymanie swobodnej i sprzyjającej nauce atmosfery warsztatowej. Później rola nauczyciela może zostać ograniczona, a uczniowie w coraz większym stopniu będą pracować w grupach i samodzielnie.

Przygotowanie: przed rozpoczęciem działania warto przygotować dla uczniów krótki fragment tekstu zawierający różne trudności fonetyczne, np.:

Well, I'm really exhausted by sitting in front of my computer screen all the time. I'm truly dreaming about going to the mountains or somewhere abroad. London would be nice, or a desert island. However, I hate travelling by trains and I haven't got my private vehicle. My parents encourage me to play the xylophone more to reduce stress. Actually, I play a lot of suites and I sing in the choir. It brings me a lot of pleasure, but I need holidays.

Dla ich komfortu psychicznego uczniowie powinni otrzymać nieco czasu na oswojenie się z tekstem

i przeczytanie go kilkakrotnie. Następnie nauczyciel stwarza każdemu uczniowi z osobną możliwością nagrania swojego głosu podczas czytania. Ważne, żeby w tej sytuacji zapewnić maksymalny komfort i spokój. Nauczyciel zachowuje nagrania, ale nie udostępnia ich uczniom aż do końca projektu.

Realizacja: nauczyciel początkowo prezentuje oraz ćwiczy z uczniami najpierw poszczególne głoski, przede wszystkim te, które sprawiają kłopot Polakom uczącym się języka angielskiego⁴. Następnie zapoznaje uczniów z procesami fonologicznymi, takimi jak: aspiracja, elizja, asymilacja itd., oraz z intonacją. Niewykluczone jest także stosowanie zapisu fonetycznego IPA. Z czasem uczniowie stają się coraz bardziej autonomiczni – decydują, które aspekty wymowy wymagają powtórzeń, zgłębienia lub intensywniejszych ćwiczeń; wybierają udostępnione przez nauczyciela materiały dydaktyczne według własnego uznania; dobierają się w grupy tematyczne, w których wspólnie doskonalą konkretne umiejętności. Pod koniec tej fazy projektu uczestnicy czytają dłuższe teksty, łamańce językowe, wiersze i fragmenty prozy, a rola nauczyciela sprowadza się tu do monitorowania postępów oraz ewentualnych konsultacji, według potrzeb uczniów.

W procesie dydaktycznym sprawdzą się wszelkie materiały multimedialne, dla przykładu zasoby BBC Learning English⁵, które posłużą nie tylko w czasie prezentowania uczniom zagadnień przez nauczyciela, ale także podczas ich późniejszej pracy zespołowej lub samodzielnej, jako punkt odniesienia, źródło informacji i model wymowy. Uczniowie korzystają także z lusterek ułatwiających im odpowiednie i świadome układanie aparatu mowy.

Prezentacja i ewaluacja (część praktyczna): uczniowie ponownie nagrywają otrzymane na początku projektu teksty. Czynność ta powinna być zapowiedziana, a uczniowie mogą się do niej przygotować. Nauczyciel udostępnia każdemu uczniowi oba nagrania i wspólnie je porównują, z tym, że to uczeń powinien sam ocenić swój postęp. Nauczyciel może wskazać obszary wymagające dalszej pracy, ale powinien powstrzymać się od ewentualnej krytyki.

Prezentacja i ewaluacja (część teoretyczna): jeżeli grupa uczniów, z którą pracujemy, wykazuje szczególne zainteresowanie lingwistyczną stroną tego projektu, można pozwolić uczniom wcielić się w rolę „badaczy języka”. Uczniowie mogą zostać podzieleni na

4 Pomocnym źródłem w tym temacie jest: Sobkowiak, W. (2008), *English phonetics for Poles*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

5 www.bbc.co.uk/learningenglish/features/pronunciation.

grupy, w których opracują jedno z przykładowych zagadnień: problem pisowni i wymowy; pary minimalne; różne sposoby zapisu literowego tej samej głoski; rymy, litery nieme. Zespoły samodzielnie poszukują przykładów oraz przygotowują slajdy do prezentacji multimedialnej, które przedstawiają dane zagadnienie. Przykład takiego slajdu przedstawiono na rys. 1.

rys. 1. Slajd ukazujący kwestię zapisu głoski za pomocą różnych liter



Oprac. własne

Następnie prace wszystkich grup należy zawrzeć w jednej prezentacji i umożliwić uczniom pochwalenie się swoją wiedzą oraz umiejętnościami wymowy, np. podczas lekcji otwartej.

DEBATA OKSFORDZKA

Ten rodzaj debaty wymaga podzielenia uczniów na role, tj. dyskutantów, moderatorów, oraz pozyskanie widzów. Jak tłumaczą Wiśniak i Bąbel (2008: 81), „dyskutanci podzieleni są na dwa obozy: zwolenników i przeciwników określonej tezy. Każdy obóz próbuje przekonać słuchaczy do słuszności swoich poglądów”. W debacie nie jest jednak istotne, po której stronie znajduje się racja. Według Pankowskiego (2011) „celem debaty oksfordzkiej nie jest też dojście do wielu konkretnych wniosków, a jedynie sama wymiana poglądów”. Debaty oksfordzkie charakteryzuje wysoka kultura i z góry ustalony przebieg dyskusji. Uczniowie szlifują umiejętności argumentacyjne oraz formalny styl wypowiedzi, co z pewnością zaowocuje podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej w arkuszu maturalnym na poziomie rozszerzonym. Ponadto uczą się szacunku i zrozumienia dla innych poglądów, a także zgłębiają problemy socjokulturowe. Projekt, którego finałem będzie przeprowadzenie debaty oksfordzkiej, ma szansę zyskać wielu zwolenników wśród uczniów klas o profilu społeczno-prawnym. Pożądane jest

prowadzenie debat cyklicznie w ramach działalności innowacyjnej.

Przygotowanie: uczniowie zostają zapoznani z zasadami dyskusji oraz kontrowersyjnym tematem, np. *Should citizens have free access to weapons?* Uczestników dzieli się na dwie grupy – propozycję i opozycję – a także ustala się moderatorów dyskusji, którzy będą czuwać nad porządkiem obrad. Nauczyciel powtarza z uczniami, w formie mapy myślowej, wyrażenia w języku angielskim charakterystyczne dla prowadzenia formalnej dysputy oraz tematu.

Realizacja: obie grupy przygotowują argumentację, czerpiąc informacje na zadany temat, przeglądając artykuły prasowe lub blogi prawne, gdzie omawiane jest to zagadnienie, oraz analizując nastroje społeczne. Opracowują też krótkie wystąpienia, dbając o zachowanie formalnego stylu i ciekawego, bogatego języka, w czym wspiera ich nauczyciel.

Prezentacja: debata przebiega w ustalony wcześniej sposób, tak że wystąpienia przeciwnych obozów następują naprzemiennie. Czas na prezentację argumentów jest określony, a liczba tur wszystkim znana. Pod koniec debaty może nastąpić głosowanie publiczności za opcją, która według nich przedstawiła swoje argumenty w najbardziej przekonujący sposób. Warto zadbać, aby publiczność posiadała na tyle dobry poziom biegłości językowej, by efektywnie uczestniczyć w debacie.

Ewaluacja: w ocenie uczniów powinno wziąć się pod uwagę poziom zaangażowania w fazie realizacji i prezentacji, stosowany zakres środków językowych podczas debaty i/lub werdykt publiczności.

LITERATURA DLA PRZYJEMNOŚCI

Obcowanie z literaturą wśród młodzieży często sprowadza się wyłącznie do czytania lektur szkolnych i to niezbyt chętnie. Tymczasem czytanie rozwija wyobraźnię, poszerza słownictwo, wiedzę i światopogląd. A pretekstem do czytania w języku angielskim może być fakt, iż wiedza z zakresu literatury jest niezbędna dla uczestników Olimpiady Języka Angielskiego już na etapie okręgowym. Elementy literaturoznawstwa mogą także w sposób innowacyjny dopełniać program nauczania w klasach językowych i angażować uczniów w pracę projektową.

Przygotowanie: należy wyposażyć bibliotekę szkolną w odpowiednią liczbę egzemplarzy danego tytułu. Na początek sprawdzą się powieści adaptowane do możliwości językowych uczniów na danym poziomie zaawansowania, które posiada w ofercie

praktycznie każde wydawnictwo zajmujące się podręcznikami do kształcenia językowego.

Realizacja: uczniowie mogą czytać całe pozycje lub tylko części, rozdziały, zgodnie z pierwotnymi ustaleniami. Ich zadaniem jest także praca ze słownictwem, w czym pomogą im słowniki oraz prowadzone przez siebie notatki/słowniczeki. Uczniowie przygotują również wypowiedzi ustne, streszczenia utworu lub jego fragmentu.

Prezentacja: ten etap projektu odbywa się na lekcji, w swobodnej atmosferze wymiany zdań, np. według poniższego scenariusza przewidzianego na około trzy godziny lekcyjne.

Temat lekcji: Frankenstein – omówienie powieści

Typ szkoły: ponadpodstawowa

Poziom nauczania: B2

Cele lekcji:

- *cele komunikacyjne* uczniów:
 - streszcza przeczytany tekst;
 - prowadzi dyskusję;
 - zadaje pytania i odpowiada na nie;
- *cele językowe* uczniów:
 - stosuje słownictwo zaczerpnięte z tekstu, biorąc udział w dyskusji;
 - używa czasów narracyjnych: Past Simple, Past Continuous, Past Perfect;
- *cele socjokulturowe* uczniów:
 - zapoznaje się z literaturą i kulturą krajów anglojęzycznych;
 - porównuje motywy literackie ze współczesnymi problemami społecznymi.

Metody i techniki pracy:

- praca z tekstem;
- prezentacja;
- burza mózgów;
- dyskusja.

PRZEBIEG LEKCJI

Przygotowanie do zajęć (10 min)

W ramach rozgrzewki nauczyciel prosi uczniów o rozwiązanie krótkiego quizu dotyczącego treści i motywów utworu, np. na podstawie opracowania dla nauczycieli. Następnie zbiera prace, lecz ich nie ocenia.

Prezentacja materiału lekcyjnego (45 min)

- Nauczyciel wprowadza krótko notę biograficzną autora, okoliczności powstania utworu oraz,

z pomocą uczniów, definiuje tytułowego bohatera powieści i opisuje jego cechy. Następnie wspólnie określone są elementy fabuły i opracowany zostaje ramowy plan wydarzeń.

- Każdy uczeń streszcza fragment fabuły, korzystając z notatek, egzemplarza książki. Nauczyciel załącza wybrane fragmenty adaptacji filmowej powieści, ukazujące omawiane przez uczniów wydarzenia.

Utrwalenie materiału lekcyjnego (20 min)

- Po prezentacji uczniów nauczyciel inicjuje dyskusję dotyczącą motywów i symboli powieści oraz prowokuje pytania/problemy, np.: piękno i brzydota; relacje rodzinne; czym jest wyobcowanie/ostracyzm?; czy wiedza może być niebezpieczna? Uczniowie, prowadząc dyskusję, starają się odpowiedzieć na zadane pytania, czerpiąc przykłady z omówionej lektury.
- Po zakończonej wymianie myśli uczniowie otrzymują z powrotem rozwiązane quizy, które są wspólnie omawiane, w rezultacie czego ustalane są ostateczne odpowiedzi.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (55 min)

Nauczyciel zleca uczniom napisanie artykułu publicystycznego z elementami recenzji lektury, co dobrze sprawdzi się jako ćwiczenie wypowiedzi pisemnej pod kątem egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym.

Ewaluacja (5 min)

Uczniowie dokonują samooceny swojej aktywności na lekcji, przygotowania merytorycznego i językowego do debaty. W tym celu mogą skorzystać z opracowanej przez nauczyciela karty samooceny, której przykład przedstawiony jest w tab. 1.

TAB. 1. Karta samooceny ucznia

	TAK	CZĘŚCIOWO	NIE
Powieść/zadana część powieści została przeze mnie przeczytana.			
Pracowałem ze słownictwem, które sprawiało mi kłopot podczas czytania (notowałem, tłumaczyłem, starałem się zapamiętać).			
Przygotowałem opis/streszczenie zadanego fragmentu utworu.			

Podczas prezentacji czułem się dobrze przygotowany, wiedziałem, o czym chcę powiedzieć i pamiętać fabułę.			
Podczas prezentacji posiadałem wystarczający zasób słownictwa, żeby swobodnie i płynnie streścić fragment utworu.			
Udzielone przeze mnie odpowiedzi w quizie były w znacznej mierze poprawne.			
Aktywnie uczestniczyłem w dyskusji podczas lekcji.			
Podczas dyskusji moje pomysły okazały się cenne dla jej przebiegu.			
Jestem zadowolony ze swojej pracy i wysoko ją oceniam.			

Oprac. własne

Później nauczyciel ocenia pracę uczniów, biorąc pod uwagę ich samoocenę. Wypracowania także mogą podlegać ocenie, najlepiej po odpowiednim procesie recenzji, uwzględniającym możliwość ich korekty przez uczniów, tak aby spełniały kryteria ujęte w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka angielskiego*⁶.

Podsumowanie

Projekty edukacyjne to bez wątpienia jeden z fundamentów nowoczesnej dydaktyki, a działalność innowacyjna w szkole szczególnie sprzyja ich realizacji. W przypadku liceum warto, aby praca projektowa wspierała uczniów w przygotowaniach do egzaminu maturalnego oraz pomagała rozwijać kompetencje, które posłużą młodym ludziom w dorosłym życiu. Jednak praca metodą projektu ma też swoich przeciwników wśród nauczycieli, gdyż realizacja tego typu zadań dydaktycznych jest wymagająca i wieloetapowa, a postrzeganie ich w kategoriach ścisłego schematu działania i usilnej próby zrealizowania wszystkich elementów za wszelką cenę może stwarzać iluzoryczne wrażenie, że prowadzenie projektów edukacyjnych to zadanie nużące, trudne i zbyt sformalizowane. Nie jest tak, jeśli pozostawi się przestrzeń dla intuicji nauczyciela wynikającej z doświadczenia zawodowego i elastyczności, otwartości umysłu, także na propozycje samych uczestników projektu.

BIBLIOGRAFIA

- Boud, D., Feletti, G. (red.) (1997), *The Challenge of Problem-based Learning*, Londyn: Kogan Page.
- Czetwertyńska, G. (2019), *O projekcie, ciekawości, skuteczności i satysfakcji*, bit.ly/31GfG4Q, [dostęp: 10.08.2021].
- Larsen-Freeman, D. (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- MEN (2018), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. poz. 467).
- Pankowski, R. (2011), *Debata oksfordzka*, bit.ly/31GFEdE, [dostęp: 11.08.2021].
- SODMiDN (2015), *Jak aktywizować uczniów – metoda projektu edukacyjnego* [w:] „Biuletyn Nr 16 – listopad 2015”, Kielce: Autor (Samorządowy Ośrodek Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach).
- Strykowski, W. (2014), *Otwarte projekty zespołowe – metoda aktywizacji uczniów*, [w:] S. Dylak, S. Ubermanowicz (red.), *Strategia nauczania-uczenia się infotechniki*, Seria wydawnicza Strategia Wolnych i Otwartych Implementacji, Tom 1, Poznań: Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania, s. 114–128.
- Wiśniak, M., Bąbel, P. (2008), *Jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa: WSiP.
- Wrembel, M. (2005), *Metacompetence-oriented model of phonological acquisition: Implications for teaching and learning second language pronunciation*, „Proceedings of the phonetics teaching and learning conference PTLC 2005”, Londyn: ULC, s.1–4.
- Wrembel, M. (2003), *Rola metakompetencji w akwizycji fonologii języka obcego w świetle badań dotyczących efektywności procesu nauczania wymowy* [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka Fonetyki – Teoria a Praktyka. Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii 2*, Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, s. 163–170.

MICHAŁ PASTUSZCZAK Nauczyciel języka angielskiego w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr VIII w Opolu. Egzaminator maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu. Magister filologii angielskiej. Ukończył studia na Uniwersytecie Opolskim oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Opolu. Pasjonat językoznawstwa i dydaktyki.


6 CKE (2021), *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa: Autor (Centralna Komisja Egzaminacyjna), s. 24–30.

eTwinning równa się komunikacja

DOI: 10.47050/jows.2021.4.37-39

MONIKA REGULSKA

Praktyczna nauka języka obcego poprzez komunikację, potrzeba porozumienia i wypracowania wspólnych rezultatów lub po prostu chęć lepszego poznania drugiej osoby motywują znacznie bardziej niż tradycyjne zajęcia, sprawdziany czy sztuczne dialogi w klasie. Także wymiany uczniowskie, obozy językowe, wycieczki w miejsca, w których dookoła słyszymy poznawany język, przynoszą korzyści, jakich nie zapewnią nawet najlepsze podręczniki. Problem stanowi jedynie dostępność tych „pomocy dydaktycznych”. Gdzie ich szukać i jak je wykorzystać? Odpowiedzią na te pytania jest program eTwinning.

 Twinning miał swoją premierę w 2005 r. To inicjatywa, dzięki której szkoły z różnych zakątków Europy zaczęły spotykać się i pracować online. Do dyspozycji zainteresowanych placówek oddano prostą platformę, na której zarejestrowani nauczyciele, poprzez wybrane w procesie rejestracji tematy, mogli znaleźć swojego edukacyjnego „bliźniaka”, nawiązać z nim kontakt, a następnie wspólnie opracować i prowadzić projekt ponad granicami geograficznymi. 16 lat później platforma (po licznych udoskonaleniach i zmianach) gromadzi ponad milion edukatorów z 43 krajów, którzy wspólnie zrealizowali już ponad 370 tysięcy projektów (więcej niż 10 proc. stanowią te z udziałem polskich eTwinerów).

Sukces programu opiera się na jego niezwyklej elastyczności i minimalnych formalnościach. Każda szkoła realizująca podstawę programową może w dowolnym momencie zarejestrować się na platformie, aby nawiązywać kontakt z innymi pasjonatami nowoczesnej edukacji. Do dyspozycji beneficjentów programu są wyszukiwarki użytkowników dopasowujące eTwinerów według wybranych kryteriów oraz fora, na których można zamieścić i odnaleźć ciekawe ogłoszenia o współpracy. eTwinning ma ponadto bogatą i w pełni bezpłatną ofertę szkoleniową. Zarejestrowani użytkownicy mają nieograniczony dostęp do kursów internetowych, webinarów, seminariów kontaktowych, konferencji i warsztatów, zarówno stacjonarnych, jak i prowadzonych online. Owe liczne eventy pozwalają nie tylko nawiązać znajomości i rozpocząć wspólne projekty, ale także poszerzyć wiedzę o najciekawsze, najnowsze oraz najczęściej wykorzystywane narzędzia i metody działania.

Przecieranie szlaków

Od początku działania eTwinning największą grupą jego beneficjentów byli nauczyciele języków obcych. Szybko dostrzegli potencjał nowej inicjatywy i możliwości, jakie daje bezpieczna platforma oraz bezpośredni kontakt z edukatorami i uczniami z całej Europy. Pierwsze projekty skupiały się na porównaniach kultury, tradycji, zwyczajów i codziennego życia (tematyka ta nadal króluje wśród uczestników początkujących w programie). Uczniowie w praktyce mogli ćwiczyć swoje umiejętności językowe, opisując – także na żywo – ulubione potrawy świąteczny, wymarzone wakacje czy zainteresowania. W przyjaznej, bezstresowej atmosferze rozmawiali z rówieśnikami z innych krajów o tym, co sprawia im przyjemność, poszerzając przy

tym swoje słownictwo i ćwicząc gramatykę. Z czasem te rozmowy zaczęły ewoluować w kierunku trwałych rezultatów – wymieniane informacje stały się podstawą do tworzenia np. przewodników po tradycjach poszczególnych krajów czy wielojęzycznych słowników gromadzących kluczowe wyrazy i frazy związane z omawianym tematem. Powstające materiały zaczęły służyć jako pomoce dydaktyczne dla nowych grup.

W kolejnych latach program zaczął przyciągać nauczycieli innych przedmiotów, którzy swoje działania opierali na zagadnieniach z ich dziedziny. W dalszym ciągu jednak komunikacja przebiegała w językach popularnych: angielskim, niemieckim i francuskim. Realizacja poszczególnych tematów przedmiotowych wymagała od nauczycieli i uczniów zapoznania się z fachowym słownictwem, którego nie obejmował program nauczania danego języka. W szkołach tworzyły się więc zespoły projektowe – przedmiotowcy i językowcy razem przygotowywali uczniów, a także materiały do współpracy z partnerami, wspierając się i wymieniając wiedzę ze swoich zakresów. Sami uczniowie, korzystając z coraz dostępniejszych zasobów sieci, poszukiwali ciekawych rozwiązań, nowych narzędzi czy po prostu wyrażen potrzebnych im do wykonania zadań i komunikowania się z zagranicznymi przyjaciółmi. Dzięki uczestniczeniu w projektach często po raz pierwszy dostrzegali użyteczność nabywanej przez nich wiedzy.

Co jest w ofercie?

Narzędzia, możliwości techniczne, potrzeby uczniów z czasem się zmieniały, a eTwinning przekształcał się wraz z nimi, dopasowując się do nowych wymagań i zadań. Obecnie prowadzone projekty prezentują nieograniczony wachlarz tematów i narzędzi, elastyczny czas realizacji planowanych działań oraz możliwość ich ewaluowania i udoskonalania na bieżąco. eTwinnerzy nieustannie wprowadzają w życie nowe pomysły, demonstrują edukacyjne zastosowanie kolejnych aplikacji, dzielą się wiedzą i doświadczeniem. Dzięki temu wspólnie rozwijają europejską edukację w kierunku przygotowania uczniów do życia ponad geograficznymi granicami oraz do efektywnego i bezpiecznego wykorzystywania nowych technologii.

Z każdym dniem liczba aktywnych eTwinnerów rośnie. Przybywa nauczycieli wszystkich przedmiotów, od specjalistycznych zawodowych po religię. Najlicniejszą grupę stanowią jednak nadal nauczyciele języków obcych, którzy poszukują najlepszych i najefektywniejszych metod nauczania i motywowania

swoich podopiecznych. Ci, którzy jeszcze nie spróbowali, do eTwinning mogą dołączyć w dowolnym momencie. Rozpoczęcie własnego projektu lub dołączenie do już istniejącego zależy wyłącznie od ustaleń między partnerami – nie ograniczają ich żadne terminy ani limity uczestników. Mogą przy tym swobodnie korzystać z narzędzi oferowanych na platformie lub sięgać po inne dostępne w sieci. Dzięki temu w projektach powstają interaktywne materiały dydaktyczne w formie e-booków, prezentacji, quizów czy escape roomów, które służą potem całej eTwinningowej społeczności. eTwinnerzy chętnie dzielą się efektami swojej pracy, a projektowe strony są udostępniane innym nauczycielom jako repozytorium pomysłów i inspiracji.

Powstają ponadto specjalne grupy zrzeszające nauczycieli konkretnych przedmiotów, gdzie można znaleźć sprawdzone materiały i instrukcje pokazujące, jak przygotować własne. Jedną z takich grup jest „eTwinningowe TIKanie z językami” (etwinning.pl/tikanie-z-jezykami), prowadzone przez nauczycielki angielskiego, francuskiego i niemieckiego – polskie ambasadorki programu eTwinning. W przestrzeni dostępnej dla zalogowanych eTwinnerów znajdują się quizy, scenariusze lekcji i inspiracje projektowe. Często odbywają się webinary narzędziowe prezentujące ciekawe wykorzystanie konkretnych narzędzi, takich jak np. Genial.ly. Moderatorzy organizują też konkursy na tematyczne pomoce dydaktyczne czy spotkania służące wymianie pomysłów.

Szkolenia i warsztaty z eTwinning

Pierwsze kroki w programie można stawiać także jako uczestnik szkoleń – organizowanych online i stacjonarnie. Idealne sprawdza się seminarium „Mój pierwszy projekt eTwinning z Ambasadorem”, prowadzone przez doświadczonego eTwinnera, który w ramach szkolenia uczy skutecznego korzystania z platformy, prezentuje wartościowe narzędzia zewnętrzne, a po seminarium razem z uczestnikami realizuje ich pierwszy, wspólny projekt eTwinning, przygotowując ich do samodzielnych działań po jego zakończeniu. Na stronie etwinning.pl można znaleźć opisy takich seminaryjnych projektów (np. „Jem zdrowo i kolorowo”, etwinning.pl/jem-zdrowo-i-kolorowo-2) – ich rzetelnie przygotowani uczestnicy bardzo szybko rozpoczynają własne realizacje.

Przedstawiciele eTwinning prowadzą też bezpłatne warsztaty w szkołach zainteresowanych dołączeniem do programu. W każdym województwie aktywnie działa grupa trenerów (etwinning.pl/nasi-przedstawiciele),

którzy podczas takich szkoleń podpowiadają, jak dołączyć do eTwinning, czy jak zaplanować i zrealizować projekt lub połączyć go z inicjatywą Erasmus+, a także jakich narzędzi TIK używać. Wystarczy skontaktować się z trenerem z regionu, aby ustalić termin oraz skorzystać z ich wskazówek i doświadczenia.

Podsumowanie

Bez względu na posiadaną już wiedzę w ofercie eTwinning zawsze można znaleźć kurs (etwinning.pl/szkolenia), który zaoferuje nam coś nowego lub pokaże kreatywne wykorzystanie znanych już narzędzi. Można też wybrać webinarium prezentujące zrealizowane działania i pomysły na kolejne aktywności – prawdziwe kopalnie inspiracji i gotowych schematów dla początkujących. Program oferuje różne formy wsparcia: od materiałów, szkoleń po bezpośredni kontakt z przedstawicielami i pracownikami Krajowego Biura eTwinning. Wystarczy zarejestrować się na etwinning.pl lub etwinning.net, aby uzyskać dostęp do niewyczerpanych zasobów i możliwości.

Ogromny potencjał tkwiący w eTwinning oraz jego, widoczne także w szkolnych wynikach uczniów, rezultaty zostały uhonorowane w 2017 r. przez wzmiankowanie o nim w podstawie programowej nauczania języków obcych – eTwinning wymieniono jako skuteczny sposób na ćwiczenie komunikacji w języku docelowym.

MONIKA REGULSKA Od 2006 r. pracuje w programie eTwinning. Zajmuje się prowadzeniem strony etwinning.pl oraz kont w mediach społecznościowych (Facebook, Twitter, Instagram), współpracuje z instytucjami kształcącymi przyszłych nauczycieli oraz współorganizuje i prowadzi liczne szkolenia stacjonarne i online. Prowadzi także dział helpdesk – jeśli macie jakieś problemy techniczne lub merytoryczne wątpliwości zaprasza do kontaktu.

Międzynarodowa przygoda – projekt z eTwinning krok po kroku

DOI: 10.47050/jows.2021.4.41-46

MALWINA KORDUS

Rozpoczynamy przygodę z eTwinning – tu bez zbędnych formalności zainicjujemy międzynarodowy projekt dostosowany do potrzeb naszych uczniów. Będziemy mogli w dowolnym czasie modyfikować: liczbę zadań, czas trwania czy listę wybranych narzędzi TIK. Właśnie tu – pośród prawie miliona zarejestrowanych nauczycieli – znajdziemy projektowego partnera. Jakie kroki wykonać, aby nasze przedsięwzięcie było udane?

Dla nauczycieli i uczniów platforma eTwinning jest miejscem, w którym mogą rozpocząć niezapomnianą przygodę z nauką języka obcego. Nie ma nic bardziej motywującego do rozwoju niż praca w międzynarodowym środowisku. Uczniom komunikującym się z rówieśnikami z innych krajów nie brakuje motywacji do nauki języka – chcą mówić sprawniej, płynniej, szybciej i więcej. Naszym nauczycielskim zadaniem jest stworzyć ku temu odpowiednie warunki, a więc znaleźć szkołę partnerską i rozpocząć z nią współpracę na platformie. Pamiętajmy, że nasza projektowa przygoda powinna zawierać następujące etapy:

- planowanie projektu (wspólnie z pozostałymi partnerami);
- zapoznanie partnerów (przedstawienie siebie oraz swoich miast i krajów);
- rozwinięcie projektu (wykonanie zróżnicowanych zadań projektowych);
- ewaluację projektu (podczas poszczególnych zadań i na zakończenie).

Na dobry początek

Spróbujmy nasz projekt zaplanować z uczniami. Dowiedzmy się, jakie tematy są im szczególnie bliskie, co ich interesuje, czego chcieliby się dowiedzieć, pamiętając, by wspólne działania były zgodne z podstawą programową naszego przedmiotu. Kiedy już wybraliśmy odpowiednie zagadnienia, musimy poszukać partnerów z innych szkół. Po zalogowaniu się na stronie etwinning.pl znajdziemy się na platformie eTwinning Live – to właśnie tutaj możemy skorzystać z forum i zostawić nasz post z podstawowymi informacjami dotyczącymi naszego projektu i naszych oczekiwań. Możemy również odwiedzić grupy eTwinning, by umieścić swój wpis lub poszukać partnera podczas seminariów kontaktowych.

Po znalezieniu szkoły partnerskiej ustalmy z jej nauczycielami cele i zadania, określmy terminy konkretnych czynności, narzędzia TIK, których użyjemy przy ich wykonywaniu i oczywiście przewidywane rezultaty naszych działań, tj. np. e-książeczki, e-broszury, e-magazyny, gry, quizy, scenariusze lekcji, wirtualne mapy. Nie zapomnijmy również, że rezultatem naszego projektu będzie rozwój kompetencji kluczowych takich jak porozumiewanie się w językach obcych, posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, zdolność uczenia się, postępowanie w sytuacjach społecznych, świadomość i ekspresja kulturalna.

Aby ułatwić sobie planowanie projektu od strony technicznej, możemy skorzystać z takich narzędzi TIK, jak dokumenty Google, Tricider czy Mentimeter. W artykule znajdują się przykłady ze zrealizowanych projektów, które mogą pomóc w opracowywaniu własnego pomysłu. Na przykład w niemieckojęzycznym projekcie „Fahr Rad!” podczas planowania uczestnicy samodzielnie nanosili swoje uwagi, wykorzystując dokument dysku Google (www.google.pl/intl/pl/docs/about) w formie tabeli. Zaletą tego rodzaju edytora jest możliwość pracy w tzw. chmurze, czyli udostępnianie dokumentu online do edycji w dowolnym miejscu i czasie.

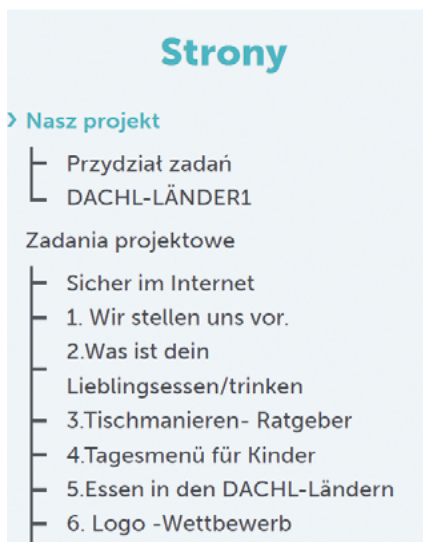
rys.1. Przykład dokumentu Google użytego w projekcie „Fahr Rad!”

Aktivität	Deadline	Tools	Kommentare
Projektplan	evaluiert/editiert bis Ende des Projektes	Google Datei	
ABC des Internets	evaluiert/editiert bis Ende des Projektes	Mentimeter – Womit verbindest du Netiquette?	
Wer sind wir?	den 25. April 2021	Google Praesentation	
Wo wohnen wir?	den 25. April 2021	Padlet	

Gdy nasz projekt zostanie zaaprobowany przez Krajowe Biuro eTwinning, otrzymamy dostęp do TwinSpace. Jest to miejsce, w którym krok po kroku będziemy realizować nasze cele. Przystępując do pracy nad projektem, należy pamiętać o uwzględnieniu jego niezmiernie istotnych elementów (opisanych na osobnych stronach TwinSpace). Należą do nich:

- planowanie (zamieszczamy linki i informacje o tym, jak planowaliśmy nasz projekt);
- prezentacja uczestników (przedstawiamy się, prezentujemy swoje szkoły, miejscowości i kraje);
- bezpieczeństwo w internecie (sprawdzamy, jak chronić prawa autorskie, wspólnie obchodzimy Dzień Bezpiecznego Internetu, szukamy stron z darmowymi zdjęciami, poznajemy netykię);
- komunikacja i współpraca (pokazujemy, jak porozumiewamy się w projekcie i które zadania wspólnie wykonaliśmy);
- narzędzia TIK (wskazujemy narzędzia i aplikacje wykorzystane w projekcie);
- ewaluacja (podsumowujemy projektowe działania, analizujemy wyniki oceny);
- upowszechnianie rezultatów (popularyzujemy efekty naszej pracy w postaci linków, zdjęć, opisów potwierdzających działania).

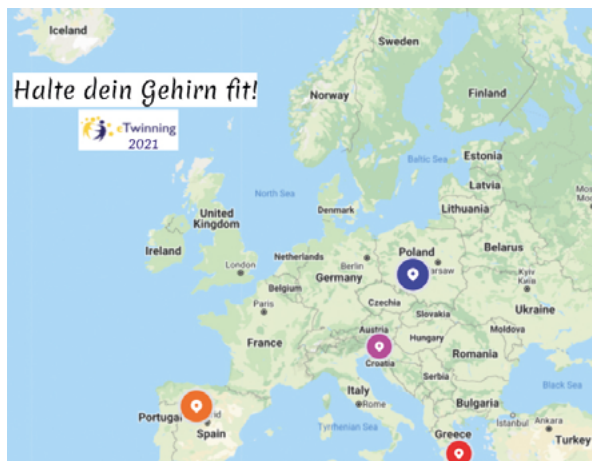
rys. 2. Przykład strony projektu „Rund um den Tisch” (TwinSpace)



Poznajemy naszych partnerów

Na tym etapie naszego projektu możemy przeprowadzić wideokonferencję (wykorzystajmy opcję spotkania online na TwinSpace) lub wziąć udział w czacie (chatroom na TwinSpace naszego projektu). Możemy też stworzyć wirtualną mapę np. w programie Genial.ly (genial.ly), na której partnerzy zaprezentują swoje szkoły, miasta i kraje, używając m.in. kolorowych znaczników. Każdy z nich, dzięki umieszczonym w nim linkowi, może prowadzić do prezentacji. Na koniec tego etapu warto wykonać quiz wiedzy o wszystkich uczestniczących państwach, by sprawdzić, ile informacji zapamiętali nasi uczniowie.

rys. 3. Wirtualna mapa w projekcie „Halte dein Gehirn fit”



Kolejnym narzędziem zintegrowanym z platformą, które możemy dodać do naszej strony na TwinSpace, jest TwinBoard. To wirtualna tablica, na której nasi uczniowie mogą się przedstawić, dodać zdjęcie, obrazek, prezentację lub filmik. Planując zadanie zapoznawcze, możemy wykorzystać: YouTube, Vimeo, Padlet, Formularze Google, Kahoot!, Quizizz czy Nearpod.

rys. 4. TwinBoard w projekcie „Rund um den Tisch”



Zadania projektowe

Teraz nadszedł czas na różne zadania, dzięki którym osiągniemy główne cele naszego projektu. Planując nasze aktywności, pamiętajmy o kształtowaniu u naszych uczniów umiejętności współpracy i działania w grupach międzynarodowych. W tym celu realizujemy z nimi pomysły, które stawiają na interakcję i współdziałanie. Jednym z zadań cieszącym się dużą popularnością jest wybieranie logo projektu. Uczestnicy prezentują swoje propozycje na stronie TwinSpace za pomocą TwinBoard, a następnie głosują na najciekawszą pracę (ankieta jest narzędziem zintegrowanym ze stronami TwinSpace).

rys. 5. Prezentacja logotypów zaprojektowanych przez uczniów na TwinBoard w projekcie „Rund um den Tisch”



W projekcie „Die Schönheit der Welt” jednym z zadań uczniów było obejrzenie filmu o wpływie plastiku na nasze życie oraz przedyskutowanie z pozostałymi uczestnikami przesłania płynącego z nagrania. Tricider (www.tricider.com) okazał się idealnym narzędziem do wymiany opinii. Uczniowie bez konieczności logowania podawali argumenty za postawionymi tezami i przeciw nim, dodatkowo wybierając i oznaczając gwiazdką najciekawsze z nich.

rys. 6. Przykład dyskusji uczniów na temat obejrzanego filmu z wykorzystaniem narzędzia Tricider



Z kolei w projekcie „Let’s celebrate Unesco days together”, w ramach obchodów Dnia Bezpiecznego Internetu, uczniowie na dysku Google stworzyli przewodnik w formie prezentacji (www.google.pl/intl/pl/slides/about), którą można było wspólnie edytować. W trakcie zadania uczestnicy udzielali wskazówek dotyczących zasad bezpiecznego poruszania się po stronach WWW, poruszyli kwestię praw autorskich, poznali strony dające możliwość legalnego pobierania obrazów i muzyki, m.in. tych wykorzystanych w przewodniku.

RYS. 7. Przykład przewodnika wykonanego na dysku Google w formie prezentacji



SAFER INTERNET GUIDE

Safer Internet Day 2019
Let's celebrate Unesco days together!
eTwinning

Idealnym narzędziem do gromadzenia i prezentowania różnorodnych informacji jest chmura wyrazów. W projekcie „99 Luftballons für den Frieden – 99 balloons for peace” uczniowie zbierali odpowiedzi na pytanie „Czym jest pokój na świecie?”. Posłużyli się przy tym bezpłatnym narzędziem Mentimeter (www.mentimeter.com), dzięki któremu można uzyskać odpowiedzi w czasie rzeczywistym lub wyznaczyć termin nadesłania skojarzeń.

RYS. 8. Chmura wyrazów utworzona za pomocą narzędzia Mentimeter



Aby podczas projektu „Let’s celebrate Unesco days together” dowiedzieć się, czy uczniowie rozumieją pojęcie pokoju na świecie, została użyta tablica online Lino (en.linoit.com). Stworzone przez uczniów

i umieszczone na wirtualnej tablicy „karteczki” z definicją diskutowanego terminu stały się punktem wyjścia do kolejnych działań.

RYS. 9. Przykład wypełnionej pomysłami uczniów tablicy Lino



Przygotowanie jadłospisu dla nastolatka było jednym z zadań w projekcie „Rund um den Tisch”. By je urozmaicić, uczniowie poprosili kolegów z innych szkół o komentarze do ułożonego menu. Dzięki temu prostemu zabiegowi wszyscy uczestnicy aktywowali się w podwójnej roli: kucharza i recenzenta, wykorzystując do tego Formularze Google (www.google.pl/intl/pl/forms/about). Narzędzie to jest bardzo proste i intuicyjne w obsłudze. Korzystając z niego, uczniowie mogą w tym samym czasie współtworzyć zawartość i obserwować wprowadzane przez kolegów zmiany.

RYS. 10. Jadłospisy autorstwa uczniów zaprojektowane w Formularzach Google



Innym pomysłem na wykorzystanie narzędzi Google (prezentacji, dokumentów) są wszelkiego rodzaju opowiadania, które tworzą na zmianę uczniowie z różnych krajów. To zadanie wymaga przeczytania tekstów umieszczonych przez poprzedników i wymyślenia kolejnego etapu wspólnej historii. W ramach projektu „Die Müll-Vermeidungstester” uczniowie opowiedzieli w ten sposób przygodę plastikowej butelki Dany, która przemierzyła Europę, przeżywając najróżniejsze przygody.

RYS. 11. Historia opowiedziana z wykorzystaniem narzędzi Google w projekcie „Die Müll-Vermeidungstester”



Efektom podsumowującym naszą projektową przygodę mogą być np. e-magazyny (tworzone za pomocą narzędzia Canva www.canva.com), przewodniki (z użyciem prezentacji Google) czy książeczki online (np. na stronie StoryJumper www.storyjumper.com). Ich zawartością będzie opis wszystkich projektowych zadań lub tych najbardziej istotnych wraz z korzyściami, jakie przyniosły uczniom, nauczycielom i całej społeczności szkolnej. Po zaprojektowaniu takiego materiału i jego wspólnym wykonaniu można je umieścić na stronie szkoły lub wydrukować i przekazać uczniom.

RYS. 12. Zaprojektowany przez uczniów magazyn podsumowujący projekt „Die Schönheit der Welt”



Ewaluacja w projekcie

Ewaluacja może być przeprowadzana na każdym etapie trwania projektu. Dzięki niej badamy potrzeby uczestników, określamy kierunki i cele działań, możemy rozpoznać mocne i słabe strony projektu, wyciągamy wnioski do dalszej pracy. Idealnym narzędziem do wykorzystania są tu wspomniane już wcześniej Formularze Google (choć sprawdzą się również: Tricinder, Mentimeter czy AnswerGarden), które automatycznie zliczają podane odpowiedzi respondentów i prezentują je w formie wykresów, chmur wyrazowych i diagramów. Graficzne przedstawienie wyników sprawia, że są one przejrzyste i atrakcyjne. Końcową ewaluację możemy przeprowadzić w formie ankiety przygotowanej przez wszystkich partnerów (każdy przygotowuje jedno-dwa pytania), w której zapytamy uczniów i nauczycieli, czy podobały im się konkretne zadania, czego się dzięki nim nauczyli, czy sprawniej posługują się narzędziami TIK, czy chcieliby zrealizować kolejny projekt, a jeśli tak, to o jakiej tematyce itp. Elementem podsumowania projektu może być też chat lub spotkanie online, umożliwiające spontaniczną ocenę całego przedsięwzięcia oraz omówienie wyników ewaluacji.

RYS. 13. Wyniki ankiety ewaluacyjnej przeprowadzonej na koniec projektu „Sei meine Navigation” w Formularzu Google, dodatkowo umieszczonego w programie Canva



Podsumowanie

Projekty eTwinning przynoszą korzyści naszym uczniom, ale w wielkim stopniu także nam – nauczycielom. Doskonalamy m.in. swoje umiejętności komunikacyjne, językowe i informatyczne, korzystając z platformy, która jest miejscem wymiany doświadczeń i koleżeńskiego wsparcia. Postawmy na inspiracje i wyzwania, a szybko przekonamy się, że warto wyjść poza szkolną rutynę.

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 w latach 2019–2021, szkolna koordynatorka sieci Szkół Stowarzyszonych UNESCO, opiekunka koła teatralnego.

Jak uczyć się zdalnie, podróżować wirtualnie i ratować świat realnie, czyli o międzynarodowym projekcie „Eco-logical and Trendy”

DOI: 10.47050/jows.2021.4.47-52

MARCIN HOŚCIEŁOWICZ

Relacja z projektu „Eco-logical and Trendy” w ramach programu eTwinning to opowieść o tym, jak przetrwaliśmy czas „zamknięcia” świata i świadomej nauki o tym, co robimy złego i dobrego dla naszej planety. Właśnie wtedy uczniowie i nauczyciele z Polski, Turcji i Hiszpanii nawiązali szczególne relacje, które pozwoliły wszystkim przetrwać paraliżujący okres niepewności.

Jako poszukujący nauczyciel stosuję formy i metody, dzięki którym czas spędzony w szkole z uczniami może być ciekawy, twórczy, rozwijający – po prostu fajny – dla mnie i dla nich. W placówkach przebywają średnio jedną trzecią doby, spotykając się z kolegami i nauczycielami, wymieniając doświadczenia, wspólnie przeżywając rozterki i radości. Powinno towarzyszyć temu poczucie wykorzystania każdej minuty, uczenia się w realnym kontekście, rozwiązywania problemów, które są ważne dla uczniów. Taką możliwość stwarza uczestniczenie w projektach eTwinning.

Niewinny początek

Projekt rozpoczęliśmy całkiem klasycznie. Pomysł zrodził się w naszych głowach (mojej i moich siedemnaściorga uczniów drugiej klasy liceum ogólnokształcącego) podczas realizacji na lekcji języka angielskiego tematu konsumpcjonizmu, nadmiernego wydawania pieniędzy i ciągłego kupowania nowych rzeczy. Obejrzeliśmy film *The True Cost*, odsłaniający kulisy przemysłu odzieżowego i prawdziwe koszty produkcji ubrań. Wywołał u uczniów wiele pytań i wątpliwości, padły słowa niedowierzania. Poczuliśmy, że MUSIMY przeanalizować ten problem szerzej. Zaproponowałem im zrealizowanie projektu edukacyjnego, ale potrzebowałem ich aktywności i inspiracji. Im pozostawiłem inicjatywę... i w ciągu godziny mieliśmy gotowy zarys planu naszych działań. Pomysły sypały się jak z rękawa: zbadanie cen ubrań nowych i używanych, przeanalizowanie kosztów produkcji jednego T-shirtu, debata nad wadami i zaletami kupowania ubrań używanych, pisanie listów do producentów odzieży z zapytaniem o warunki pracy, analiza wynagrodzeń pracowników fizycznych i stosowania polityki proekologicznej w firmach odzieżowych. Potrzebowaliśmy jeszcze kontekstu językowego, czyli użycia języka angielskiego w realnych sytuacjach komunikacyjnych. Projekt eTwinning był jedynym słusznym rozwiązaniem, które można było wykorzystać bardzo szybko.

Szukam partnera do przygody

Wszystko wyglądało pięknie: wspomniały temat, zmotywowani uczniowie, przygotowany plan. Byliśmy gotowi i „spakowani” do przygody eTwinningowej. Potrzebni byli jednak partnerzy, z którymi ta podróż projektowa mogła mieć wymiar praktyczny językowo i być zróżnicowana kulturowo. Na szczęście wcześniej przygotowałem się do tej wspólnej wyprawy. Dzięki platformie eTwinning Live, na której można poszukiwać partnerów do projektu (w zakładce Forum), opublikowałem ogłoszenie o idei projektu i zaproszenie do wspólnej jego realizacji. Zgłosiła się Zeynep z Turcji, która była bardzo zainteresowana tematem i wydawała się pozytywnie nastawiona do tego pomysłu. Zaproponowała również szkołę z Hiszpanii, z którą wcześniej współpracowała w ramach innych projektów edukacyjnych.

Pierwsze spotkanie nauczycieli online... To było jak miłość od pierwszego wejrzenia, jak zagranie na różnych instrumentach po raz pierwszy i stworzenie pięknej melodii. Zbudowanie zespołu jest niezbędne do realizacji zadania i osiągnięcia celu. W przypadku Zeynep, Julio, Raquel i moim wystarczyło kilka minut i już podzieliliśmy się rolami. Ten moment jest niezmiernie ważny – świadomość pełnienia odpowiednich funkcji w projekcie u każdego partnera oraz podział obowiązków były czynnikami wzmacniającymi efektywność rozpoczynającego się przedsięwzięcia.

Ustalmy zasady

Pierwsze spotkanie służyło zatem ustaleniu założeń, celów, podziału ról uczniów i sposobu komunikacji w trakcie realizacji pomysłu. Praca metodą projektu wymaga rzetelnego przygotowania się na etapie koncepcyjnym. W każdym przedsięwzięciu, w komunikacji, w rozwijaniu kompetencji językowych, a przede wszystkim wtedy, kiedy jestem zdeterminowany, by osiągnąć cel, kieruję się zasadą 5W: *Who? What? Where? When? Why?* Dzięki niej można dość łatwo opracować cały plan działania. Te pytania zadałem zarówno uczniom, jak i nauczycielom z partnerskich szkół przed oficjalnym rozpoczęciem naszej przygody. Po zebraniu odpowiedzi i opracowaniu założeń projekt zaczął nabierać kolorów. A zatem:

- *Who?* Uczniowie w wieku 15–17 lat i nauczyciele z trzech szkół ponadpodstawowych z trzech krajów: Polski, Turcji i Hiszpanii. Razem udział brało 47 osób.
- *What?* Działania podnoszące świadomość wpływu rynku odzieżowego na zmiany klimatyczne.

- *Where?* Przestrzeń cyfrowa, sala lekcyjna (po rozpoczęciu projektu okazało się, że działania przeniosły się wyłącznie do świata wirtualnego).
- *When?* Lekcje języka angielskiego (rzeczywistość zweryfikowała decyzję o tym, kiedy miały odbywać się działania, ale o tym później).
- *Why?* Zwiększyć świadomość pojęcia konsumpcjonizm i jego wpływu na globalne ocieplenie.

Kolejnym kryterium podczas planowania działań projektowych jest świadomość rozwijania kompetencji kluczowych niezbędnych w uczeniu się przez całe życie, czyli:

1. porozumiewania się w języku ojczystym;
2. porozumiewania się w językach obcych;
3. kompetencji matematycznych i podstawowych kompetencji naukowo-technicznych;
4. kompetencji informatycznych;
5. umiejętności uczenia się;
6. kompetencji społecznych i obywatelskich;
7. inicjatywności i przedsiębiorczości;
8. świadomości i ekspresji kulturalnej.

Wydaje się, że niektóre kompetencje są oczywiście i rozwijane na każdej lekcji i przy każdym projekcie, lecz warto mieć powyższe na uwadze przy planowaniu poszczególnych zadań. W naszej grupie projektowej każde działanie było opiewane cyfrą odpowiadającą konkretnym kompetencjom, a ewaluacji każdej aktywności uczniowie dokonywali, określając, w jakim stopniu rozwinięli daną umiejętność.

Oprócz kluczowych kompetencji w projektach eTwinning należy brać pod uwagę szczegółowe wyznaczniki jakości poszczególnych aktywności. Dzięki nim możliwe jest ocenienie, czy projekty są wartościowe. Owymi wyznacznikami są:

- **innowacje pedagogiczne i kreatywność** – w jaki sposób przebiegała praca z uczniami; jakich innowacyjnych i kreatywnych metod użyto do zaangażowania ich w działania i do realizacji planu;
- **integracja z programem nauczania** – w jaki sposób wkomponowano projekt w program nauczania konkretnego przedmiotu; czy były to działania interdyscyplinarne; jakie umiejętności i kompetencje rozwijały podejmowane aktywności;
- **współpraca szkół partnerskich** – opis działań wyraźnie wskazujący podział zadań pomiędzy partnerami ze szczególnym uwzględnieniem elementów, nad którymi pracowali wspólnie; aktywności, przy których współpracowali uczniowie

- z partnerskich szkół oraz ich wkład w przygotowanie finalnego produktu;
- **wykorzystanie technologii** – jak wykorzystano technologię, aby wzbogacić działania projektowe; w jaki sposób zadbano o e-bezpieczeństwo i ochronę praw autorskich;
 - **rezultaty, wpływ, dokumentacja** – znaczenie podjętych działań dla rozwoju uczniów i warsztatu pracy nauczyciela; korzyści, które odnieśli członkowie projektu i szkoła; najważniejsze rezultaty współpracy oraz dokumentacja odnosząca się do etapu planowania i rezultatów projektu, z czego najistotniejsza jest ewaluacja.

Wszystko mieliśmy zaplanowane i przygotowane: cel, działania, podział ról – byliśmy gotowi, żeby ruszać w naszą projektową podróż. I wtedy przyszedł lockdown.

Zamknięci w domach – otwarci na komunikację

Wydawało się, że nasze działania będą przebiegać w szkołach i będziemy mogli omawiać dalsze kroki w grupach narodowych, a następnie wymieniać się opiniami i modyfikować postęp prac projektowych. Lockdown spowodował, że nie mogliśmy zrobić tego w klasach lekcyjnych. I tu nastąpił zwrot akcji: przechodzimy na nauczanie zdalne, skupiamy się na projekcie eTwinning, mamy mnóstwo czasu wolnego, ale jesteśmy pełni wątpliwości dotyczących świata zewnętrznego i kierunku, w jakim rozwinię się pandemia – właśnie tak to wtedy widzieliśmy. Żyliśmy w tymczasowości, chaosie informacyjnym, wywołującym silne emocje. Byliśmy sami, zamknięci w „klatkach” jak ptaki chcące latać, którym została zabrana wolność i wszelka motywacja. Wydawało się, że projekt może zostać przerwany: uczniowie zrezygnowani, a nauczyciele pozostawieni bez narzędzi kontroli i mobilizowania uczniów...

A jednak idea programu eTwinning świeciła jak latarnia morska kierująca statki do portu. To, co wydarzyło się w marcu 2020 r., przeszło nasze najśmielsze oczekiwania. Projekt rozpedził się jak bolid Formuły 1. Spotkania online na platformie Zoom z uczniami i nauczycielami odbywały się cyklicznie dwa razy w tygodniu. Uczniowie stworzyli warsztatowe grupy międzynarodowe na WhatsAppie, w których realizowali przydzielone zadania. Wymiana informacji odbywała się nieustannie bez względu na godzinę. Uczniowie dyskutowali na czatach o różnych porach dnia i... nocy (pytania wpływające do mnie o 2:00 zweryfikowały moje wyobrażenie o porach aktywności moich uczniów).

Poziom emocji oraz tematyka rozmów wydawały się wypełniać przestrzeń całego internetu – od pytań dotyczących projektu: wymiany zdań na temat wykorzystania wody w produkcji ubrań, treści listów wysyłanych do producentów odzieży czy cen spodni nowych i używanych do rozmów na temat muzyki, gier wideo, mody lub popularnych youtuberów. A wszystko w języku angielskim. Okazało się, że uczniowie otworzyli się na dyskusję, nawzajem motywowali się do działania i wspólnie modyfikowali przydzielone zadania. Nam, nauczycielom, wystarczyło spokojnie przyglądać się, jak nasi podopieczni przejęli inicjatywę, monitorować ich pracę w zespołach międzynarodowych i cieszyć się, że realizujemy nie tylko założenia projektu, ale przede wszystkim rozwijamy umiejętności językowe.

A co z przygotowaniem do matury?

Niektórzy nauczyciele traktują projekty edukacyjne jako formę zabawy, nieuporządkowane działania, które nie służą realizowaniu podstawy programowej. Nic bardziej mylnego! Słyszając takie stwierdzenia (a słyszałem je wielokrotnie), wiem, że po prostu nie czytali ani podstawy programowej dla swojego przedmiotu, ani programu nauczania lub planów wynikowych. Pojęcie *metoda projektu* pojawia się 14 razy we wstępie treści podstawy programowej kształcenia ogólnego dla klas IV–VIII, a 2 razy użyte jest słowo eTwinning. Z kolei podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych sugeruje wykorzystanie metody projektu 22 razy, a program eTwinning wskazywany jest 3 razy. Przypadek?

Ale gdzie są strategie egzaminacyjne podczas realizacji projektu? Przecież na egzaminie maturalnym z języka angielskiego pojawia się rozumienie tekstu słuchanego i czytanego, rozumienie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych oraz pisanie. Tego też nam nie zabrakło.

1. Obejrzenie filmu *The True Fact*, poruszającego tematykę produkcji ubrań i jej wpływu na klimat. Przed projekcją filmu zostały przygotowane pytania zamknięte i otwarte, a uczniowie odpowiadali na nie podczas oglądania.
2. Pisanie listów do producentów odzieży, poruszających kwestie warunków pracy, polityki ekologicznej oraz kosztów produkcji. Długość listu musiała wynosić 200–250 słów. Ważnym elementem tego zadania była jego interaktywność i praktyczny kontekst ćwiczenia umiejętności pisania. Listy rozesłaliśmy do kilkudziesięciu producentów odzieży. Otrzymaaliśmy kilka odpowiedzi z niestety dość mętnym wyjaśnieniem działań firm na rzecz środowiska.

3. Zadania na rozwijanie słowotwórstwa, tworzone w formie krzyżówek i gry quizowej z użyciem narzędzia Kahoot. Uczniowie sami przygotowali zakres słów i zwrotów w języku angielskim kojarzonych z przemysłem odzieżowym, stworzyli krzyżówki i quizy, a później razem graliśmy online na spotkaniach na żywo.
4. Stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych. Uczniowie tworzyli w programie Canva plakaty pt. *DOs and DON'Ts while shopping for clothes*, przedstawiając typowe użycie zdań rozkazujących, konstrukcji z użyciem czasowników modalnych: *must/mustn't, should/shouldn't, can/can't* czy zwrotów: *had better* oraz okresów warunkowych typu 0 i 1.
5. Kształtowanie umiejętności mówienia jako formy komunikacji werbalnej, co następowało na wszystkich spotkaniach online, zarówno w pracach grup warsztatowych, jak i na zebraniach plenarnych. Uczniowie mieli szansę podnieść swoje umiejętności komunikacyjne wymagane w zadaniach obowiązkowych w ustnej części egzaminu maturalnego, takich jak np. opis ilustracji – opowiadaliśmy sobie wzajemnie, co widzimy za oknem, co się znajduje obok naszych komputerów, co jedliśmy na obiad czy w co jesteśmy ubrani (czasem odpowiedzi zaskakiwały: *I am in the basement now; I am wearing pyjamas and a towel on my head*). Naturalnym ćwiczeniem wypowiedzi ustnych była seria dyskusji poświęconych tematowi projektu. Prowadziliśmy np. debaty pod hasłem: *Why do people prefer new clothes to second-hand ones? If you were the clothes producer, what kind of clothes would you make? How can we make use of second-hand clothes?*

Czyli można się zatem bawić i jednocześnie realizować podstawę programową? Oczywiście, że tak!

Projekt i relacje, czyli co z tą tęczą

Czas pandemii i nauczania zdalnego wydawał się być czasem, w którym trudno było utrzymać silne, pozytywne relacje z uczniami, nie mówiąc już o ich budowaniu. A przecież tego potrzebowali zarówno nastolatki, którzy nie mogli wyjść z domów (przecież wprowadzony był zakaz poruszania się osób poniżej 16. roku życia bez opieki), jak i my nauczyciele, bo stanęliśmy przed wyzwaniem „niesienia kaganka oświaty” w warunkach, do których wielu z nas nie było przygotowanych – ani technicznie, ani metodycznie. Mieliliśmy świadomość, że nie możemy pozostawić

tych młodych ludzi bez wsparcia i pomocy czy choćby w miarę sprawnie prowadzonych lekcji. Ja i moi partnerzy z Turcji i Hiszpanii wiedzieliśmy, że nasz projekt może być szansą na kreatywne przetrwanie tego bardzo ciężkiego emocjonalnie okresu. Należało jednak tak organizować pracę, żeby uczniowie czuli się potrzebni, dowartościowani i docenieni. Ale jak to zrobić?

Z powodu mojej prywatnej pasji – fanatycznej miłości do muzyki i jej tworzenia – w pracy w formie stacjonarnej często się do niej odnoszę. Wraz z uczniami ustalamy jeden dzień w tygodniu, w którym w ramach rozgrzewki śpiewamy piosenkę w języku angielskim, zaproponowaną albo przeze mnie, albo przez nich, z tekstem wyświetlanym z rzutnika na ścianę. To jest jeden z moich sposobów na budowanie relacji z uczniami, na zwracanie ich uwagi na aspekty kulturowe języka, na dyskusje o trendach, przekazie tekstu i emocjach przekazywanych w utworach muzycznych. To też droga do poszerzania ich i moich horyzontów, wzajemnego zrozumienia, a w końcu do opanowania wymowy bez obawy popełnienia błędu – podczas wspólnego śpiewania nikt nie słyszy źle wymówionego słowa, a ci, którzy zazwyczaj unikają wypowiedziania się, tu mogą „mówić” bez ryzyka bycia ocenianym.

Czy muzyczne lekcje były możliwe podczas nauczania na odległość? Najpierw wydawało mi się, że tak, jednak ograniczenia techniczne (różna szybkość transferu danych, brak synchronizacji wideo z głosem śpiewających uczniów) zmusiły mnie do modyfikacji formy. Na początku spotkań projektowych online włączałem wybrany videoclip z tekstem, a uczniowie oglądali i słuchali piosenki, czytali słowa i – na co liczyłem – śpiewali w domu. Po wysłuchaniu utworu ich zadaniem było napisanie w okienku konwersacji w Zoomie słów lub zwrotów, które wpadły im w ucho lub które zapamiętali. Pierwsze próby były dość nieśmiałe i nie wszyscy wypisywali fragmenty tekstu, aż nastąpił przełom. Wybrałem piosenkę *Over the Rainbow* Izraela Kamakawiwo'ole i posypały się serduszka w komentarzach, a ci uczniowie, którzy mieli wyłączne kamery, zaczęli je odblokowywać! Zwroty *Thank you, Love you all, I am crying now* pojawiły się w komentarzach, a łzy – na moich policzkach. Wzruszenie i poczucie więzi mimo zamknięcia i odległości między Polską, Turcją i Hiszpanią były tak silne, że czuliśmy się jak jeden zespół, jak Drużyna Pierścienia gotowa wkroczyć w ciemne czeluści Mordoru. Dla nas Mordorem była pandemia i niepewność jej towarzysząca.

Robimy ubrania i tworzymy własne Vinted

Przy zbieraniu pomysłów na projekt i podczas burzy mózgów w gronie nauczycieli i uczniów pamiętaliśmy, że warto działania projektowe opierać na praktycznych rozwiązaniach, tj. takich działaniach, które nie są czysto teoretyczną dyskusją na życiowe tematy. W projektach MUSI pojawić się aspekt działania „tu i teraz”, w tym kontekście społeczno-kulturowym, w którym funkcjonujemy. W „Eco-logical & Trendy” takimi działaniami było stworzenie wirtualnego bazaru ubrań używanych. Przeszukaliśmy swoje szafy (było na to dużo czasu – pamiętajmy: pełen lockdown) i znaleźliśmy ciuchy, które nie są przez nas noszone, a są w bardzo dobrym stanie. Stworzyliśmy zakładkę na platformie Padlet, którą wykorzystywaliśmy jako przestrzeń projektową i każdy, kto miał ochotę oddać swoją odzież, publikował ogłoszenie z opisem w języku angielskim. Osoby zainteresowane wystawionymi ciuchami rezerwowały je sobie, zostawiając komentarz pod zdjęciem. Wymiana ubrań nabrała rzeczywistego kształtu. Niestety na wysłanie ciuchów musieliśmy poczekać ze względu na bardzo restrykcyjne ograniczenia związane z pandemią: zakaz wychodzenia, zamknięte urzędy pocztowe, obawa przed przenoszeniem wirusa na odległość. Przekonaaliśmy się jednak, że drzemie w nas potencjał twórczy. Czyżbyśmy byli protoplastami Vinted, nawet o tym nie wiedząc?

Kolejnym ważnym wątkiem praktycznym w naszej zabawie projektowej było nadanie drugiego (a może nawet trzeciego i czwartego?) życia naszym ubraniom. Oprócz założenia wirtualnego ciucholandu chcieliśmy nadać naszemu projektowi symbol jednoczący jego członków, znaku, z którym będą identyfikowali się uczestnicy przedsięwzięcia. Jednym z obowiązkowych działań w ramach eTwinningu jest stworzenie logo, które ma być swoistym znakiem firmowym projektu. Ogłosiliśmy więc wśród uczniów konkurs na logotyp i opublikowaliśmy ich propozycje na Padlecie. W drodze głosowania przez polubienie zdjęcia z najlepszym znakiem wyłoniliśmy zwycięzcę. Był to zielony napis ECO na tle zielonych liści.

Uznaliśmy, że warto wykorzystać go tak, żebyśmy go zapamiętali i utożsamiali się z nim, jak ze sztandarem, godłem czy totemem. Pomysł okazał się genialny w swej prostocie. Stworzyliśmy szablon logo

przygotowany w taki sposób, aby można było go wyciąć, przyłożyć do powierzchni, nałożyć na niego zieloną farbę i... stworzyć koszulkę projektową. Każdy uczeń musiał znaleźć jednolity T-shirt, wyciąć szablon i z wykorzystaniem farby do ubrań, mazaka lub długopisu przenieść logo na koszulkę. Aby mieć pewność, że nikt nie pozostanie bez projektowej odzieży, zamówiłem farbę do tkanin i „nielegalnie” spotkaliśmy się, by dokonać dzieła. Przez cały trudny okres lockdownu była to jedyna chwila, gdy spotkałem się ze swoimi uczniami na żywo. O wzruszeniach nie będę już pisał... Tworzenie koszulek odegrało bardzo istotną rolę w całym projekcie. Nie tylko sprawiło, że utożsamiliśmy się z symbolem, który nas zjednoczył, ale też było wspólnym, świadomym działaniem WSZYSTKICH uczestników projektu, prowadzącym do realizacji jego celów i założeń.

Punktem kulminacyjnym całego przedsięwzięcia było spotkanie online podsumowujące naszą podróż, na którym WSZYSCY włączyli kamery, WSZYSCY mieli nałożone koszulki z logo i WSZYSCY zaśpiewali *Over The Rainbow...*

Nagrody, czyli próżność i celebryci

Po zakończeniu naszych działań postanowiliśmy zgłosić nasz projekt do Krajowej Odznaki Jakości programu eTwinning, którą otrzymaliśmy. Szkole przyznano Europejską Odznakę Jakości oraz European Language Label 2020. Projekt zajął też III miejsce w Konkursie „Mój projekt eTwinning”, w kategorii Ambasador eTwinning, w związku z pełnioną przeze mnie funkcją. Prasa, telewizja, wywiady, filmy, uznanie wśród nauczycieli i dyrekcji. Skłamałbym, gdybym wypierał się miłego uczucia polectania mojego ego. Na szczęście daleko mi do wcielania się w rolę celebryty i gwiazdorstwa, bo wiem, że nie stoję za sukcesem tego projektu. Uczniowie są zarówno jego twórcami, jak i tworzywem. Przede wszystkim zespołowość, świadomość słuszności naszych wspólnych działań, wzajemne zaufanie i mnóstwo pozytywnych emocji, które sobie dostarczaaliśmy i wspinających relacji międzynarodowych, szkolnych i klasowych. Oraz zbudowanie silnej więzi między uczniami klasy 2D i mną. A najważniejszą nagrodą, którą otrzymałem, były słowa moich uczniów podczas spotkania w szkole na koniec roku szkolnego: „Dzięki panu przetrwaliśmy”. A ja dzięki nim.

WIĘCEJ O REZULTATACH PROJEKTU



→ Strona projektu na FB:
[www.facebook.com/
 ecologicalandtrendy](https://www.facebook.com/ecologicalandtrendy);



→ Film promujący:
vimeo.com/425631567;



→ Przestrzeń projektowa:
padlet.com/belfery/ecotrendy;



→ Wirtualna gazeta cz. 1:
bit.ly/3dxxhis;



→ Wirtualna gazeta cz. 2:
bit.ly/3owZThT.

NETOGRAFIA

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny, bit.ly/3rOl29n [dostęp: 24.10.2021].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, bit.ly/31Qrbak [dostęp: 24.10.2021].
- *Kompetencje kluczowe – definicje i przepisy*, bit.ly/3rKaN62 [dostęp: 24.10.2021]
- Odznaki jakości eTwinning, etwinning.pl/odznaki-jakosci [dostęp: 24.10.2021]

MARCIN HOŚCIEŁOWICZ Nauczyciel języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Alfreda Lityńskiego w Suwałkach, doradca metodyczny w Suwalskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli, ambasador i trener warsztatów komputerowych programu eTwinning. Pasjonat pracy metodą projektu i muzyki. Członek zespołu DRAH.

Projekty językowo-historyczne w czasie pandemii

DOI: 10.47050/jows.2021.4.53-58

ANNA MATERA-KLINGER

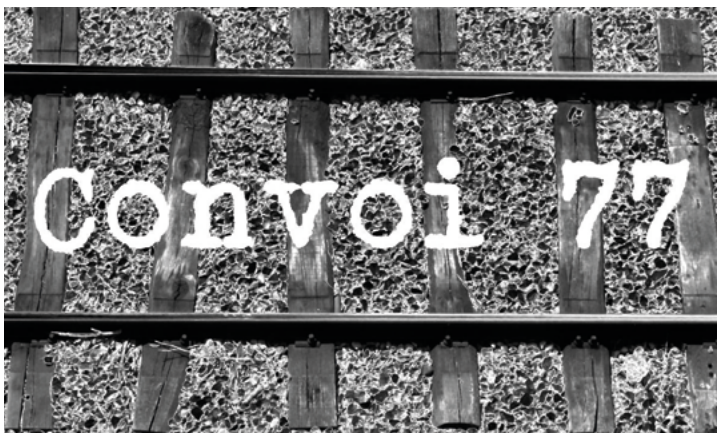
Artykuł przedstawia szkolne doświadczenia z początkowego okresu pandemii COVID-19, podczas którego udało się z grupą uczniów zrealizować dwa projekty językowe – „Transport 77” poświęcony obozom zagłady oraz „Moje życie podczas kwarantanny/pandemii”, będący spontaniczną odpowiedzią na nowe zaskakujące okoliczności.

Truizmem byłoby rozpisywać się na temat wpływu koronawirusa wywołującego chorobę COVID-19 na różne, a właściwie na wszystkie, dziedziny naszego życia. Bezpośrednie zagrożenie pojawiło się w Polsce nagle w marcu 2020 r. Między 12 a 25 marca placówki oświatowe i szkoły wyższe pozostały zamknięte. Była mowa o perspektywie dużego zagrożenia, w związku z którym wszystkie instytucje kultury, w tym kina i muzea, stały się niedostępne. Przejście na zdalny tryb nauczania nie obyło się bez trudności. Do dzisiaj pamiętam pierwsze dni, gdy wydawało mi się, że sprawne wykorzystanie oprogramowania MS Teams na potrzeby lekcji jest zbyt trudne. Praca z młodymi ludźmi w liceum i na uniwersytecie pozwoliła mi jednak spojrzeć na nową rzeczywistość z pewnego dystansu. Oni również nie zawsze potrafili płynnie się zalogować, udostępnić ekran, dynamicznie reagować, pracować w „pokojach”, odzywać się, nie zapominając o konieczności włączenia mikrofonu. Chciałabym w tym artykule nie tylko podzielić się cennymi doświadczeniami z tego trudnego okresu, ale także zachęcić do śledzenia tego, co „dydaktyczne” w sieci i co może zainspirować do prowadzenia projektów dwojakiego rodzaju – realizowanych na poziomie szkoły, ale również w skali europejskiej. Zaczęń od tego ostatniego.

Projekt językowo-historyczny „Transport 77”

Projektem europejskim, którego realizacja przypadła w dużej mierze na „czas koronawirusa”, był projekt językowo-historyczny „Transport 77”, do którego zgłosiłam naszą szkołę pod koniec 2019 r. Zamysłem Georges’a Mayera, jego twórcy, jest zebranie informacji na temat każdej z 1306 osób przewiezionych ostatnim transportem z Drancy pod Paryżem do obozu zagłady w Auschwitz 31 lipca 1944 r.

Do udziału zgłosiło się sześć uczennic i jeden uczeń z pierwszych klas dwujęzycznych, których zadaniem było zredagowanie po francusku biografii osób pochodzących z Polski, deportowanych wyżej wymienionym transportem. Znajomość języka obcego była niezbędna, gdyż służył do odczytania ze zrozumieniem archiwalnych dokumentów,



do poszukiwania informacji, do redagowania biografii. Był narzędziem do promowania równości, tolerancji, otwartości na innego człowieka, do zachowania pamięci o ofiarach. Nie chodziło o martyrologię, ale o poznanie życia ludzi, którzy odeszli w okrutny sposób. Celem tego ciągle aktualnego projektu jest zainteresowanie młodych historią ich regionu, życiem ludzi, którzy urodzili się najczęściej niedaleko ich miejsca zamieszkania. Otrzymanie zdjęć było momentem ważnym dla uczniów i dla mnie, gdyż zobaczyliśmy, jak wyglądają osoby, których życie mieliśmy zgłębiać, poznawać jego przebieg, wiedząc równocześnie, kiedy i w jaki sposób je stracili. Udało nam się nawiązać kontakt z potomkami opisywanych przez nas osób – z bratankiem Isaaka Jacques’a Jakubowicza, z wnuczką i prawnukami Lejzora Perelcwejga. Użycie języka obcego było niezbędne do komunikacji z instytucjami, do których zwróciliśmy się w celu poszerzenia bazy dokumentów.

Po otrzymaniu zeskanowanych dokumentów i ich rozdzieleniu, spotykaliśmy się regularnie, aby omawiać to, czego się dowiedzieliśmy, wyjaśniać wątpliwości językowe, nazywać elementy kluczowe w życiu naszych deportowanych. Odnaleziony w internecie wspomniany już bratanek Jakubowicza odkrył przed nami nowe wątki z życia swojego wujka. W przypadku Perelcwejga sprawa była bardziej skomplikowana, gdyż dokumentów było mało, ale również dzięki internetowi udało się znaleźć ślad rodziny w Belgii. Po napisaniu maili do różnych instytucji otrzymaliśmy kilkadziesiąt zaskakujących dokumentów. W maju 2020 r. uczniowie zaczęli redagować biografie, zachowując w miarę możliwości kolejność chronologiczną, choć w przypadku Perelcwejga nie zawsze to się udawało, gdyż jego życie nie było proste.

Nasza szkolna realizacja pozwoliła przybliżyć życie dwóch ofiar nazizmu urodzonych w Polsce, a właśnie takie było zamierzenie projektu – utrwalanie pamięci, kształtowanie do wartości, uczenie o zagładzie inaczej – poprzez poznanie życia konkretnych osób. Istotnym było również pokazanie młodym, że mogą być samodzielni w poszukiwaniach, w tłumaczeniu, nie zawsze łatwych ze względu na użyte słownictwo, dokumentów pisanych ręką, że nie muszą znać wszystkich słówek, żeby domyślić się całości przekazu. Epoka covidowa zmusiła uczniów do kooperacji przez media społecznościowe, do dzielenia się wynikami pracy przez wiadomości elektroniczne czy na platformie MS Teams.

W grudniu 2020 r. dowiedzieliśmy się z radością, że nasze dwie biografie zajęły pierwsze miejsce wśród biografii opracowanych w Polsce! Okazało się wkrótce,

że nie jest to jedyna nasza nagroda. W lipcu 2021 r. otrzymaliśmy miłą informację o otrzymaniu certyfikatu European Language Label! Etapem wieńczącym realizację projektu miał być zaplanowany przez twórców „Transportu 77” wyjazd do Paryża na spotkanie z prezydentem Francji, Emmanuelem Macronem, 27 stycznia 2021 r. w dniu obchodów Międzynarodowego Dnia Pamięci o Ofiarach Holokaustu.



European Language Label

Projekt był wyjątkowym zadaniem. Jak napisał jeden z uczniów: „Zrozumieliśmy, że ofiary nie zawsze były święte. Byli to ludzie, którzy mieli swoje zalety i swoje wady, swoje rodziny i swoje problemy. Ciekawe było odgrywanie roli kronikarza, który opisuje życie nieznannej osoby. Projekt był jednym z ciekawszych doświadczeń skłaniających do refleksji”.

Moja rola jako osoby koordynującej była wielopłaszczyznowa, co widzę szczególnie z perspektywy czasu. Przedstawiłam projekt społeczności szkolnej, spotkałam się z zainteresowanymi uczniami, zgłosiłam udział, byłam w ciągłym kontakcie z francuskojęzycznymi pomysłodawcami i polską koordynatorką inicjatywy, Aleksandrą Engler-Malinowską, rozdzieliłam zadania, służyłam pomocą językową, organizowałam spotkania w szkole. Potem zdalnie, wspólnie z uczniami poszukiwałam informacji, uzupełniałam przesłane wersje robocze, wysyłałam komunikaty na stronę szkoły i na Facebooka sekcji dwujęzycznej, a w celu promowania projektu wysyłałam informacje do uczących w sekcjach dwujęzycznych w Polsce. Wystąpiłam z referatem po polsku podczas konferencji *Shoah we Francji* zorganizowanej przez WCIES w październiku 2020 r., a w języku francuskim w marcu 2021 r. na spotkaniu *Nauczać inaczej o Zagładzie młodzieży XXI wieku* dla uczniów i nauczycieli zorganizowanym przez Instytut Francuski.

W celu zdobycia nowych informacji lub wskazówek, gdzie ich szukać, zwróciliśmy się do wielu osób i instytucji: do Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, Żydowskiego Instytutu Historycznego (Anna Przybyszewska-Drozd udzieliła nam pomocy merytorycznej), Kazerne Dossin w Brukseli (Miejsca Pamięci

i Centrum Dokumentacyjnego poświęconego Zagładzie i Prawom Człowieka, które przesała nam dokumenty z archiwów), Instytutu Francuskiego w Polsce (od czasu do czasu pomoc językowa), Gminy Żydowskiej w Poznaniu (w celu uzyskania wiadomości na temat Żydów z Kalisza), Stowarzyszenia Wychowanków i Absolwentów naszego liceum (z prośbą o sfinansowanie dostępu do archiwów z Kazerne Dossin), a także mojego studenta z Ukrainy studiującego filologię romańską na Uniwersytecie Adama Mickiewicza, który napisał w naszym imieniu do urzędów dwóch Międzyrzeczy (Koreckiego i Ostrońskiego) znajdujących się w granicach przedwojennej Rzeczypospolitej Polskiej na Wołyniu.

Rozpoczynając pracę nad projektem, uczniowie znali język na poziomie B1/B1+. Podczas pracy nad projektem znacznie rozwinęli swoje umiejętności w zakresie sprawności rozumienia tekstu czytanego i sprawności pisania. Przy redagowaniu biografii potrafili stworzyć spójną wypowiedź na temat, którym wcześniej się interesowali na tyle, na ile wymagały tego lekcje historii w szkole. W miarę upływu czasu, liczby analizowanych dokumentów, poszerzania słownictwa, uczniowie zaczęli rozumieć coraz więcej tekstów, także specjalistycznych. O ile na lekcjach francuskiego zazwyczaj nie tłumaczymy materiału na język polski o tyle w przypadku działań projektowych czasem było to niezbędne, żeby zrozumieć urzędowe dokumenty. Uczestnicy projektu mieli także okazję sprawdzić swoją umiejętność słuchania w języku obcym podczas zdalnego spotkania w języku francuskim z panem Georges'em Mayerem, a także obejrzeć fragmenty filmu związanego z tematyką żydowską (*Shoah* Claude'a Lanzmanna). Na prośbę Instytutu Francuskiego nakręciliśmy również krótki film, w którym uczniowie swobodnie informują o projekcie w języku francuskim, a więc rozwijali również sprawność mówienia.

Podczas realizacji tego projektu historyczno-językowego jako romanistka koncentrowałam się głównie na języku, choć oczywiście był on tutaj przede wszystkim narzędziem. Poprosiłam uczniów o opinie na temat ich udziału w projekcie, z których fragmenty przytoczę:

Pracując nad tym projektem, mogliśmy zdać sobie sprawę z tragicznych wydarzeń, które miały miejsce w Europie i które dotknęły w sposób szczególnie wspólnotę żydowską. Wielu spośród Żydów, którzy przeżyli Auschwitz, popełniło samobójstwo, wielu

przeżyło traumę na lata po przeżyciu takiego piekła. My, młodzi z XXI wieku, nie jesteśmy w stanie sobie wyobrazić, co to jest wojna, szczególnie dla osoby deportowanej tylko dlatego, że jest Żydem/Żydówką.

Biorąc udział w projekcie, poszerzyłam moją wiedzę na temat ofiar nazizmu i na temat wspólnoty żydowskiej w szczególności. Projekt pokazał mi, że byli to ludzie, którzy mieli swoje problemy. Poznałam również dużo nowych słówek po francusku.

Uczniowie najczęściej poruszają wątek historyczny, ale jest również mowa o poszerzeniu słownictwa i pracy z językiem. Akurat to, że bardziej zapamiętali z projektu poszerzenie wiedzy ogólnej i nabycie doświadczenia w tym zakresie, jest tutaj cenne, bo oznacza, że opracowując biografie, „zapomnieli”, że nie robią tego w języku ojczystym. Spontanicznie i naturalnie język stał się narzędziem myślenia, a nie tylko komunikacji.

Podczas rozmów z Georges'em Mayerem, którego ojciec Alex Mayer, deportowany w transporcie 77, przeżył i napisał po powrocie do Francji dziennik z tego okresu, wpadłam na pomysł przetłumaczenia go na język polski.



Propozycja pracy nad dziennikiem wraz ze studentkami i studentami uczącymi się tłumaczenia literackiego spotkała się z zainteresowaniem ze strony prof. UAM dr hab. Iwony Kasperskiej z Instytutu Filologii Romańskiej UAM. Dyskusje, jakie prowadziłyśmy nad możliwością jeszcze szerszego, tj. zarówno dydaktycznego i naukowego wykorzystania tekstu Aleksa Mayera, zaowocowały indywidualnym projektem tłumaczenia komentowanego, którego przeprowadzenia podjęła się pani Julia Brzózka, studentka II roku studiów magisterskich w zakresie tłumaczenia ustnego. Jej projekt badawczy pt. „Francuskie doświadczenie

Zagłady. Przekład książki Aleksa Mayera *Auschwitz, le 16 mars 1945* jest realizowany w UAM w ramach studenckiego grantu uzyskanego w konkursie „Study@Research”, w zakresie programu „Inicjatywa doskonałości – Uczelnia badawcza” (IDUB), pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Iwony Kasperskiej. Pozwoli on Studentce nie tylko na rozwijanie pasji badawczej i tłumaczeniowych kompetencji zawodowych, lecz także na osobisty wkład w szerzenie wiedzy o Holokauście.

Projekt językowy „Moje życie podczas kwarantanny/pandemii”

Równolegle do zdalnej pracy nad projektem „Transport 77” pomyślałam o zaproponowaniu uczniom projektu w miarę lekkiego, pozwalającego na kreatywność działania, dostarczającego przyjemność i możliwości rozwoju językowego, „odczarowującego” smutną rzeczywistość.



Projekt nazwałam „Moje życie podczas kwarantanny”, ale po prawie roku okazało się, że ma on ciąg dalszy, a nazwa została zmodyfikowana, odzwierciedlając powagę sytuacji – „Moje życie podczas pandemii”. Zadaniem uczniów było nakręcenie filmu krótkometrażowego, przygotowanie prezentacji albo innej formy w języku obcym, czyli wykorzystanie technologii informacyjnych, które były prawie równie ważne, co wypowiedź w tym języku. W ich produkcjach pojawił się wątek spójności społecznej (w filmie *Wiersze podczas kwarantanny* i w refleksyjnej migawce filmowej), wątek relacji międzyludzkich (np. w *Dystans jednego i pół metra*), wątek kultury, a właściwie dążenia do zachowania form sztuki pomimo otaczających nas trudności (np. w *Coron'art*). Nawiązując do jedynie słusznej decyzji o zamknięciu placówek kultury z marca 2020, jedna z uczennic w swoim filmie użyła genialnych sformułowań: „Teatry są smutne, widowia pusta. Opera, filharmonia rozbrzmiewają ciszą. W muzeach obrazy oglądają same siebie”.

Pierwszy etap (marzec–kwiecień 2020 r.) dotyczył uczniów chętnych z klas z francuskim, podczas gdy drugi etap (marzec–maj 2021 r.) dotyczył całej społeczności szkolnej. Bez trudu znalazłam nauczycielki i nauczyciela chętnych do współpracy.

Zgodnie z regulaminem uczniowie realizowali dwa główne cele: spojrzenie na pandemię z boku, czasem na wesoło i użycie języka obcego do zilustrowania ogólnego tematu projektu. Sami decydowali, czym chcą się zająć: opisem dnia codziennego, widoku z okna, tłumaczeniem wierszy, filozoficznym refleksjom, czy też snuciem marzeń.

My, nauczyciele zaangażowani w projekt, spotykaliśmy się na MS Teams, aby ocenić prezentacje uczniów według przyjętych kryteriów językowych i wizualno-estetycznych. Filmy oceniła absolwentka, reżyserka Aga Błaszczak. Poprosiliśmy uczniów o opinie na temat ich działań, które wraz z naszymi nauczycielskimi refleksjami umieściliśmy na stronie szkoły. W maju 2021 r. ogłosiliśmy wyniki konkursu, będącego ostatnim etapem projektu. Na początku czerwca uczniowie otrzymali spersonalizowane dyplomy i nagrody w postaci kart prezentowych do księgarni, ufundowane przez Stowarzyszenie Wychowanków i Absolwentów szkoły.

Uczniowie, którzy uczestniczyli w projekcie, pochodzili z różnych klas, mieli różnorodne temperamento i zróżnicowany poziom znajomości używanego języka obcego. W dwunastu zgłoszonych pracach pojawiło się pięć języków: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki i rosyjski. Ten ostatni nie jest nauczany w naszej szkole, ale mamy uczniów, którzy posługują się nim w domu.

Jako nauczyciele współpracujący jesteśmy zadowoleni z reakcji naszych uczniów. Z wyrażonych przez nich opinii wynika, że czuli, że coś muszą wykonać, jakoś zareagować na tę pandemiczną rzeczywistość. Jedna z uczniowskich opinii umieszczonych na stronie szkoły:

Myszę, że była to świetna okazja, żeby trochę „pobawić się” językiem obcym, w moim przypadku francuskim. Poza tym dla mnie było to coś zupełnie nowego, dzięki czemu miałam szansę pierwszy raz w życiu zająć się własnoręcznie na przykład montażem filmu. A przede wszystkim tworzenie takich właśnie pamiątek wydaje mi się bardzo dobrym pomysłem, ponieważ czasy, w których żyjemy i które mieliśmy okazję przedstawić z naszej perspektywy w filmach, są z pewnością niezwykle.

Podczas realizacji tego projektu zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, wyszli poza sferę komfortu. Germanistka odkryła Canwę i zaprojektowała bardzo ładne dyplomy dla każdego ucznia, anglistka zredagowała refleksyjny i uniwersalny artykuł na temat znaczenia projektu, ja założyłam swój kanał na YouTube, gdzie umieściłam filmy uczniów. Wychodząc poza strefę komfortu, staliśmy się bardziej kreatywni. Myślę, że dzięki zintegrowaniu naszych wcześniejszych doświadczeń i umiejętności udało się nam wszystkim wymyślić coś nowego.

Innowacją przez nas zaproponowaną było zachęcenie uczniów do działań językowych, których celem, oprócz poszerzenia i utrwalania wiedzy językowej, było spojrzenie na otaczającą nas rzeczywistość w inny sposób. Pomysł powstał w odpowiedzi na poszukiwanie sposobu na zmniejszenie stresu wywołanego pojawieniem się koronawirusa i zmian w codziennym funkcjonowaniu, które za sobą pociągnął. Obserwujemy niestety wszyscy obniżenie nastroju u wielu uczniów, utrzymywanie się smutku, apatii. Nowością było równoczesne zaangażowanie całej społeczności szkolnej do udziału w projekcie, który mogli zrealizować w sposób wybrany według ich uznania.

Cechą charakterystyczną projektów jest jasne spreycyzowanie celów, działań, podział na grupy, ewaluacja. Tutaj nie było współpracy bezpośredniej, ale wiemy, że uczniowie, którzy się często nie znali, obejrzeni swoje produkcje. Wymóg tłumaczenia na język polski, zarówno filmów, jak i prezentacji, okazał się tutaj pomocny. W opiniach uczniów można przeczytać, że właśnie propozycja działania „nieschematycznego” ich przyciągnęła. Innowacją było ponadto zwrócenie uwagi na to, co wcześniej wydawało się oczywiste, jak np. kontakt z drugim człowiekiem, który stał się „luksusem”, jak możemy przeczytać w artykule anglistki na stronie szkoły. Oglądanie, słuchanie i czytanie prac związanych z projektem dostarczyło i dostarcza dużo pozytywnych emocji, daje nadzieję na lepszą przyszłość. I wreszcie, nauczyciel języka obcego nie zawsze ma kontakt z tak ciekawymi tekstami, co też jest pewną nowością w jego pracy.

Dobry projekt powinien nawiązywać również do tematów z podstawy programowej. Efektem kształcenia językowego było utrwalenie i poszerzenie słownictwa, a mamy tutaj przekrój wszystkich prawie tematów z podstawy programowej: człowiek, miejsce zamieszkania, edukacja, życie prywatne, żywienie, podróżowanie, kultura, zdrowie, świat przyrody, państwo i społeczeństwo, w tym problemy współczesnego świata. Załoženiami projektu były rozwijanie różnych kompetencji językowych i utrwalanie posiadanej wiedzy. Wybór

proponowanej techniki (film, prezentacja) związany był w dużym stopniu z posiadanym przez ucznia poziomem znajomości języka. Uczniowie, którzy znali język są na poziomie B1/B2 zwrócili się w stronę filmów, na poziomie A2/B1 w stronę prezentacji.

W zakresie wypowiedzi pisemnej w niektórych prezentacjach widać działania odtwórcze, kiedy uczniowie ugruntowali wiedzę nabytą na lekcjach do opisu czynności dnia codziennego. Powtórzyli odmiany czasowników, poszerzyli słownictwo. Są też prezentacje i filmy bardzo twórcze, w których uczniowie wykazali się chęcią urozmaicenia znanych sobie wyrażeń, nie obawiali się użyć wyrażeń metaforycznych.

Społeczność szkolna dowiedziała się o projekcie z dziennika elektronicznego. Podzieliłam się informacją w poznańskim ODN i na szkoleniu filmowym w Kino-Szkoła. Wysłaliśmy filmy na konkurs filmowy do Częstochowy. Moje działania miały na celu rozpropagowanie pomysłu w innych środowiskach. Najlepiej poszło to w szkole, gdzie uczniowie z innych klas chętnie się zgłosili do kolejnego etapu. Udało się również zaangażować naszą absolwentkę oraz Stowarzyszenie Wychowanków i Absolwentów. Mamy nadzieję, że udało nam się zbudować pozytywny wizerunek szkoły wśród uczniów i rodziców, jako instytucji dbającej o rozwój psychiczny i językowy.

Ewaluacji projektu dokonaliśmy poprzez ogłoszenie konkursu na jego zakończenie, a także poprzez przeprowadzenie krótkiej ankiety zawierającej pytanie otwarte: „Co spowodowało, że wzięłaś/wziąłeś udział w tym konkursie językowym?”. Uczestnicy projektu odpowiedzieli, że taka inicjatywa była potrzebna, że odpowiadało im wiele aspektów projektu: kreatywność, oderwanie od niewesołej rzeczywistości, sympatia do języka, możliwość poszerzenia swoich umiejętności artystycznych i językowych, zabawa językiem obcym. Z przemyśleń nauczycieli i odpowiedzi uczniów wynika, że projekt miał walory językowe, wychowawcze, emocjonalne. Pozwolił na zintegrowanie i rozwijanie różnych sprawności językowych, w zależności od wybranej jego formy. Myślmy, że wpłynie na jakość nauczania języków obcych w naszej szkole, gdyż uczniowie i grono nauczycielskie mają ciągle okazję zobaczyć, do czego byli zdolni uczestnicy naszego projektu.

Zakończenie

To, co mnie przyciąga w nauczaniu, to szukanie możliwości kreatywnej pracy z uczniami i studentami. W obydwu przedstawionych przeze mnie przedsięwzięciach innowacyjne było wykorzystanie języka

obcego do odmiennego rodzaju zadań z wykorzystaniem zagadnień związanych z innym przedmiotem czy też dziedziną pozaszkolną. Ważnym wydaje mi się pokazanie uczniom, że dobry poziom znajomości języków pozwala zająć się sprawami ważnymi, ponad językowymi i że dlatego warto się ich uczyć.

W zakładce szkoły „Po lekcjach” umieściliśmy materiały związane z przebiegiem obydwu przedstawionych w artykule projektów, a przede wszystkim realizacje uczennic i uczniów z linkami do YouTube. Do zapoznania się z nimi serdecznie zachęcam.

PROJEKT „TRANSPORT 77”



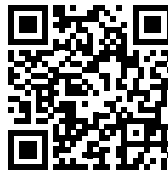
→ Strona projektu:
bit.ly/3m8Oh3c



→ Biografia Lejzora Perelcwejga:
bit.ly/3q2pbEl



→ Biografia Isaaka Gerszona
Jaques'a Jakubowicza:
bit.ly/3F07IU



→ Film *Moje miasto w epoce koronawirusa (Ma ville à l'époque du coronavirus)*:
youtu.be/iW9vss1Rzc8



→ Film *Coron'art*:
youtu.be/wmVlh6lKjSw



→ Film *Dystans jednego i pół metra (Un mètre et demi de distance)*:
youtu.be/Lo6MOd4-nx0



→ Prezentacja z podkładem głosowym *Niezwykłe zakątki Rosji (Необычные уголки России)*:
youtu.be/g1tYG0hiZqU



→ Prezentacja z podkładem głosowym *Moje życie podczas pandemii (Mi vida durante la pandemia)*:
youtu.be/IpDdLklcj2c

PROJEKT „MOJE ŻYCIE W CZASACH PANDEMII”



→ Strona projektu:
bit.ly/3EYEILw



→ Film *Wiersze podczas kwarantanny (Poèmes pendant la quarantaine)*:
youtu.be/pTM9x8GfbO8

ANNA MATERA-KLINGER Nauczycielka języka francuskiego w klasach dwujęzycznych w I Liceum Ogólnokształcącym im. Karola Marcinkowskiego i starszy wykładowca w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Odbyła studia na uniwersytecie Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (1989–1991). Pracę dydaktyczną zaczęła na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w 1991 r., w szkole pracuje od 2003 r. Uczelnia jest jej podstawowym miejscem pracy, ale praca w szkole pozwala na realizację różnorodnych projektów z uczniami.

Udany projekt? „Klucze do współczesnego świata – języki, rozwój osobisty, TIK”

DOI: 10.47050/jows.2021.4.59-62

ANNA ZAWADZKA

Wszystko zaczęło się kilka lat wcześniej podczas realizacji projektu Erasmus+ „B.E.S.T. Consumption Levels”. Podczas rozmów z nauczycielami z krajów partnerskich powracał temat wyjazdów na kursy oraz *job shadowing*. To było coś nowego i brzmiało bardzo interesująco. A obok byli koledzy gotowi służyć pomocą. Za ich namową zdecydowałam się napisać pierwszy wniosek akcji KA1.

Projekt PO WER „Klucze do współczesnego świata – języki, rozwój osobisty, TIK” okazał się punktem zwrotnym dla naszej placówki, wówczas jeszcze Gimnazjum nr 44, a za chwilę Szkoły Podstawowej nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi im. J. Korczaka w Warszawie. Był bardzo ważnym elementem w trakcie przekształcania szkoły i pomógł w realizacji naszego marzenia – rozwoju nauczania języków obcych, w tym dwujęzyczności. Jego realizacja rozpoczęła się 2017 r. i trwała dwa lata. W projekcie wzięło udział osiemnastu nauczycieli, jednak w szkolnych działaniach projektowych uczestniczyła dodatkowo duża część naszej rady pedagogicznej, co na pewno pomogło nam odnieść sukces i wprowadzić do kalendarza szkolnego wiele ciekawych rozwiązań.

Głównym celami projektu było zwiększenie innowacyjności i jakości nauczania z wykorzystaniem nowoczesnych metod nauczania i ewaluacji, wyposażenie uczniów w umiejętności potrzebne na współczesnym rynku pracy, otwarcie społeczności szkolnej na inne kultury i podniesienie atrakcyjności szkoły dla lokalnej społeczności poprzez różnorodne innowacyjne działania. Aby tego dokonać, konieczne było podniesienie umiejętności i kwalifikacji nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem ich kompetencji językowych, kulturowych, metodycznych i w zakresie IT, a co za tym idzie – zapoznanie się z nowoczesnymi metodami nauczania, korzystaniem z TIK oraz z dostępnymi zasobami edukacyjnymi w sieci.

W pierwszej fazie 24-miesięcznego projektu my, nauczyciele, uczestniczyliśmy w różnorodnych kursach metodycznych i językowych, zapoznając się z nowoczesnymi metodami nauczania. Podczas wyboru kursów kierowaliśmy się potrzebami szkoły i celami projektu, dlatego szkolenia metodyczne dotyczyły pracy metodą projektu, metody CLIL, aktywizujących metod pracy oraz wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w pracy na lekcji. W celu przygotowania uczestników oraz zapewnienia trwałości rezultatów podczas całego projektu na terenie szkoły odbywał się także kurs języka angielskiego, w którym uczestniczyły nie tylko osoby biorące udział w wyjazdach na szkolenia zagraniczne, ale także te zaangażowane w działania wewnątrzszkolne, czyli na przykład w przygotowanie i wprowadzanie innowacji „Wiem, po co się uczyć”. To pozwoliło nam podnieść poziom znajomości

języka u nauczycieli wielu przedmiotów oraz nauczania zintegrowanego i wpłynęło na nasze dalsze działania. Obecnie rozpoczęliśmy wprowadzanie kolejnej innowacji tym razem dla klas I–III, która wykorzystuje tematykę zajęć zintegrowanych do przekazywania dzieciom w trakcie zabawy terminologii angielskiej, dając przedsmak nauczania dwujęzycznego.

Bezcennym doświadczeniem był wyjazd na *job shadowing* do Finlandii, którego celem była obserwacja lekcji pod kątem pracy metodą projektu, czyli organizacji lekcji, prowadzenia dokumentacji oraz oceniania, a także wykorzystania TIK w pracy nauczyciela języków obcych. Szkoła fińska jest bardzo doświadczona w prowadzeniu części zajęć lekcyjnych metodą projektu, ma duże osiągnięcia w wykorzystywaniu nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz aktywizujących metod pracy, które również chcieliśmy rozpropagować wśród uczniów i nauczycieli naszej placówki. Metoda projektowa jest mocną stroną tej placówki, a jej realizacja jest stale modyfikowana przez zespół doświadczonych pedagogów, z którymi chcieliśmy współpracować. W szkole podczas naszej wizyty realizowany był projekt Erasmus+ dotyczący praktycznego wykorzystania technologii informacyjnych, którego działania również mieliśmy możliwość zaobserwować.

W projekt zaangażowani byli nauczyciele gimnazjum Havukoski – placówki założonej w 1987 r. w mieście Vantaa, tylko kilka kilometrów od lotniska Helsinki-Vantaa, liczącej ponad 400 uczniów w wieku od 12 do 16 lat. Szkoła od lat uczestniczyła w wielu projektach współpracy międzynarodowej i była doświadczona w pracy metodą projektu, zajęciach metodą CLIL oraz praktycznym wykorzystaniu technologii informacyjnych. To dzięki wcześniejszej współpracy w ramach projektu eTwinning oraz Erasmus+ akcji KA2, „B.E.S.T. Consumption Levels”, wiedzieliśmy, że będzie to dobre miejsce na zebranie wiedzy i doświadczeń potrzebnych do realizacji naszego projektu. Koordynatorem pobytu w fińskiej placówce i osobą do kontaktu w sprawach wyjazdu był nauczyciel matematyki i doświadczony pedagog, od wielu lat współpracujący z wieloma europejskimi placówkami. Podczas pobytu otrzymaliśmy również możliwość odwiedzenia pobliskiej szkoły podstawowej, gdzie uczą się młodsze dzieci, a także rozmowy z dyrektorami obu placówek oraz z wieloma pedagogami przygotowującymi interdyscyplinarne projekty. Obserwowaliśmy liczne lekcje z różnych przedmiotów, takich jak geografia, język angielski, matematyka i informatyka. Zdobyte podczas wyjazdu na *job shadowing* doświadczenia przyczyniły się do zwiększenia kompetencji

zawodowych i zapoznania się z nowymi narzędziami pracy dotyczącymi pracy projektowej i TIK, takimi jak tabela oceny *Rubic grid* czy interaktywne obrazy z wykorzystaniem aplikacji Thinglink. Szczególny nacisk został położony na organizację lekcji podczas pracy metodą projektu oraz jego ewaluacji. Efektem końcowym wyjazdu na *job shadowing* było szkolenie rady pedagogicznej dotyczące metody pracy projektem w szkole fińskiej, zmiana w naszej placówce organizacji nauczania i uczenia się oraz, w kolejnym roku, przygotowanie dni pracy metodą projektu i innowacji pedagogicznej „Wiem, po co się uczyć”.

W drugim roku projektu, dzięki zebranych doświadczeniom i zaangażowaniu nauczycieli, w szkole powstały dwa zespoły: innowacji i pracy metodą projektu. Nauczyciele różnych przedmiotów rozpoczęli pracę nad wspomnianą wcześniej innowacją „Wiem, po co się uczyć”, wprowadzającą przygotowanie do nauczania dwujęzycznego w klasach V i VI. Program innowacji został zaprezentowany podczas spotkania z przedstawicielami Wydziału Oświaty Dzielnicy Śródmieście, spotkał się z aprobatą i dzięki temu w klasach V została dodana jedna, a w klasie VI – dwie godziny języka angielskiego. W międzyczasie wszyscy nauczyciele uczestniczący w wyjazdach zagranicznych przygotowali zestaw 100 scenariuszy lekcji CLIL z takich przedmiotów, jak geografia, matematyka, informatyka, biologia, historia, muzyka i plastyka. Dzięki współpracy nauczycieli różnych przedmiotów udało się nam zagwarantować zgodność tematyki wprowadzanej w języku angielskim z programem nauczania w danej klasie. I tak na matematyce w klasie V uczniowie poznają liczby i działania, uczą się podstaw o ułamkach zwykłych i dziesiętnych oraz poznają podstawowe figury geometryczne.

W ramach innowacji powstały nawet scenariusze lekcji omawiające literaturę obcojęzyczną. Na przykład na podstawie książki *Mikołajek* uczniowie tworzą własną przygodę Mikołajka w języku angielskim. Innowacja zakłada stopniowe wprowadzanie elementów języka angielskiego, z uwzględnieniem stopnia jego znajomości w danym zespole klasowym. Wszystkie zajęcia mają formę zabawy i wykorzystują aktywizujące metody pracy. Podczas lekcji korzystamy z poznanych na kursach zasobów sieci: dedykowane strony internetowe, gry online takie jak Kahoot, Quizziz czy Wordwall oraz filmy edukacyjne w języku angielskim. Stworzyliśmy także własne animacje, prezentacje oraz karty pracy, które były prezentowane nauczycielom szkół warszawskich podczas lekcji otwartych. Ważną częścią

tych lekcji jest zaktywizowanie uczniów, czyli praca w parach, grupach i projekty. Aktualnie pracujemy nad wydaniem części scenariuszy w formie broszury oraz dzielimy się naszym doświadczeniem z nauczycielami szkół warszawskich, prowadząc lekcje modelowe na podstawie scenariuszy innowacji w ramach współpracy z Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES).

W tym samym czasie powstała idea Dni Pracy Metodą Projektu. Postanowiliśmy, że raz w roku przez trzy dni klasy VI i VII nie będą miały regularnych lekcji. Każda klasa zmierzy się z innym tematem interdyscyplinarnego projektu, który wymagać będzie od nich kreatywności i krytycznego myślenia, ale także współpracy w grupie i komunikacji. W związku z tym powstał drugi zespół nauczycieli, który opracował scenariusze, harmonogramy, kryteria oceny produktów końcowych oraz tematy projektów. Podczas przygotowywania dokumentów najważniejsze dla nas było znalezienie zagadnień, w których uczniowie mogą wykazać się innowacyjnością i kreatywnością. Powstały pomysły na projekty łączące wiedzę z różnych przedmiotów. Co więcej, chcieliśmy, by uczniowie mogli zastosować poznaną wcześniej wiedzę do problemów z życia dnia codziennego. Wśród zaproponowanych uczniom tematów projektów znalazły się na przykład: „Jak unowocześnilibyście wynalazek z przeszłości?” lub „Jak pomóc odnaleźć się ludziom z niepełnosprawnością w otaczającym świecie?” czy „Jak przeżyć do pierwszego?” W efekcie uczniowie projektowali własny wynalazek, przygotowywali kampanię szkolną przybliżającą wybraną niepełnosprawność, wykorzystując różnorodne media, lub tworzyli tygodniowy budżet trzyposobowej rodziny, planując wydatki oraz zdrowe menu. Bardzo dużą wagę przykładaliśmy także do oceny koleżeńskiej, dlatego zaplanowaliśmy jej przeprowadzenie na wszystkich etapach realizacji projektu, przygotowując odpowiednie formularze, wypełniane przez uczniów na koniec każdego dnia projektowego, po to, by poprawić współpracę w grupie i zagwarantować równe rozłożenie zadań.

W tym roku szkolnym Dni Pracy Metodą Projektu odbędą się już czwarty raz. W zeszłym roku były idealnym powitaniem dla uczniów powracających z nauki online i pomogły nam odbudować relacje koleżeńskie. Podczas ewaluacji dni projektowych uczniowie często podkreślali możliwość uczenia się od siebie, współpracy w grupie, zdobywania wiedzy w inny, ciekawy sposób, a także zintegrowania z zespołem klasowym.

Kolejnym pomysłem powstałym podczas realizacji projektu było przekształcenie szkolnego konkursu teatralnego w Międzyszkolny Konkurs Językowy Poezji i Teatru WERS, który również na stałe wszedł do kalendarza imprez szkół warszawskich. Chcąc popularyzować naukę języków obcych i ubogacać życie szkoły, do kalendarza szkolnego wprowadziliśmy też takie imprezy, jak Szkolny Dzień Języków Obcych oraz Dni Erasmusa i Europejskie Dni Języków Obcych.

Nie da się zaprzeczyć, że dzięki udziałowi kadry pedagogicznej w szkoleniach zagranicznych, o których mowa we wcześniejszej części tekstu, zwiększyła się otwartość placówki na projekty międzynarodowe. Projekt wspomógł transformację szkoły w dobie reformy systemu edukacji. Mimo przekształcenia w szkołę podstawową dalej realizowany jest projekt dwujęzyczności. Zostały otwarte nowe klasy dwujęzyczne oraz klasy V i VI z przygotowaniem do dwujęzyczności.

Dzięki umiejętnościom nabytym podczas kursów nauczyciele potrafią wzmocnić u uczniów pewność siebie, rozwinąć ich umiejętności językowe i komputerowe. Podczas lekcji kładziemy nacisk na przykład na przygotowanie uczniów do wystąpień publicznych, co jest także jednym z elementów innowacji. Uczniowie uczą się, jak należy przygotować wystąpienie publiczne oraz prezentację multimedialną i czego unikać podczas prezentowania. Zdobytą wiedzę wykorzystują do przygotowania prezentacji na przykład na temat świąt w krajach anglojęzycznych.

Badania ankietowe przeprowadzane po dniach projektowych oraz coroczna ewaluacja innowacji wskazują, że wprowadzenie do nauczania i ewaluacji metody projektowej oraz innych metod poznanych podczas kursów, a także wdrożenie nowatorskiego nauczania metodą CLIL, rozwinęły u uczniów umiejętność pracy w grupie, współpracy, planowania czasu i zadań, podejmowania decyzji, czyli wyposażyły uczniów w umiejętności potrzebne w przyszłości. Widzą to sami uczniowie, jak i nauczyciele obserwujący ich podczas dni projektowych. W kolejnych latach klasy dużo lepiej potrafią rozplanować swój czas, przydzielić zadania poszczególnym członkom grupy, jak również dokonać oceny koleżeńskiej.

Dodatkowo międzynarodowe kontakty szkolne otworzyły uczniów na inne kultury, wzmogły zainteresowanie innymi krajami, co rozwinęło także ich tolerancję oraz akceptację inności. Zwiększyło się zainteresowanie uczestnictwem w naszych projektach Erasmus+. Co więcej, udało się nam także przygotować

i przeprowadzić wymiany długoterminowe – obecnie gościmy w naszej szkole dwójkę uczniów hiszpańskich, a nasze dwie uczennice wyjadą w styczniu na dwa miesiące do Hiszpanii. Zwiększyła się również motywacja do nauki języków obcych oraz innych przedmiotów szkolnych, zwłaszcza prowadzonych w języku obcym. Coraz więcej naszych uczniów wybiera siódme klasy dwujęzyczne. Ponadto co roku otwieramy nowe klasy dwujęzyczne dla chętnych z zewnątrz, dzięki rozszerzeniu naszej oferty edukacyjnej. Szkoła stała się placówką otwartą na wielokulturowość. Kontakty z placówkami europejskimi, wymiana doświadczeń i wymiany uczniowskie stały się nieodzownym elementem działania naszej szkoły. Wielu naszych absolwentów wybrało szkoły oferujące wymiany oraz maturę międzynarodową, część kontynuuje naukę w szkołach za granicą. Nasze działania otworzyły ich na nowe możliwości, także pracę poza granicami kraju, w innym języku, kulturze i otoczeniu.

Rezultaty osiągnięte podczas tego projektu są spełnieniem oczekiwań rodziców i społeczności lokalnej, na czym nam bardzo zależało. Zwiększyła się atrakcyjność szkoły dla lokalnej społeczności, co pozwoliło na pełen nabór do klas dwujęzycznych.

Dodatkowym efektem projektu było zaangażowanie w rozwój szkoły zdecydowanej większości kadry pedagogicznej. Rozpoczęliśmy realizację kolejnych projektów Erasmus+ akcji KA1 i KA2, otrzymaliśmy akredytację Erasmus+ oraz rozpoczęliśmy realizację następnej innowacji dotyczącej dwujęzyczności, tym razem dla klas I–III. Celem, do którego stale dążymy, jest stworzenie szkoły o europejskim wymiarze, której nauczyciele i uczniowie zostaną wyposażeni w umiejętności potrzebne we współczesnym świecie. Szkoły o wizerunku prężnej placówki, angażującej się w międzynarodowe przedsięwzięcia edukacyjne.

ANNA ZAWADZKA Nauczyciel języka angielskiego i matematyki, tłumacz książek i filmów. W zawodzie pracuje od ponad 25 lat, a od ponad 10 lat rozwija w szkole współpracę z zagranicą w ramach projektów eTwinning, Comenius i Erasmus+. Autorka dwóch programów nauczania języka angielskiego oraz innowacji pedagogicznych „Wiem, po co się uczę – dwujęzyczność i metoda pracy projektem jako narzędzia zwiększające autonomię uczenia się” oraz „English around me – edukacja dwujęzyczna w nauczaniu zintegrowanym”. W nauczaniu duży nacisk kładzie na autonomię uczenia się.

Tandem językowy jako innowacyjna forma nauki oraz szansa rozwoju kompetencji społecznych i interkulturowych

DOI: 10.47050/jows.2021.4.63-65

ANNA KANIA

Artykuł przedstawia „Projekt międzynarodowy Tandem”, nagrodzony w tegorocznej edycji European Language Label. Autorka i jednocześnie koordynatorka projektu przedstawia jego genezę, cele dydaktyczne (rozwój umiejętności językowych, motywacji do samokształcenia) i pozadydaktyczne (nabywanie umiejętności interpersonalnych, społecznych, rozwój zainteresowań i kształtowanie postaw otwartości wobec innej kultury), metodologię działań, realizację zadań oraz dodatkowe czynniki, które sprawiły, że inicjatywa tandemowa cieszy się od lat zainteresowaniem studentów polskich i niemieckich. Projekt ukazuje przykład intensywnej współpracy międzynarodowej ośrodków akademickich uczących języków obcych.

Projekty dydaktyczne organizowane w ramach międzynarodowej współpracy międzyszkolnej dla młodzieży od lat cieszą się niesłabnącą popularnością i wzmacniają motywację do nauki języków obcych. Na szczeblu szkolnictwa wyższego studenci mogą korzystać z programów wymian międzynarodowych, wyjazdów na projekty badawcze i otrzymanie stypendiów na kursy językowe. Rodzi się niniejszym pytanie, czy jest potrzeba dodatkowej oferty kursu językowego połączonego z programem współpracy ze studentami z innej uczelni. Lata realizacji „Projektu międzynarodowego Tandem” pokazały, że taka idea to przysłowiowy strzał w dziesiątkę – daje studentom możliwości dokończania i zdobywania nowych kompetencji. Inicjatywa była realizowana w ciągu sześciu lat przez dwa ośrodki kształcenia językowego – Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej i ZLB – Language Center Hochschule Hannover, wpisał się w projekty typu Summer School i obejmował wymianę studentów obu uczelni. Projekt odbywał się we Wrocławiu (trzykrotnie gościliśmy grupy studentów z Hochschule Hannover wraz z wykładowcami) oraz w Hanowerze (na trzy edycje projektu zostaliśmy zaproszeni do Hanoweru). W projekcie wzięło udział prawie 200 studentów polskich i niemieckich.

Metoda tandemu - czyli rejestr formalny i nieformalny

Metoda tandemu jako formy poznania i doskonalenia języka obcego wpisuje się w ideę bezpośredniego uczenia się od siebie wzajemnie i chociaż niekonwencjonalna, to dzięki swej efektywności i atrakcyjności staje się coraz bardziej popularna. Nauka słownictwa, struktur od razu osadzonych w odpowiednim kontekście, nauka języka, który jest aktualny i autentyczny, a dodatkowo zanurzenie w obcej kulturze stanowią szansę na przełamanie bariery językowej, a także na otwarciu na doświadczenia interkulturowe, które można nabyć bezpośrednio i w sposób praktyczny. Możliwość interakcji z rodzimymi użytkownikami języka docelowego na każdym etapie projektu – na kursie językowym i przy realizacji zadań tandemowych, przy budowaniu wypowiedzi ustnych i produkcji wypowiedzi pisemnych – daje szansę na rozwój kompetencji językowych, a wsparcie partnera tandemowego gwarantuje kontrolę poprawności językowej, na której nam, wykładowcom, bardzo zależy. Wszystkie wskazane aktywności odbywają się w przyjaznej i przyjacielskiej atmosferze.

Realizacja projektu

Program projektu obejmował intensywny tygodniowy kurs językowy w wymiarze 20 godzin. Był to kurs języka niemieckiego na poziomie B1+ dla studentów polskich, kurs języka polskiego na poziomie A1 i na poziomie zaawansowanym dla studentów niemieckich oraz blok zadań w tandemach polsko-niemieckich. Wszystkie kursy językowe prowadzili rodzimi użytkownicy języka niemieckiego, wykładowcy uczelni. W ramach popołudniowych, kilkugodzinnych zajęć tandemowych, zaplanowanych i koordynowanych przez wykładowców, studenci uczyli się skutecznej pracy w tandemach i w grupach. Na zakończenie projektu studenci prezentowali w języku obcym wymierne efekty swojej pracy. Formy pracy aktywizowały wszystkich uczestników przedsięwzięcia.

Przykłady zadań tandemowych to:

- wydanie dwujęzycznej gazetki WROHAN (prace redakcyjne w tandemach, przygotowanie i tłumaczenie zróżnicowanych gatunkowo tekstów – wywiadów, opisów, quizów, krzyżówek, zabaw leksykalnych);
- nagranie dwujęzycznej audycji „Hörspiel *Ironie des Schicksals*” (tworzenie scenariusza audycji *Ironia losu*, pisanie i odgrywanie ról, profesjonalne nagrania we współpracy z dziennikarzem radiowym);

- prezentacje projektu (*Un)vergessen in Wrocław und in Hannover – (Nie)zapomniane we Wrocławiu i w Hanowerze*, dotyczącego historii i rozwoju miast partnerskich – Wrocławia i Hanoweru;
- stworzenie koncepcji firm międzynarodowych – *simulation globale* (opracowanie takich obszarów jak: profil firmy, produkty, struktura przedsiębiorstwa, strona internetowa, reklama, zarządzanie, rekrutacja pracowników, rozwiązywanie problemów, przejmowanie ról i odgrywanie scenek biznesowych).

Zagwarantowaliśmy wszystkim uczestnikom bogaty, integracyjny program dodatkowy, w tym gry językowe, zabawy tandemowe przy poznawaniu kampusu uczelni i zwiedzanie miasta partnerskiego, w którym studenci przejmowali rolę przewodników. Podejście zadaniowe przy realizacji projektu było ściśle uwarunkowane podejściem komunikacyjnym i umożliwiło pełne spektrum aktywności językowych. Nauczyciel jako koordynator i moderator miał wgląd w przygotowywane przez studentów materiały i akceptował ostateczny kształt projektu, ale kreatywne prace przygotowawcze były prowadzone samodzielnie przez tandemy.

Podsumowanie i wnioski

Projekty tandemowe uzupełniają ofertę dydaktyczną, ale w szkolnictwie wyższym są bardzo rzadko realizowane ze względu na trudności w znalezieniu ośrodków partnerskich (zainteresowanych współpracą w obszarze kształcenia językowego) i nakład pracy związany z przygotowaniem takiego wydarzenia. Projekt tandemu to poszukiwana przez studentów forma komunikacji językowej. Zanurzenie w język i kulturę w sposób bezpośredni pokazuje przydatność języka obcego, wzmacnia motywację do nauki oraz uczy współpracy, wzajemnego szacunku, tolerancji i zrozumienia. Dodatkową zaletą projektu są społeczne i socjalne aspekty tego przedsięwzięcia. Projekt był bezpłatny dla wszystkich studentów (dzięki wsparciu fundacji Deutsch-Polnisches Jugendwerk – w pierwszych dwóch latach i Ministerstwa Dolnej Saksonii przy kolejnych realizacjach). Duża grupa młodzieży z obydwu uczelni po raz pierwszy współpracowała z rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego i polskiego.

Na podstawie wniosków z ankiety ewaluacyjnej, przeprowadzanej na zakończenie każdej edycji projektu, zarówno przez stronę polską, jak i niemiecką, przyjęliśmy rekomendację rozwoju projektu i dalszej integracji międzynarodowej środowiska akademickiego. Pełne entuzjazmu wypowiedzi studentów

i ich pozytywne opinie o projekcie były przesłanką do dalszej współpracy Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej z Hochschule Hannover. Uczestnicy projektu podkreślali rozwój kompetencji miękkich – komunikacji w tandemie i w grupie, planowania i podziału pracy, odpowiedzialności, umiejętności prezentacji i proponowania rozwiązań w sytuacjach problemowych i nieoczekiwanych. Projekt ma wartość dydaktyczną i pozadydaktyczną oraz istotny wpływ na zapobieganie postawom ksenofobicznym w środowisku akademickim. Kompetencje interkulturowe, jakie studenci mieli okazję nabyć w sposób praktyczny, będą miały dla nich znaczenie nie tylko w życiu osobistym, ale także zawodowym, co będzie budowało lepsze relacje dobrosąsiedzkie i podejmowanie w przyszłości inicjatyw na rzecz współpracy naukowej, kulturalnej i ekonomicznej.

ANNA KANIA Absolwentka filologii germańskiej UW i od 25 lat wykładowca języka niemieckiego w Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej. Prowadzi m.in. kursy języka ogólnego i specjalistycznego na wszystkich poziomach zaawansowania, kursy podnoszące kompetencje językowe pracowników i studentów PWr. Od lat organizuje projekty dydaktyczne dla studentów we współpracy z Hochschule Hannover. W nauczaniu priorytetem są dla niej motywujące metody komunikatywne, które są w stanie przełamać częstą u kursantów niechęć do języka niemieckiego i pokonać trudności w jego opanowaniu.

Don't be afraid to speak English, czyli o udanym projekcie międzyklasowym

DOI: 10.47050/jows.2021.4.67-69

KAROLINA IMIELA

Globalizacja i otwarcie na świat, następujące dzięki wszechobecnemu internetowi, portalom społecznościowym i innym środkom masowego przekazu, narzucają nam potrzebę płynnego posługiwania się językiem angielskim. Jego znajomość daje większe możliwości szukania interesujących nas informacji, poznawania ludzi spoza naszego kręgu językowego i kulturowego oraz poszerzania swojej wiedzy. Dlatego ważne jest zachęcanie uczniów do posługiwania się nim w realnych sytuacjach komunikacyjnych, w których mogą kształcić i rozwijać swoje umiejętności w zakresie czytania, słuchania, pisanie i mówienia. Świetnym na to sposobem jest angażowanie naszych podopiecznych w projekty językowe.

Jako młoda nauczycielka języka angielskiego, poszukująca nieoczywistych rozwiązań i innowacyjnych sposobów prowadzenia lekcji, zauważyłam, że ogromną trudność sprawia uczniom otwarcie się na komunikację w języku obcym. Dla mnie jako nauczającego jest to najistotniejszy aspekt w procesie nauki języka, dlatego postanowiłam – w ramach innowacji pedagogicznej – poprowadzić z moimi wychowankami projekt edukacyjny poświęcony przełamywaniu blokady w mówieniu. Za grupę odbiorców mając dzieci i nastolatków w wieku 10–15 lat, postanowiłam to zrobić w sposób niesztampowy.

Projekt edukacyjny zatytułowany „Don't be afraid to speak English” jest efektem moich obserwacji i spostrzeżeń w okresie siedmiu lat pracy w szkole podstawowej. Zainicjowanie go było podyktowane chęcią stworzenia uczniom takich możliwości nauki języka angielskiego, które pozwolą im sprawnie komunikować się w tym języku z innymi jego użytkownikami. Chciałam rozbudzić w nich chęć zgłębiania wiedzy, ciekawość innych kultur, motywację do dalszej edukacji w tym zakresie, ale przede wszystkim wierzę w to, że samodzielnie mogą przełamać dokuczającą im barierę językową.

Za moje nadrzędne zadanie uznałam wypromowanie języka angielskiego wśród moich wychowanków oraz uczynienie z nauki procesu przyjemnego i efektywnego. Aby osiągnąć ten cel, zdecydowałam się uatrakcyjnić sposób szkolnego nauczania i uczenia się języka angielskiego. Rozpoczęłam od przekonania ich, aby regularnie słuchali i oglądali programy oraz filmy w oryginalnej wersji językowej. Dzięki temu następuje oswojenie się z językiem obcym, po którym przychodzi zrozumienie, a z czasem w miarę swobodne posługiwanie się obcojęzycznymi zwrotami.

W trakcie zajęć projektowych rozwijałam z uczniami zintegrowane umiejętności językowe, takie jak: rozumienie środków i funkcji języka, odbiór tekstów pisanych i słuchanych oraz tworzenie wypowiedzi pisemnych. Dodatkowo zajęcia

nastawione były na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych związanych z sytuacjami życia codziennego. Zajęcia prowadziłam wykorzystując komputer, tablicę multimedialną i internet.

Poza wspomnianymi już zadaniami, których realizację umożliwił projekt, za inne cele postawiłam sobie:

- rozwijanie u uczniów umiejętności korzystania z różnych źródeł;
- poszerzanie słownictwa poprzez różnorodne formy pracy z językiem obcym;
- kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur;
- budowanie poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości;
- rozwijanie kompetencji językowych na wszystkich płaszczyznach komunikacyjnych ze szczególnym naciskiem na umiejętność prowadzenia konwersacji.

W projekt zostali zaangażowani uczniowie klas językowych oraz ci, którzy pragnęli poszerzyć swoją znajomość języka angielskiego. Działania projektowe były częścią lekcji języka angielskiego, ale realizowaliśmy je też na spotkaniach popołudniowych. Tematyka zajęć odnosiła się do zakresu wymagań zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej II etapu edukacyjnego klas IV–VIII i obejmowała: rozumienie i tworzenie wypowiedzi, znajomość środków i funkcji językowych, przetwarzanie wypowiedzi i ich redagowanie. Innowacyjnymi rozwiązaniami były:

- Pearson & BBC Live Classes¹ – uczniowie uczestniczyli w unikatowej, międzynarodowej inicjatywie, jaką były lekcje online na żywo z udziałem młodzieży z całego świata. Wspólnie wykonywali zadania i dyskutowali na ważne tematy dnia codziennego. Lekcje były prowadzone przez doświadczonych brytyjskich nauczycieli, co stanowiło dodatkowy atut tego przedsięwzięcia. Co ważne, uczniowie nie czuli się skrępowani, ponieważ lekcje były dostosowane do poziomu ich wiedzy;
- nagranie lipduba² promującego szkołę w języku angielskim – uczniowie z kilku klas o różnych

poziomach znajomości języka nagrali teledysk do piosenki *Happy* Pharella Williamsa; miało to na celu integrację międzyklasową oraz otworzenie się nie tylko językowo, ale także artystycznie;

- udział w wykładach gości z Uniwersytetu Szczecińskiego – w naszej szkole gościliśmy doktorantów, którzy w swobodnej formie opowiadali o tym, co interesuje ich w języku angielskim oraz zgłębiali ciekawe aspekty języka; uczniowie wzięli udział np. w lekcji języka walijskiego, czemu towarzyszyły salwy śmiechu, a luźna atmosfera ośmieliła ich do czynnego udziału;
- przedstawienie po angielsku odegrane przez zaproszonych uczniów liceum, którzy zachęcili młodszych kolegów ze szkoły podstawowej do przygotowania własnego spektaklu;
- spotkania z gośćmi z programu Polites³ – zagraniczni uczniowie opowiadali o swoich krajach, o tym, co w nich najpiękniejsze, ale też przedstawiali znaczenie wolontariatu;
- spotkania z anglojęzycznymi kolegami – uczniowie mieli okazję do rozmów z rówieśnikami, podczas których podejmowali interesujące ich tematy i grali w interaktywne gry, takie jak podchody, układanie zabytków, kalambury, głuchy telefon; spotykali się w grupach mieszanych, co zmuszało ich do używania wyłącznie języka angielskiego.

Pośród zadań projektowych, z którymi uczniowie się mierzili, wyjątkowo trafne okazały się ćwiczenia *Let's watch*, tj. wspólne oglądanie filmów i bajek w angielskiej wersji językowej, takich jak np.: *The Full House*, *Fuller House*, *The Flintstones*, *Harry Potter*, *Home Alone*, *Friends*, w których uczniowie mieli zwracać szczególną uwagę na tempo wypowiedzianych zdań, a następnie wielokrotnie powtarzali wybrane zwroty. Udana była także praca z piosenkami w języku angielskim, która pozwalała na wprowadzanie nowych struktur językowych w kontekście, prezentowanie nowego słownictwa i utrwalenia już znanego, tłumaczenia, ćwiczenie wymowy, naukę wyrażań i oczywiście... śpiewanie. Dodatkowym wsparciem okazało się korzystanie ze słowników dwujęzycznych i programów multimedialnych.

1 Więcej o warunkach udziału w lekcjach na żywo na: www.pearson.com/english/events/live-classes.html.

2 Lip dub/lipdub – rodzaj teledysku, w którym występujące osoby poruszają ustami do wybranego utworu.

3 Misją stowarzyszenia Polites jest budowanie społeczeństwa obywatelskiego poprzez popularyzowanie idei wolontariatu, edukację pozaformalną oraz stwarzanie warunków do uczestnictwa w życiu publicznym. Polites prowadzi Regionalne Centrum Wolontariatu w Szczecinie, realizuje także programy Przyszywana Babcia Przyszywany Dziadek, Starszy Brat Starsza Siostra oraz Pierwsza Pomoc w Lekcjach. Posiada Znak Jakości Europejskiego Korpusu Solidarności. Więcej na: www.polites.org.pl.

Kiedy rozpoczynałam projekt, miałam nadzieję, że moi uczniowie umocnią wiarę w swoje możliwości językowe i pokonają strach przed mówieniem po angielsku. Okazało się, że zdobycie nowych umiejętności i podniesienie poziomu kompetencji kluczowych nie tylko wzmocniło ich motywację do pracy, ale też ośmieliło do włączania się do udziału w konkursach językowo-przedmiotowych i prezentowania swoich umiejętności. Regularna styczność z żywym językiem i systematyczne ćwiczenia doprowadziły zarówno do wzbogacenia czynnego i biernego zasobu słownictwa, jak i do poprawienia umiejętności pracy w grupie, nie wspominając o poznawaniu innych kultur dzięki współpracy z kolegami z innych krajów. Uczniowie otworzyli się na język, byli zadowoleni z różnych metod ubarwiania zajęć i chętnie się w nie angażowali. Dzięki osiągnięciu tak pozytywnego efektu wychowawczego

wiem, że w kolejnym roku szkolnym warto ponownie poprowadzić takie przedsięwzięcie.

Jednocześnie na projekcie ogromnie zyskała szkoła, której jakość pracy znacznie wzrosła. Nastąpiło to dzięki wzbogaceniu oferty edukacyjnej przez uatrakcyjnienie prowadzonych zajęć. Dzięki wielu spotkaniom z osobami spoza placówki rozbudował się pozytywny wizerunek szkoły wśród uczniów i rodziców jako placówki dbającej o językowy rozwój wychowanków.

KAROLINA IMIELA Nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 56 w Szczecinie. Uczy klasy IV–VIII, w tym klasy dwujęzyczne (geografia) oraz klasy z rozszerzonym językiem angielskim i realizacją projektu. W 2015 r. ukończyła studia magisterskie ze ścieżką pedagogiczną na Uniwersytecie Szczecińskim.

Język obcy jako narzędzie doświadczania świata

DOI: 10.47050/jows.2021.4.71-75

JOANNA DŁUSKA
KATARZYNA GIŁKA

„Granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata” – twierdził Ludwig Wittgenstein. A może dzieje się także odwrotnie? Wszystko, co wydarzyło się w realizowanym przez nas projekcie, udowadnia, że granice naszych światów poszerzają się także dzięki językowi.

W październiku 2019 r. zostałyśmy zaproszone na konferencję „SPI Inclusion matchmaking – Find European partners for inclusion projects” we Frankfurcie. Choć obie leciałyśmy z wieloma obawami (i jednocześnie oczekiwaniami), to okazało się, że cztery dni tam spędzone były niezwykle inspirujące i twórcze. Po pierwsze spotkałyśmy osoby z całej Europy reprezentujące różne organizacje działające na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Były to głównie organizacje NGO. Byłyśmy jedynymi nauczycielkami i reprezentantkami edukacji formalnej. Okazało się, że nie jedziemy słuchać i obserwować, ale ciężko pracować, i to wspólnie z partnerami, których w zamierzeniu konferencji miałyśmy poznać i zaprosić do współpracy. To, co przez lata pracy w Ośrodku (Kujawsko-Pomorski Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy Nr 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. Louisa Braille’a w Bydgoszczy) wydawało się nam tylko marzeniem (międzynarodowa wymiana dla osób z niepełnosprawnością wzrokową), powoli zmieniało się w konkretny projekt. Nazwałyśmy go „A Journey to Independence”.

Choć mamy (osobiście i jako Ośrodek) za sobą doświadczenie pisania i prowadzenia różnych projektów – zarówno ogólnopolskich, jak i międzynarodowych, to według Narodowej Agencji Programu Erasmus+ nasza inicjatywa jest pierwszym w Polsce projektem dla młodzieży z dysfunkcją wzroku w sektorze Młodzież.

Kilka słów o niepełnosprawności wzrokowej

Przyjmuje się, że aż 80 proc. informacji docierających ze świata zewnętrznego jest odbierana przez człowieka za pomocą wzroku (Zawadzka-Bartnik 2010: 173). Wzrok odgrywa zasadniczą rolę w poznawaniu rzeczywistości. Możliwość odbioru wrażeń wzrokowych pozwala na pełniejsze obcowanie ze sztuką oraz przeżywanie emocji z nią związanych. Brak bądź poważne osłabienie wzroku powoduje trudności w poszczególnych obszarach funkcjonowania, takich jak: orientacja przestrzenna i poruszanie się, poznawanie rzeczywistości i zjawisk, rozumienie pojęć, wykonywanie czynności dnia codziennego, sfera uczuciowa, funkcjonowanie społeczne. Odpowiadając na pytanie: „Brak jakich umiejętności i wyobrażeń najbardziej utrudnia edukację dziecka niewidomego i słabowidzącego?”, w ogólnopolskiej ankiecie przeprowadzonej w ramach projektu „Bliżej świata” (ankieta przeprowadzona przez jedną z autorek w 2009 r. wśród nauczycieli pracujących z uczniami niewidomymi i słabowidzącymi), nauczyciele wskazali m.in.: zaburzenia lub brak wyobraźni

przestrzennej i wyobrażeń o otaczającym świecie, np. na temat roślin, zwierząt, przedmiotów, niską wiedzę o otaczającym świecie (polityka, geografia, życie społeczne), brak lub zaburzenia myślenia abstrakcyjnego i przyczynowo-skutkowego¹.

Nasze doświadczenie wskazuje, że wśród wielu problemów dziecka niewidomego i słabowidzącego szczególnie warto zwrócić uwagę na następujące:

- trudności w definiowaniu pojęć²;
- ograniczenia w lokomocji, manipulacji i orientacji przestrzennej;
- niemożność spontanicznego przyswajania relacji przestrzennych;
- trudności w osiąganiu kompetencji kluczowych, szczególnie matematycznych i naukowo-technicznych;
- trudności w kontaktach społecznych;
- niesamodzielność, pasywność, kłopoty w adekwatnej ocenie swoich mocnych i słabych stron;
- wysoki poziom lęku.

Nie trzeba dodawać, że wszystkie powyższe trudności wpływają na uczenie się języków obcych. Nauczyciel języka obcego (w naszym przypadku angielskiego) jest nie tylko lektorem, ale ogólnie pojętym edukatorem i przewodnikiem po otaczającym świecie i jego problemach. Wykorzystanie potencjału osoby z zaburzoną percepcją wzrokową oraz dodatkowymi schorzeniami wymaga niestereotypowego podejścia do procesu edukacji i wychowania. Stąd potrzeba takiego prowadzenia procesu edukacyjnego, który umożliwiałby rozwój umiejętności interpersonalnych, rozpoznawanie emocji i umiejętności ich wyrażania, ale także pozwoliłby uczniom na ekspresję artystyczną, współpracę w grupie, podejmowanie inicjatyw i rozszerzenie ich wiedzy na temat regionu i świata.

Problemem jest również stereotypowe postrzeganie osób z niepełnosprawnością wzrokową w społeczeństwie, czasem spowodowane strachem przed kontaktem z niewidomymi, traktowanie ich jak „masy”, „populacji”, a nie jednostek, indywidualności, co znacznie utrudnia działania kierowane do osób z niepełnosprawnością

wzrokową i na przykład wprowadzanie osób z dysfunkcją wzroku na rynek pracy³. Okazuje się, że problemy te są specyficzne nie tylko dla Polaków z niepełnosprawnością, ale są raczej ogólnoludzkie. Naszym drobnym wkładem w zaradzenie tym problemom miał być projekt Erasmus+ „A Journey to Independence” realizowany we współpracy z rumuńsko-brytyjską organizacją *Light into Europe* oraz grecką *4YOUTH*.

Cele projektu

Celem projektu Erasmus+ „A Journey to Independence”⁴ jest wsparcie młodych ludzi (w wieku 15–24) z dysfunkcją wzroku w kierunku rozwoju kompetencji miękkich w zakresie pracy zespołowej, przedsiębiorczości, języków obcych, komunikacji, nawiązywania i podtrzymywania relacji interpersonalnych oraz wymiany doświadczeń na poziomie międzynarodowym. Projekt przewiduje również podwyższenie kompetencji zawodowych osób pracujących z młodzieżą niewidomą i słabowidzącą oraz wypracowanie skutecznych metod zastosowania edukacji pozaformalnej jako wsparcia edukacji formalnej poprzez współpracę międzysektorową różnych instytucji. Uczestnikami projektu jest 18 młodych ludzi z dysfunkcją wzroku z trzech krajów partnerskich: Grecji, Rumunii i Polski (3 grupy po 6 osób) oraz 21 osób pracujących z młodzieżą niewidomą i słabowidzącą (7 osób z każdego kraju).

Projekt zakłada również wsparcie osób pracujących z młodzieżą z niepełnosprawnością wzrokową w opracowaniu i dzieleniu się metodami służącymi rozwijaniu kompetencji miękkich wśród osób niewidomych i słabowidzących. Jak już wskazywałyśmy wyżej, konieczne wydaje nam się podniesienie kompetencji społecznych młodzieży używając języka obcego, przez co również chcemy poprawić kompetencje językowe uczestników. Aby osiągnąć niezależność, niezwykle ważne jest podniesienie kompetencji młodzieży w zakresie przedsiębiorczości i utrwalenie postawy ciągłego podwyższania kwalifikacji zawodowych i rozwoju osobistego. Projekt wspiera integrację społeczną, a poprzez wszystkie nabyte w projekcie kompetencje miękkie, zwiększa szanse

1 Ankiety przeprowadzone wśród 190 tyflopédagogów zostały omówione i opisane w Dłuska, J., Karasińska, W., *Geneza, założenia i realizacja projektu „Blżej świata – od konkretno do abstrakcji”*, [w:] Dłuska i in. (2011).

2 Profesor Bogusław Marek (2008: 69) pisze: „Nauczyciel nieprzygotowany do pracy z niewidomym uczniem reaguje na ogół dużym zdumieniem, kiedy dowiaduje się o różnego rodzaju lukach w wiedzy o świecie, jakie stwierdzić można u niewidomych od urodzenia dzieci, a nawet u dorosłych. Świadczyć o tym mogą wypowiedzi i pytania niewidomych uczniów jakie usłyszeć można przy różnych okazjach: Jakiego koloru jest wiatr? Czy kamień wygląda tak samo jak wtedy, gdy się go dotyka? Już wiem jak ryby pływają, ale jak one chodzą? Jak to możliwe, że widzisz wielką górę przez małe okno? Jeśli widzisz mnie przez zamknięte okno, to dlaczego mówisz, że nie widzisz mnie przez ścianę? Byłam przekonana, że samoloty machają skrzydłami, kiedy lecą.” [wypowiedź osoby dorosłej]

3 Por. Zawadzka-Bartnik (2010: 25–26).

4 Więcej informacji na stronie projektu: www.facebook.com/A-Journey-to-Independence-106217887969037.

młodzieży z dysfunkcją wzroku na rynku pracy. Ponadto pozwala na integrację międzynarodową oraz dialog międzykulturowy na rzecz włączenia młodzieży o mniejszych szansach w życie społeczne na poziomie lokalnym i globalnym. Projekt już na obecnym etapie pozwolił na doskonalenie umiejętności zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej w procesie pozyskiwania wiedzy i wymiany doświadczeń oraz pracy edukacyjno-rewalidacyjnej. Chciałybyśmy także nawiązać współpracę międzyregionalną i transnarodową pomiędzy władzami lokalnymi w dziedzinie szkolenia i kształcenia młodzieży.

Działania projektowe

Działania projektowe rozłożone na 27 miesięcy wynikają ze specjalnych potrzeb uczestników. W pierwszym roku trwania projektu (09.2020–09.2021) przeprowadziliśmy poniższe działania:

- przygotowanie logo przedstawionego na rys. 1;

rys. 1. Logo projektu – symbol podróży ku niezależności



- przeprowadzenie rekrutacji młodzieżowych uczestników projektu we współpracy z psychologiem;
- lokalne spotkania dla uczestników projektu wzmacniające ich kompetencje językowe i społeczne oraz przygotowujące do międzynarodowych kontaktów rówieśniczych;
- regularny kontakt rówieśniczy uczestników projektu za pomocą narzędzi internetowych służący poznaniu się i wspólnej realizacji zadań;
- regularny kontakt online koordynatorów projektu z krajów partnerskich;
- spotkania online z *youth workers*;
- Międzynarodowe Spotkania Projektowe w Grecji i Rumunii służące przygotowaniu mobilności młodzieżowych.

W drugim roku projektu (09.2021–11.2022) odbędą się trzy mobilności młodzieży w każdym z krajów partnerskich, podczas których młodzież będzie uczestniczyła w warsztatach tematycznych (Polska – czynności dnia codziennego, Rumunia – arteterapia, Grecja – dostępność miejsc użyteczności publicznej dla osób z niepełnosprawnością). Nie bez znaczenia jest tutaj również kontakt rówieśniczy osób z różnych krajów UE. W październiku 2021 r. w Polsce odbył się pierwszy z dwóch zaplanowanych krótkich programów szkoleniowych dla osób pracujących z młodzieżą, gdzie różnorodne doświadczenia partnerów i wielość rozwiązań stosowanych w krajach partnerskich pozwoliły na wymianę doświadczeń w pracy z osobami z niepełnosprawnością. Kolejna mobilność tego typu odbędzie się w kwietniu 2022 r. w Rumunii. Na październik–listopad 2022 r. zaplanowano Międzynarodowe Spotkanie Projektowe w Polsce, służące ewaluacji podsumowującej projekt, a także wypracowaniu strategii rozpowszechniania efektów projektu.

Co jest najważniejsze?

Niezwykle ważne dla nas są warsztaty, które są centrum działań projektowych. „Nie potrzebujesz oczu, aby zobaczyć, potrzebujesz wizji” to tekst zaczerpnięty z piosenki Faithless *Reverence*, która przypomina, że niepełnosprawność wzroku nie powinna uniemożliwiać rozwoju kreatywności, nauki oraz realizacji osobistych celów i ambicji. Podczas warsztatów artystycznych grupa z niepełnosprawnością wzrokową zanurzy się w podróż zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz siebie za pomocą różnych mediów artystycznych: muzyki, tańca, malarstwa, modelowania gliny i fotografii. Materiały warsztatowe będą dostępne w preferowanym formacie czytania, na przykład duży druk, alfabet Braille’a lub dostępna wersja cyfrowa. Może zaistnieć potrzeba zastąpienia obrazów pisemnymi opisami lub powiększenia reprodukcji obrazów, rysunków i prac 2D w celu omówienia ich w grupie.

W czasie warsztatów dotyczących dostępności w przestrzeni publicznej młodzi z niepełnosprawnością będą sprawdzać, czy obszar ich aktywności jest bezpieczny i dostępny, a także pokonywać swoje ograniczenia komunikacyjne i społeczne, wzmacniać pewność siebie i uczyć się samodzielności w życiu codziennym. Ważna będzie także audiodeskrypcja. Opisy słowne pomagają budować obrazy w umysłach młodzieży, zwiększać ich umiejętności obserwacyjne i poszerzać ich krytyczne myślenie, słownictwo oraz świadomość wizualną. Materiały dydaktyczne będą

dostępne wielozmysłowo, wykorzystując dotyk, węch, dźwięk itp. Jak sugerują Elisabeth Salzhauer Axel i Nina Sobol Levent (2002: 370): „Im więcej zmysłów jest zaangażowanych, tym bardziej dostępna staje się sztuka i tym więcej zyskują uczniowie”.

Rozwój samodzielności w grupie defaworyzowanej społecznie ma ogromny wpływ na integrację ze społeczeństwem oraz poprawę jakości życia osoby z niepełnosprawnością wzrokową. Udział w warsztatach dotyczących czynności dnia codziennego pozwoli na porównanie problemów, na jakie napotykają młodzi z niepełnosprawnością oraz sposobów ich rozwiązań w różnych krajach. Da szansę na wprowadzenie sposobów pracy z osobami z niepełnosprawnością wzrokową stosowanymi w krajach organizacji partnerskich. Zachęci jego uczestników do propagowania i stosowania poznanych dobrych praktyk oraz wyboru takich, które najskuteczniej rozwijają osoby z niepełnosprawnością wzrokową. Stosowane ćwiczenia i działania projektowe pozwolą uczestnikom wzmocnić motywację do bycia samodzielną i niezależną osobą oraz wskażą sposoby osiągnięcia zamierzonych celów projektowych. Organizacjom uczestniczącym projekt pozwoli na poszerzenie oferty dotychczasowych programów pracy z osobami z niepełnosprawnością o metody stosowane przez partnerów projektu.

Pierwsze kroki

Jak widać z dat granicznych projektu, nasza praca z młodzieżą i pracownikami zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami, przypadła na czas pandemii COVID-19. Wiadomość o tym, że wniosek został zaakceptowany, zastała nas już w trakcie nauczania zdalnego. Chociaż projekt zakładał wspólne działania poprzez komunikatory dostępne w Internecie, to jednak musiałyśmy się zmierzyć z trudem organizacji i reorganizacji naszych działań.

Pierwsze spotkania z młodzieżą były trudne, mimo tego, że szczegółowo przygotowane i z aktywnościami możliwymi do realizacji poprzez Zoom czy Teams. Niechęć do używania języka angielskiego, opory przed oceną rówieśniczą oraz niska samoocena nie ułatwiały pracy. Na jednym ze spotkań koordynatorów postanowiliśmy, żeby wycofać się z „odgórnej” organizacji spotkań, a zamiast tego pozwolić młodzieży na ustalenie własnych terminów i tematów rozmów. Zachęciliśmy jedynie do założenia grupy za pomocą Messengera i strony facebookowej projektu.

Ku naszemu zdziwieniu grupy się ożywiły, wypełniły wiadomościami i postami. Osoby niewidome,

gdy było to dla nich wygodne, wysyłały wiadomości głosowe. My, dorośli koordynatorzy, przestaliśmy się odzywać. Powoli tematy z bardzo prostych (co lubisz, czego słuchasz, jaka pogoda) stały się poważniejsze. Poruszono na przykład temat dostosowań na ulicach i w budynkach użyteczności publicznej dla osób z niepełnosprawnością wzrokową. Ktoś opowiedział o swoim psie przewodniku i to też okazało się nośnym tematem. Wszystkie interakcje odbywały się w języku angielskim. Czasem bardzo prostym i nieporadnym, ale tworzącym przestrzeń do komunikacji. Nie wszyscy młodzi potrafili poradzić sobie z różnymi komunikatorami i ich licznymi funkcjami. Pomagali im wtedy *youth workers* lub otrzymywali pomoc od rówieśników. Ten czas był prawdziwym poligonem projektowym. Kontakty młodych osób i ich dyskusje stały się inspiracją do tworzenia wizyt przygotowawczych i warsztatów.

Pierwsze spotkanie

Pod koniec sierpnia odbyło się, przesunięte w czasie, pierwsze spotkanie przygotowawcze. Jesteśmy pod ogromnym wrażeniem kontaktów i budowania relacji młodzieży. Rozpoznawali się z łatwością, rozmawiali, pomagali sobie, dyskutowali, ale także po prostu dobrze się bawili (rys. 2). To, co mówili, było inspirujące i poruszające rzeczywiste problemy osób z niepełnosprawnością wzrokową, dające impuls do dalszych działań. Angielski przestał być problemem. Stał się narzędziem komunikacji umożliwiającym realizację działań projektowych.

rys. 2. Uczestnicy projektu w Grecji. Z dala od dorosłych.



Wpisując w nazwę projektu „independence”, wierzyliśmy głęboko, że jest ona osiągalna. Wiedziałyśmy również, że jest to trud. Obie czujemy, że warty wysiłku. Podobne wrażenia mamy po spotkaniu w Rumunii we wrześniu 2021 r.

Po co nam ten projekt?

Ciągle jeszcze osoba z niepełnosprawnością jest postrzegana jako ktoś, kto nie jest w stanie funkcjonować czy pracować tak, jak osoba pełnosprawna. Chcemy, by projekt pokazał, na czym polega wyrównywanie szans i w jakim kierunku powinno się ono rozwijać. Edukacja osób z niepełnosprawnością powinna być potraktowana bardzo szeroko i odpowiadać na ich wielorakie potrzeby. Powinna być także nastawiona na słuchanie osób z niepełnosprawnością i pochylenie się nad wskazywanymi przez nich samych problemami, z którymi muszą się mierzyć. Taka praktyka zakłada, że osoby z niepełnosprawnością są świadome swoich potrzeb, a także słabych i mocnych stron, co czyni je najbardziej wiarygodnym źródłem informacji na temat niepełnosprawności. Spójność działań organizacji działających na rzecz osób z niepełnosprawnością, a także ich otwartość na rozwiązania stosowane przez innych (sprawdzone w działaniu) może tę edukację oraz integrację społeczną uczynić komplementarną. Opinie na temat projektu osób z niepełnosprawnością – uczestników projektu są cenne dla organizacji w nich uczestniczących, a mamy nadzieję, że będą także dla innych organizacji krajowych (np. organizacji zrzeszających osoby niewidome, władz lokalnych, w tym szczególnie jednostek zajmujących się problemami osób z niepełnosprawnością) – w tym celu w czasie wizyty w Grecji spotkaliśmy się z lokalnym związkiem osób z niepełnosprawnością wzrokową oraz burmistrzem miasta. Nasza młodzież miała przy tym poczucie sprawczości. I tu znów przydatna była komunikacja w języku angielskim.

Organizacje współpracując ze sobą w dzieleniu się dobrymi praktykami i wspólnym wypracowywaniu nowych rozwiązań budują także europejską sieć powiązań i zaufania między sobą, co przyczynia się do wzmocnienia międzynarodowego kapitału społecznego. Poprzez współpracę oraz wzajemną otwartość organizacje uczestniczące w projekcie „A Journey to Independence” chcą się przyczynić do promowania inkluzyjnego, zrównoważonego modelu rozwoju społecznego.

Projekt zakłada, że edukacja formalna i nieformalna uzupełniają się. Tym bardziej gdy działają w podobnych obszarach edukacyjnych i rewalidacyjnych. Pierwsze działania i relacje z uczestnikami przekonują nas, że tak właśnie się dzieje. Projekt zakłada rozwój wielu umiejętności, nie tylko językowych, ale to dzięki znajomości języka wszystkie pozostałe mogą się w tym projekcie realizować.

BIBLIOGRAFIA

- Dłuska, J., Karasińska, W. (2011), *Geneza, założenia i realizacja projektu „Blżej świata – od konkretności do abstrakcji”*, [w:] J. Dłuska, M. Karwowska, W. Karasińska, (red.), *Świat w zasięgu ręki. Dobre praktyki w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku – projekt „Blżej świata – od konkretności do abstrakcji”*, Bydgoszcz: SOSW nr 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej, s. 10–23
- Dłuska, J., Karwowska, M., Karasińska, W. (2011) (red.), *Świat w zasięgu ręki. Dobre praktyki w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku – projekt „Blżej świata – od konkretności do abstrakcji”*, Bydgoszcz: SOSW nr 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej.
- Marek, B. (2008), *Czy warto zajmować się nauczaniem osób niewidomych języka angielskiego?* [w:] A. Piskorska, T. Krzeszowski, B. Marek (red.), *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 61–71
- Salzhauer Axel, E., Sobol Levent, N. (2002), *Art Beyond Sight: A Resource Guide to Art, Creativity, and Visual Impairment*, Amer Foundation for the Blind
- Zawadzka-Bartnik, E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

JOANNA DŁUSKA Nauczyciel języka angielskiego z 30-letnim stażem, tyflopadaagog, coach, audiodeskryptor.

KATARZYNA GIŁKA Nauczyciel języka angielskiego, tyflopadaagog, zaangażowana w pracę z niewidomymi dziećmi i młodzieżą.

Łączyć, rozwijać i inspirować, czyli nauczanie języka angielskiego przez sztukę w szkole specjalnej

DOI: 10.47050/jows.2021.4.77-79

LIDIA JAROMIN
BEATA SKAWINA

Nauczanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie jest procesem wielowymiarowym. Wymaga od nauczyciela znajomości nie tylko metodyki nauczania języka, ale też charakterystyki pracy z uczniami o różnym stopniu niepełnosprawności, a także rozumienia dynamiki i specyfiki danej grupy. Wynikające z niepełnosprawności uszkodzenia centralnego układu nerwowego utrudniają uczniom rozumienie świata i przyswajanie wiedzy. Wymagają oni w związku z tym dostosowania tempa pracy do ich indywidualnych możliwości.

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się obniżonym poziomem spostrzegania, co wiąże się ze znacznymi nieprawidłowościami procesu analizy i syntezy. Ma problemy z koncentracją uwagi, która jest mało podzielna i krótkotrwała. Cechuje się w miarę dobrą pamięcią mechaniczną, pamięć logiczna jest jednak w dużym stopniu zaburzona. Rozwój zatrzymuje się na poziomie myślenia konkretno-obrazowego. Na podstawie naszych doświadczeń w pracy z tą grupą uczniów w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 10 we Wrocławiu wiemy, że prowadzone z naszymi podopiecznymi zajęcia języka obcego warto tak uatrakcyjnić, aby mimo trudności, z jakimi się mierzą, mieli szansę na osiągnięcie sukcesu.

Podczas lekcji językowych doskonale sprawdza się stosowanie metody projektów i szerokie wykorzystywanie gier, zabaw oraz muzyki w przyswajaniu treści leksykalnych i gramatycznych. Piosenki mają ogromny walor psychologiczny – rytm i melodia wprawiają dziecko w stan relaksu, a w miarę ich powtarzania i nauki tworzą struktury, które kojarzą się z czymś dobrym, bezpiecznym i przewidywalnym, przez co obniżają lęk przed oceną, niepowodzeniem i przed ekspozycją na nowe, nieznanne treści. Dodatkowo wzmacniają poczucie sprawstwa i własnej wartości u dzieci, które czują, że nie mają zbyt wielu okazji, aby dostarczyć rodzicom pozytywnych emocji w związku ze spektakularnymi osiągnięciami dydaktycznymi – a opanowane przez nich i zaprezentowane piosenki dają im tę szansę. W trakcie pracy z piosenką realizowane są ponadto cele rewalidacyjne usprawniające ogólne funkcjonowanie dziecka niepełnosprawnego umysłowo, co znacząco przekłada się na polepszenie psychologicznego komfortu życia i większe z niego zadowolenie.

Ważne jest, aby na każdej lekcji stosować wizualne i dźwiękowe pomoce dydaktyczne, w tym w miarę możliwości materiały autentyczne. Należy kierować się zasadami indywidualizacji, motywowania i życzliwej atmosfery. Powinno się również zwracać szczególną uwagę na terapeutyczną rolę, jaką odgrywa nauka języka obcego w procesie socjalizacji ucznia z niepełnosprawnością intelektualną.

Obecnie język angielski wykorzystywany jest w wielu dziedzinach życia – w internecie, w grach komputerowych czy nawet na opakowaniach produktów spożywczych. W przypadku omawianej grupy uczniów brak znajomości jego podstaw przyczynia się do pogłębiania izolacji dziecka, które często ma już za sobą wcześniejsze trudne doświadczenia w szkole ogólnodostępnej i przez to nieraz cierpi na fobię szkolną lub ma niskie poczucie własnej wartości. A to jeszcze bardziej utrudnia rozumienie świata. Uczenie się języka obcego otwiera drogę do odnalezienia się w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości oraz usprawnia komunikację i wzmacnia świadomość przynależności do tego samego społeczeństwa, co pełnosprawne rodzeństwo czy rówieśnicy. Przekłada się zatem na obiektywnie lepsze funkcjonowanie w sferze rodzinnej i społecznej.

W pracy pedagogicznej staramy się kreatywnie łączyć różne metody pracy, tak by zajęcia były dla uczniów interesujące, zachęcały do dalszej nauki, wzmacniały motywację i dawały poczucie sukcesu. Scenariusz lekcji każdorazowo dostosowujemy do predyspozycji i możliwości grupy uczniów, starając się godzić wykluczające się często dysfunkcje. Mamy też świadomość tego, że mimo zaburzeń rozwoju nasi podopieczni mogą wykazywać uzdolnienia – najczęściej te o wymiarze artystycznym. Uczniowie naszej placówki uwielbiają takie aktywności jak śpiew, działania parateatralne (inscenizowanie wierszy i piosenek w języku angielskim) oraz plastyczne (rysunek, malarstwo, grafika i rzeźba).

Na podstawie wieloletniej obserwacji pracy uczniów opracowałyśmy roczny projekt wychowawczy „Nauka języka angielskiego poprzez Sztukę” („English through Art”). Realizowałyśmy go w naszym wrocławskim ośrodku podczas zajęć z języka angielskiego; w pracowni multimedialnej, w internacie ośrodka oraz w bibliotece szkolnej i miejskiej.

Projekt oparliśmy na koncepcji nauczania holistycznego – integrowaniu rozwoju intelektualnego i osobistego w przyjaznej dla dzieci atmosferze. Głównym założeniem było wzbogacanie leksyki poprzez

śpiewanie piosenek w języku angielskim – wykorzystanie ich do nauki języka z jednej strony umożliwia przyswojenie często skomplikowanych struktur, a z drugiej daje prawie natychmiastową możliwość zaprezentowania nowej umiejętności i zaistnienie na forum z atrakcyjnym materiałem, którym dzieci mogą pochwalić się w rodzinie, w szkole podczas występów lub poza szkołą. Często jest to jedna z nielicznych możliwości zaistnienia i wzbudzenia dumy wśród bliskich im osób.

Każdej grupie wiekowej przydzieliliśmy zestaw utworów zawartych w programie nauczania języka i podręcznikach kursowych. Klasie VIII zaproponowałyśmy pracę z wybranymi kolędami i przedstawienie ich podczas jasełek w domu pomocy społecznej. Zostały one zaprezentowane dodatkowo podczas szkolnego konkursu kolęd i dni otwartych naszego ośrodka. Planując przebieg zajęć, brałyśmy pod uwagę indywidualne cechy każdego dziecka, bazując na wcześniejszych doświadczeniach pracy z uczniami placówki. Dzieci z zaburzeniami mowy uczestniczyły w zajęciach, realizując element ruchowy – przedstawiając usłyszane słowa piosenek gestami. Podczas zajęć teatralnych, dramowych czy plastycznych uczniowie starali się komunikować w języku angielskim, stosując zwroty grzecznościowe, pytania i odpowiedzi w kontekście tematu wykonywanej czynności. Tworzona w naturalnych warunkach konwersacja utrwałała znajomość języka obcego. Pozwoliło to wszystkim uczniom na pełne zaangażowanie, przy zminimalizowanym ryzyku poczucia wykluczenia. Interdyscyplinarność tego projektu przyczyniła się do ułatwienia i uatrakcyjnienia uczniom opanowywania języka angielskiego.

W ramach ewaluacji projektu zorganizowałyśmy lekcję pokazową dla rodziców i specjalistów z lokalnych poradni psychologiczno-pedagogicznych, podczas której uczniowie mieli okazję zaprezentować poznane piosenki. Rozpoznawali je po tytule, fragmencie muzycznym, obrazku lub słowie z niej wybranym. Była to dla nas szansa na obserwację efektów pracy na zajęciach, a dla dzieci możliwość zaprezentowania swoich imponujących umiejętności językowych rozwiniętych podczas realizacji projektu. Spodziewałyśmy się tremy u uczniów lub pomyłek pod wpływem stresu towarzyszącego na ogół występom przed nową grupą publiczności. Okazało się jednak, że uczniowie opanowali teksty piosenek na tyle dobrze, że występ nie sprawił im żadnej trudności. Z poczuciem pewności siebie świetnie zaprezentowali się przed zaproszonymi gośćmi.

Prowadzone działania realizowane w pozytywnej, doceniającej starania uczniów atmosferze pozwoliły

uczestnikom projektu na swobodne angażowanie się w oferowane im aktywności – poza śpiewem również poprzez działania, takie jak przygotowanie i dekorowanie piernikowych serduszek. Wpłynęło to pozytywnie na integrację uczniów oraz rodziców ze szkołą i ze środowiskiem lokalnym podczas wizyty w instytucji kultury – Miejskiej Bibliotece Publicznej. Pozwoliło to także doświadczyć radości z obdarowania innych własnoręcznie wykonanymi wyrobami.

Projekt edukacyjny „English through Art” umożliwił uczniom rozwinięcie przede wszystkim sprawności językowej. Jesteśmy przekonane, że warto wychodzić poza schematy codziennej pracy dydaktycznej, wzbogacając ją o działania projektowe i interdyscyplinarne. Oprócz ułatwiania dziecku nabywania określonej wiedzy projekty takie mają wartość dodaną w postaci pełniejszego zaangażowania ucznia w realizację zadań. Dodatkowo zabarwiają pozytywnie czas spędzany w szkole. Dają szansę przeżycia sukcesu, ogromną satysfakcję i doświadczenie, do których chętnie wraca się nawet po wielu latach. Wszak „Lata szkolne są górami, z których rzeka życia bierze swój początek, rozpęd i kierunek. Któż śmie je lekceważyć?” – taką myśl sformułował patron naszej placówki Janusz Korczak, a my się z tym przesłaniem głęboko utożsamiamy.

LIDIA JAROMIN Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 10 we Wrocławiu. Interesuje się zagadnieniem kształcenia interdyscyplinarnego w szkolnictwie specjalnym. Poza zawodem jako menedżer artystyczny angażuje się w pracę publicystyczną, wydawniczą oraz w promowanie artystów.

BEATA SKAWINA Absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego na kierunku psychologia. Jako pedagog specjalny: oligofrenopedagog i surdopedagog pracuje z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami o zróżnicowanej etiologii. Aktywnie współpracuje z Fundacją „Ludzka Sprawa” oraz ze Stowarzyszeniem „Jest Człowiek” w ramach wielu projektów, m.in. w aktywizacji rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci i młodzieży szkół specjalnych. Jej pasją w pracy jest rozwijanie potencjału dzieci przez wykorzystywanie szeroko rozumianej kultury.

Autorskie projekty językowe w szkole średniej

DOI: 10.47050/jows.2021.4.81-85

LESZEK IDZIKOWSKI

Jak wykorzystać dodatkowe lekcje, przedmiotowe zajęcia pozaszkolne z języka lub czas, który czasami zostaje po zrealizowaniu programu nauczania? Co robić, by lepiej zaangażować uczniów w proces nauczania oraz zmotywować ich do poszukiwań i pracy, także samodzielnej? Gdzie szukać inspiracji i motywacji również dla siebie jako pedagoga i nauczyciela przedmiotu? Jakich korzyści można spodziewać się podczas i po realizacji różnego rodzaju projektów? Czy taka dodatkowa ciężka praca jest warta wysiłku? Absolutnie tak!

Projekty różnego typu krótkoterminowe lub całoroczne zawsze miały wysokie notowania i cieszyły się ogromnym powodzeniem wśród młodzieży, kiedy umieszczałem je w ofercie edukacyjnej szkół, w których pracowałem. Były to np. projekty poświęcone napisaniu sztuki teatralnej lub wierszy w języku angielskim połączone z konkursem i prezentacjami, tematyczne projekty grupowe i indywidualne, których produktem końcowym – prezentacją – zwykle udawało się zainteresować całą klasę. Przede wszystkim były to jednak wieloetapowe zadania teatralno-muzyczne, które pokazywane są na scenie Forum lub deskach Teatru Starego w Bolesławcu w ramach Festiwalu Języka Angielskiego. Na widownię zapraszamy uczniów ze starszych klas szkół podstawowych, którzy często potem, już jako nasi uczniowie, angażują się w kolejne przedsięwzięcia. Festiwalu było dotychczas osiemnaście. Będą kolejne.

Jest także projekt interdyscyplinarny o Dolnym Śląsku „Cudze chwalicie...” – coś dla ambitnych uczniów lubiących turystykę oraz historię, kulturę, kuchnię, muzykę, architekturę, geografę i etnografię Dolnego Śląska. Ogromna wiedza, duża praca i wielka przyjemność – to zajęcia pozalekcyjne i wykraczające poza wszelkie programy nauczania.

Nie samą jednak „gotowizną” nauczyciel żyć powinien, więc jeśli nie udział w programie Erasmus+ lub zaproponowane przez kogoś gotowe zadanie językowe, to może własny, nauczycielski projekt? Możliwości jest mnóstwo, a dobrze pracować w szkole twórczej i być poszukującym ciągle nowych dróg wiedzy nauczycielem nie spoczywającym na laurach, czyż nie?

Zadania projektowe indywidualne i grupowe

Przez kilkanaście ostatnich lat uczniowie I LO z klas, które przekazano mi pod opiekę, pracowali indywidualnie, w parach lub w niewielkich grupach nad projektami tematycznymi. Bardzo chętnie angażowali się w takie przedsięwzięcia. Na przykład – na początku roku ustalaliśmy, że każdy uczeń ma obowiązek przeczytać lekturę w języku angielskim w oryginale lub jego uproszczonej wersji, zgodną z poziomem nauczania (w zależności od grupy). Produktem końcowym były prezentacje przeczytanych książek przygotowane w taki sposób, by zachęcić innych

do ich przeczytania. Podstawowym założeniem było to, by uczniowie nie korzystali ze streszczeń internetowych. Prezentacja musiała zawierać elementy wizualne – wykonane samodzielnie plakaty, przedmioty lub zdjęcia, obrazy itp. w wersji elektronicznej, wyświetlanej potem za pomocą rzutnika.

W wielu grupach udaje się przeprowadzić kilka projektów, np. jeden w każdym semestrze. I tutaj, w tych bardziej zaawansowanych, dzieją się rzeczy wręcz niesamowite. Uczniowie klas drugich i trzecich, w których jest pięć (po szkole podstawowej) lub siedem (po gimnazjum) godzin języka angielskiego tygodniowo, chętnie poszukują ciekawych rzeczy i lubią zgłębiać wiedzę z różnych dziedzin. Mają zainteresowania, które w łatwy sposób można wykorzystać do ich własnego rozwoju językowego. Często warto też wskazać im nowe szlaki, zaciekawić i zainspirować różnymi aspektami psychologii i socjologii.

I tak np. w ostatnich latach uczniowie pracowali z książkami naukowymi i popularnonaukowymi w języku polskim nad projektami dotyczącymi m.in. możliwości ludzkiego mózgu, terapii muzyką, bajkoterapii, fatalnych skutków operacji plastycznych, wpływu mediów społecznościowych na zachowania dzieci i młodzieży, bezsenności czy depresji. Tematów były setki – tyle, ilu uczniów. Ważne było to, że pomoce, z których korzystali uczniowie były głównie w języku polskim, a prezentacje po angielsku. Wkład ich pracy jest ogromny.

Rolą nauczyciela jest tu – najpierw – zainspirować: pokaż, zaciekaw, pomóż wybrać temat, określ jak. Później zmienia się to na: wspieraj, doradź, pomagaj, utwierdź w słuszności. A w końcowej fazie jest to: oceń, pochwal, podkreśl dobrą pracę, motywuj do dalszego rozwoju.

Ogromną bazą literatury fachowej wykorzystywanej do tych projektów są dla uczniów I LO w Bolesławcu sąsiadująca ze szkołą Biblioteka Pedagogiczna oraz biblioteka szkolna. Zasada: „Nie tylko internet!” ma na celu zachęcenie uczniów do czytania, sięgania do tradycyjnych, ale sprawdzonych źródeł wiedzy. Internet ma działać tylko wspomagająco, nie jako wyłączny „dostawca wiedzy” – często przecież błędnej, mylnej, niesprawdzonej, niczym nie uzasadnionej, pełnej teorii, która nie została poparta żadnymi badaniami czy dowodami.

Czas trwania – około miesiąca łącznie z prezentacjami, na które przeznaczamy od 10 do 15 minut (każdy uczeń lub grupa). Zwykle odbywa się to bez zakłócania podstawowego trybu pracy, czyli np.

prezentacje tylko w dwa wybrane dni w tygodniu, a reszta zajęć to regularne lekcje.

PRZYKŁAD

maj–czerwiec 2021

Etap 1: wybór tematu – BAJKOTERAPIA – uczeń sam decyduje o wyborze tematu z kilkunastu proponowanych;

prowadzący: Tomasz, klasa II, siedem godzin angielskiego tygodniowo;

źródło wiedzy: „Bajkoterapia”, Maria Molicka;

cele: wzbogacenie wiedzy w zakresie pedagogiki, nauka nowego słownictwa, doskonalenie umiejętności tłumaczenia na język angielski, zachęcenie grupy do naukowych poszukiwań, ciekawa prezentacja publiczna przygotowanych treści.

Etap 2: czas przygotowania – dwa tygodnie

Zapoznanie z lekturą lub jej częścią, przygotowanie tekstu prezentacji w języku polskim, tłumaczenie na język angielski, konsultacje z nauczycielem, przygotowanie materiałów wizualnych.

Etap 3: prezentacja w języku angielskim

Pytania do grupy o prezentowany na rzutniku obrazek z bajki o Śpiącej Królewnie.

Przedstawienie i wyjaśnienie nowego słownictwa, użytego w referacie.

Omówienie, według przygotowanych punktów, terapeutycznych wartości bajek i ich wpływu na umysły dzieci, szczegóły dotyczące jednego przykładu.

Pytania do grupy dotyczące preferencji bajek w dzieciństwie oraz prezentacja kilku slajdów z krótkim omówieniem.

Uczeń nie może mieć przy sobie pełnego tłumaczenia prezentacji, ale może ją prowadzić według przygotowanych punktów.

Artyzm stymuluje mózgi wasze, uczniu i nauczycielu!

Festiwal Języka Angielskiego to kolejna propozycja dla naszych uczniów. Pierwszy odbył się ponad 20 lat temu. Gdyby nie pandemia i inne przeszkody już niedługo byłby dwudziesty drugi, ale mamy nadzieję zaprezentować na początku 2022 r. jego dziewiętnastą edycję. Ten projekt teatralno-muzyczny trwa zwykle od września i kończy się mniej więcej w połowie drugiego semestru (marzec–kwiecień) spektaklem dla publiczności. Uczniów chętnych nie brakuje, często zgłaszają się sami, z innych klas, przychodzą, bo chcą grać na scenie

w jednoaktówkach, skeczach, a także monologach lub bardziej złożonych sztukach teatralnych, chcą śpiewać, czasem recytować lub pomagać za sceną jako wspomagająca kadra techniczna i w bezpośredniej obsłudze naszej szanownej publiczności – dawniej klas drugich i trzecich gimnazjum, teraz siódmych i ósmych lokalnych szkół podstawowych, dla których przygotowujemy to wszystko w ramach realizacji własnych ambicji, pokazania pomysłów i osiągnięć oraz promocji szkoły w mieście i pozyskiwania przyszłych uczniów.

Do tej pory na scenie pojawiały się m.in. sztuki komediowe: *Czerwony Buciorek (Little Red Riding Boot)*, *Cyborgi i anioły, czyli przypadki Gabriela Stonyface*, *Szkoła top modelek czy Przyjaciółeczki (Friendies)*, kryminał interaktywny *Dom wuja Williama*, w którym aktorzy pytali widzów po angielsku, kto mógł zabić i dlaczego, dramaty społeczne *Viktołja, Toksyczni (The Toxic Ones)* o problemie depresji, czy też tragedia o nietolerancji, wykluczeniu społecznym, uzależnieniu od gadżetów elektronicznych, stalkingu i innych problemach współczesnych młodych ludzi – *Zaplątani (Entangled)*. Zaśpiewaliśmy dotąd setki piosenek – od znanych obecnie przebojów poprzez nowe aranżacje starszych hitów i szereg kompozycji własnych *Silence, For your Love, Banal Tango, Crime, Little Crime, Now, When You Have Gone, You Left me on the Road* itd.

Skąd czerpiemy pomysły? Tworzymy większość z nich. Czasem festiwal jest w pełni twórczością nauczyciela języka angielskiego, jak wymienione powyżej sztuki i piosenki, ale zdarza się, że bardziej kreatywni uczniowie też coś napiszą np. sztuka Noemi *Cream and Crime* – komedia, która była kilkakrotnie wystawiana z powodzeniem i przy salwach śmiechu, a Magda zaśpiewała własną piosenkę, ze świetnym tekstem, który wymagał jedynie kilku poprawek, by frazy muzyczne lepiej brzmiały.

Pracujemy we wrześnie nad obsadą i repertuarem. Nie zawsze jest możliwość stworzenia regularnego kółka teatralnego, dlatego spotykamy się spontanicznie w pierwszej fazie i częściej przed występami na scenie. Uczniowie angażują się bardzo energicznie w te programy, zwykle jest to grupa kilkunastoosobowa, ale chętnych artystów zazwyczaj przybywa dużo więcej, pomagają w inny sposób.

Pracujemy wszyscy nad wymową sceniczną, dycją, poprawną fonetyką angielską, ruchem scenicznym, aranżacjami, kostiumami i charakteryzacją, oprawą muzyczną i wizualną (prezentacje, zdjęcia, plakaty itp.). Praca jest bardzo ciężka, uczniowie wykazują

przeróżne talenty i możliwości, nierzadko tworzą własny zespół muzyczny, by przygrywać śpiewającym, a zasada „zróbmy coś razem” – zobowiązuje też nauczyciela do ogromnego zaangażowania. I rola znów się zmienia w trakcie realizacji celu: inspiracja, motywowanie, docenianie własnych pomysłów uczniów na każdym etapie, wsparcie, integracja grupy, uśmiech, dobre słowo, to niebanalne rzeczy, o których czasem nie pamiętamy w zawodowym wypaleniu... Nauczyciel zresztą sam często prowadzi imprezę i śpiewa. Dużo zabawy i wspólna odpowiedzialność za efekt – tu można bardzo dużo się nauczyć i to różnych umiejętności, przy czym – nie tylko uczniowie się uczą...

Poznaj swój region w języku, którego się uczysz

Trzeci pomysł, który doczekał się już wielu edycji i zamierzamy go kontynuować, to projekt interdyscyplinarny o Dolnym Śląsku dość przekornie nazwany „Cudze chwalicie...”, bo wiadomo, że Dolny Śląsk długo był poza granicami naszego kraju. Ten obszar odzyskany po II wojnie światowej ma niezwykle skomplikowaną, bogatą oraz ciekawą historię, mieszaną kultur i religii, a także wiele innych aspektów, które można w łatwy sposób wykorzystać do nauki języka. Miejsce to stanowi doskonałe źródło wiedzy ogólnej, umożliwiające poszerzenie pozaprogramowej wiedzy uczniów i będące również inspiracją czysto lingwistyczną, wzbogacającą zakres słownictwa.

To coroczne przedsięwzięcie naukowe organizowane jest jako dodatkowe zajęcia najpierw dla małej grupy badaczy (około sześciu osób). Na zakończenie odbywa się wycieczka dla liczniejszej grupy koleżanek i kolegów. Ci sami uczniowie-naukowcy stają się wówczas profesjonalnymi przewodnikami i prowadzą całą wycieczkę po angielsku. To bardzo ciekawe, niesamowite wręcz wyzwania... Odwiedziliśmy do tej pory miejsca oddawania czci słowiańskim bożkom, stare wieże i zamki, znaleźliśmy się prawie na szczycie Karikonoszy, w dworkach i pałacach, świątyniach różnych wyznań, śledziliśmy dzieje naszych rodzimych ziem od epoki kamienia poprzez średniowiecze, renesans, barok aż do współczesności – i chcemy tak pracować nadal.

Źródłami znowu są książki w języku polskim pożyczane z zaprzyjaźnionych bibliotek. Inicjatywa trwa od października do końca maja lub początku czerwca, aby nie zakłócała regularnych lekcji i mimo ogromnej pracy nie sprawiała wrażenia zbyt obciążającego i męczącego zadania. Odbywa się też poza szkołą, w formie dodatkowych zajęć. Uczniowie pracują z lekturami po polsku, robią notatki, decydują, jakie informacje

przedstawić w końcowej prezentacji. Ostatecznie powstają pełne teksty po polsku i są tłumaczone na język angielski, sprawdzane i zatwierdzone przez koordynatora. Przed wycieczką pracujemy również nad fonetyką. Uczniowie stając przed szkolną grupą turystów korzystają jedynie (ewentualnie) z notatki w postaci podpunktów, które wykorzystują jako podstawy prezentacji, często wykonują pomoce wizualne. Mówią zwykle – w zależności od tego, nad czym w danym roku pracują – o dziejach Dolnego Śląska, geografii, etnografii, zwiedzanych obiektach i ich historii, rozwoju turystyki, kuchni lokalnej, wojnach, kulturze, architekturze, ludzkich dramatach, przemyśle, edukacji, postępie technicznym, religiach itp. To nie tylko zwykle wycieczki, to także inspiracja dla innych uczniów.

Korzyści, korzyści, korzyści...

Dlaczego warto poświęcać czas i angażować siebie oraz uczniów w podobne koncepcje? Metodyczne korzyści wynikające z nich są oczywiste. Postęp językowy uczniów jest stymulowany tutaj na różne sposoby i są to drogi zarówno łatwe, jak i efektywne. We wszystkie z tych zadań można angażować jednostki i grupy, korzyści płyną także do odbiorców – pozostałych uczniów, obserwatorów, widzów. Uczniowie prezentujący często muszą przełamywać bariery psychiczne, pokonać strach przed publicznym wystąpieniem, treść. Daje to jednak pewność siebie w dalszym praktycznym użyciu języka obcego, wypowiedzianiu się w klasie podczas lekcji czy też w trakcie spontanicznej rozmowy z obcokrajowcem albo konieczności użycia języka angielskiego w hotelu lub przy zamawianiu posiłku w Londynie...

Wiadomo, że artystyczne podejście do nauczania jako takiego ułatwia uczenie się innych przedmiotów. Dlaczego nie zrobić tego w języku obcym? Pozytywna stymulacja naszych umysłów muzyką (czasem uczymy piosenek nawet widownię teatru...), sztuką, plastyką, poprawia nastrój, nastawienie do przedmiotu i samego siebie, ułatwia zapamiętywanie słownictwa i daje pewność siebie, a o to przecież powinniśmy się starać jako pedagodzy uczący języka. Wszystkie te projekty można robić z uczniami na różnych poziomach zaawansowania. Co trudne, da się zawsze uprościć dla tych, którzy chcą, ale jeszcze mają mniejsze kompetencje.

Rozwój językowy tych młodych ludzi jest widoczny dość szybko, ponieważ wyzwania mają bardzo mocny wpływ na dynamikę nauki w klasie lub grupie zadaniowej, a odpowiednia dynamika „napędza” językowe zaawansowanie.

Uczniowie w dwóch rodzajach stosowanych przede mnie projektów tłumaczą z polskiego na angielski ogromne ilości informacji, uczą się nie tylko słownictwa, nowych wyrażeń, ale i gramatyki, zdobywają nowe umiejętności, jak choćby praktyczne stosowanie nabytego słownictwa – synonimów czy urozmaicenie wypowiedzi różnymi strukturami gramatycznymi. Potem dużo lepiej piszą prace obowiązkowe. Uczą się razem z kolegami z klasy lub sami, a przy tym wszyscy poszerzamy horyzonty. Satysfakcja jest ogromna również dla nauczyciela, ponieważ podczas realizacji założeń też może wiele się nauczyć – nie tylko poznać uczniów i ich potrzeby, ale zdobywać będzie nową wiedzę, nie-raz bardzo szczegółową. Do tego wszystkiego dodać trzeba, że uczniowie naszej szkoły osiągają bardzo wysokie wyniki egzaminów z języka angielskiego na poziomie podstawowym i rozszerzonym.

Korzyści jest znacznie więcej, nauczyciele lingwistyki na pewno są ich świadomi. Chciałbym wspomnieć tylko, że integracja grup w czasach wirtualnego osamotnienia młodzieży, poczucie jedności z grupą, która często pracuje przecież poza salą lekcyjną, a jednak tworzy coś razem, a dodatkowo twórcze podejście do nauczania sprawiają, że młodzi wirtualni tubylcy na chwilę wracają do rzeczywistości, pracując w poczucie czoła – uczą się i świetnie przy tym bawią z grupą przyjaciół i swoim nauczycielem. Kreatywny aspekt tej pracy jest bardzo ważnym czynnikiem dla prowadzącego zajęcia, jest on świadomy, że kreatywna stymulacja prowadzi do szybszej nauki także języków obcych.

Podstawę programową realizuje się na regularnych zajęciach, projekty w większej części na dodatkowych godzinach i konsultacjach pozalekcyjnych. Trzeba tutaj podkreślić, że po zrównaniu poziomu uczniów w pierwszych miesiącach nauki w klasach pierwszych, pracujemy bardzo intensywnie. Lekcje odbywają się z wykorzystaniem metody eklektycznej, z naciskiem na podstawowe umiejętności językowe. Regularne testy, sprawdziany z gramatyki, słownictwa, pisania, słuchania i posługiwanie się językiem praktycznym w mowie to baza do dalszych działań. Uczniowie są cyklicznie oceniani w podstawowym zakresie (mają zwykle po kilkanaście ocen w semestrze).

Realizacja podstawy programowej nie przysparza problemów, zapewne dzięki zdolnościom uczniów i ich zaangażowaniu w zajęcia. Dyscyplina pracy na regularnych lekcjach jest bardzo duża, a grupy liczą do 24 osób. Oprócz podręcznika wykorzystujemy książki do gramatyki i materiałów kopiowanych. Każdy moment lekcji wykorzystywany jest na pracę z językiem. Za testy

waga ocen wynosi 2. Za prace projektowe otrzymują dodatkowe oceny z aktywności o wadze 3. Czynnikiem motywującym jest fakt, że są to oceny bardzo dobre, bardzo dobre plus lub celujące. Uczniowie do projektów są wybierani często ze względu na ich osobowość, nierzadko pomagamy nieśmiałym nabrać pewności siebie, a tym z ogromnym potencjałem – po prostu wykazać się. Uczniowie o mniejszych zdolnościach językowych wielokrotnie po zagranii roli w spektaklu, zaśpiewaniu piosenki przed publicznością, lub publicznej prezentacji przygotowanego materiału, otwierają się na naukę, na język angielski i nabierając motywacji do dalszej pracy są w stanie przełamywać kolejne bariery. Jest to widoczne w ich ocenach, osiągnięciach i wynikach egzaminów. Zresztą angażowanie uczniów do projektów od kilku lat nie jest żadnym problemem, chętni, nawet z grup od innych nauczycieli, częstokroć zgłaszają się sami.

Atmosfera pracowni językowej to przyjazne podejście dla ucznia, wzajemne wsparcie i zakaz krytykowania innych. Biurka uczniowskie w klasie są ustawione „w podkowę”, dzięki czemu nauczyciel utrzymuje

kontakt wzrokowy ze wszystkimi podczas zajęć. Każdy uczeń jest aktywny na każdych zajęciach, ma szansę krótko lub nieco dłużej wypowiedzieć się, zrobić przykłady ćwiczeń, zabrać głos w dyskusji ogólnej lub w parze czy małej grupie. Potem nauka rusza poza mury szkoły i dalej. Wszak nauka nie ma granic...

Więcej o naszych projektach:

- www.lo.boleslawiec.pl/2016/03/jubileuszowy-festiwal-jezyka-angielskiego-za-nami;
- www.lo.boleslawiec.pl/2015/04/we-were-there;
- www.lo.boleslawiec.pl/2017/05/przewodnicy-gorscy-po-angielsku;
- www.lo.boleslawiec.pl/2014/05/final-projektu-o-dolnym-slasku-czyli-angielski-w-praktyce.

LESZEK IDZIKOWSKI Nauczyciel języka angielskiego w I LO w Bolesławcu, absolwent Uniwersytetu Śląskiego, 25 lat doświadczenia zawodowego, pasjonat języków obcych, literatury, sztuki, muzyki, filmu, podróży i fotografii

„Totalne dyktando” z języka rosyjskiego

DOI: 10.47050/jows.2021.4.87-91

KAMIL DYJANKIEWICZ

„Totalne dyktando” – i wszystko jasne. Nie dość, że odstrasżające słowo „dyktando”, to jeszcze totalne! Brzmi groźnie. A jednak to przedsięwzięcie wpisuje się w zasadniczo szerszy paradygmat celów. Jest ono formą, która ma nie tylko sprawdzić swoiste, czysto językowe umiejętności, ale też oswoić i zachęcić do zbliżenia kulturowego, a zarazem odczarować „straszego rosyjskiego niedźwiedzia”. Czyni to z powodzeniem, umożliwiając uczestnikom kontakt z językiem i kulturą rosyjską.

D yktando – ćwiczenie ortograficzne polegające na zapisywaniu dyktowanego tekstu. Taką definicję podaje *Słownik Języka Polskiego*. Dyktanda służą jednak różnym celom: sprawdzeniu stopnia opanowania reguł ortograficznych i interpunkcyjnych, utrwaleniu nawyków poprawnego pisania w zakresie norm językowych, weryfikacji błędów i wskazaniu obszarów wymagających poprawy. Co ciekawe, w Rosji słowo „dyktando” (*диктант*) ma szerszy zakres znaczeniowy. Może być również formą sprawdzenia wiedzy z danej dziedziny, np.: „Большой этнографический диктант” ocenia poziom wiedzy etnograficznej społeczeństwa o narodach zamieszkałych w Rosji. Oto przykład pytania z 2020 r. (z Międzynarodowego Dyktanda Etnograficznego, którego uczestnikiem mógł być każdy bez ograniczeń):

В Россию на постоянное и временное жительство ежегодно приезжает около полумиллиона человек из более 100 государств. Ниже перечислены страны, из которых люди приезжают в Россию чаще. Из них на три страны приходится половина приезжающих. Какие это страны?

- a. Украина, Узбекистан, Казахстан
- b. Таджикистан, Армения, Киргизия
- c. Молдавия, Азербайджан, Белоруссия

[Do Rosji na stałe lub czasowo przyjeżdża corocznie półtora miliona ludzi z ponad 100 państw. Poniżej wymienione są kraje, z których przyjeżdża najwięcej osób. Połowa przyjezdnych rozkłada się na trzy państwa. Jakie? a. Ukraina, Uzbekistan, Kazachstan; b. Tadżykistan, Armenia, Kirgizja; c. Mołdawia, Azerbejdżan, Białoruś.]

Innym przykładem jest „Географический диктант” – test wiedzy z geografii Rosji. Oto jedno z pytań z 2018 r.:

В каком российском озере не водится нерпа?

- a. Ладожское
- b. Чудское
- c. Байкал
- d. Каспийское море

[Jaką nazwę nosi rosyjski jezioro, w którym nie występuje nerpa? a. Ładoga; b. Rejpus; c. Bajkał; d. Morze Kaspijskie.]

Dalej można wymienić: „Правовой диктант” – test wiedzy o prawoznawstwie; „Экологический диктант” – test znajomości zagadnień z ekologii; „Пушкинский диктант” – sprawdzian wiedzy na temat życia i twórczości Aleksandra Puszkina (Александра Пушкина). Oto przykład pytania z 2021 r. z tego ostatniego:

Александр Сергеевич Пушкин родился 26 мая 1799 года в Москве. Почему мы празднуем день его рождения 6 июня?

[Aleksander Puszkina urodził się 26 maja 1799 r. w Moskwie. Dlaczego obchodzimy jego urodziny 6 czerwca?]

Największą popularnością od lat cieszy się jednak „Totalne dyktando” („Тотальный диктант”). To międzynarodowa społeczno-edukacyjna akcja, podczas której wszyscy chętni w tym samym czasie na całym świecie piszą dyktando po rosyjsku. Akcja odbywa się od 2011 r., a jej pomysłodawcami byli filolodzy z Uniwersytetu w Nowosybirsku. W Łodzi akcja pierwszy raz odbyła się w 2019 r., a jej organizatorem zostałem ja – nauczyciel i wykładowca akademicki języka rosyjskiego.

Idea organizowania dyktanda w Łodzi zrodziła się podczas mojego udziału w V Międzynarodowym Forum Pedagogicznym w Soczi, w czasie którego wygłosiłem referat na temat innowacyjności w nauczaniu języka rosyjskiego w Polsce. W konferencji brali udział również organizatorzy „Totalnego dyktanda”. I to właśnie po spotkaniu z nimi zdecydowałem się na organizację przedsięwzięcia w swoim rodzinnym mieście.

Akcja odbyła się w Szkole Podstawowej nr 29 i zgromadziła 30 osób. Wśród nich byli uczniowie, studenci, a także czynni zawodowo pasjonaci języka rosyjskiego. Autorem dyktanda był pisarz i literaturoznawca – Paweł Basiński (Павел Басинский), a tekst odczytał Paweł Samokhin (Павел Самохин) – wokalista

polsko-rosyjskiego zespołu Samokhin Band. Poniżej przytaczam treść dyktanda.

ЛОВЕЦ ДУШ

Пьеса Горького «На дне» в постановке Московского Художественного театра имела в начале двадцатого века невероятный успех. Симпатии зрителей были на стороне Луки, которого блистательно сыграл Иван Москвин. Современники вспоминали: Горькому, когда он читал пьесу вслух, лучше всего удавалась именно роль Луки.

Откуда пришел старец и куда уходит в разгар конфликта, который сам же и спровоцировал, обещая обитателям ночлежки светлое будущее если не на земле, то на небе? В прошлом у Луки – темные истории, на которые он намекает в беседе с Васькой Пеплом. Частое упоминание Сибири наводит на мысль, что Лука или сектант, или бывший каторжник, а отсутствие у него паспорта – что, возможно, и беглый.

Странника приводит Наташа. Ее сестра Василиса подговаривает Ваську убить хозяина ночлежки Костылева, Василисиного мужа. Но если ее признают виновной в сговоре, то Наташа может стать владелицей ночлежки. Куда же Наташа исчезает из больницы и кому теперь ночлежка принадлежит? И кто на самом деле убил Костылева?

В пьесе есть одно важное место. Ваське снится вещий сон: он поймал огромного леща, но не может вытащить его на берег. К чему этот сон? Не к тому ли, что появится новый «рыбак» – Лука, «ловец человеков», человеческих душ? Его обаяние так велико, что в него влюбляются почти все, в том числе Сатин, апостол новой религии – веры в Гордого Человека. Меньше всех верит Луке Васька, потому что он вор и видит лукавого старичка насквозь. Но и он попадает на удочку, когда Лука подводит его к мысли жениться на Наташе. Это ведет к трагической развязке. Пьеса заканчивается на пессимистической ноте: сводит счеты с жизнью Актер. «Испортил песню... дурак!» – говорит Сатин. Вот и весь итог этой запутанной истории – всего три слова.

Uroczystość podsumowania „Totalnego dyktanda” w Łodzi była wyjątkowa. Po wręczeniu uczestnikom certyfikatów, a zwycięzcom nagród, odbył się koncert grupy Samokhin Band. Artyści wprawili

przybyłych gości w iście rosyjski nastrój. Wieczór uświetniły utwory związane z rosyjską tematyką, a uczestnicy chętnie przyłączali się do wspólnych śpiewów i zabaw.

Rok później zorganizowałem „Totalne dyktando” ponownie. Z powodu wprowadzonych obostrzeń epidemicznych przedsięwzięcie przeniosło się jednak do internetu, na platformę Zoom. Taka forma przy-sporzyła niestety wielu osobom drobnych problemów. Słuchacze mieli kłopoty z otwarciem programu, od innego uczestnika program wymagał hasła. Jednak zdecydowanej większości udało się napisać tekst. Autorem dyktanda był Andriej Gelasimow (Андрей Геласимов) – rosyjski pisarz, scenarzysta i pedagog. Tekst był poświęcony Konstantinowi Ciołkowskiemu (Константину Циолковскому), rosyjskiemu uczone-mu polskiego pochodzenia, jednemu z pionierów ko-smonautyki, twórcy modelu teorii ruchu i budowy rak-iety kosmicznej. Tekst dyktanda odczytała lektorka jednej ze szkół języka rosyjskiego w Łodzi. Poniżej pre-zentuję treść dyktanda.

PER ASPERA, ЧАСТЬ 3

1875 ГОД. МОСКВА

«Смысл жизни состоит в том, чтобы научиться жить, не задавая себе вопроса о смысле жизни» – так думал Константин, решив послушаться отца. К шестнадцати годам он почти оглох, потерял мать и старшего брата, и эти потери если не разрушили его мир, то сотрясли основательно. Объяснений своим несчастьям он найти не сумел, поэтому решил принять жизнь как она есть.

В итоге жизнь привела его в публичную библиотеку. Это было единственное место в шумной Москве, где от людей требовали тишины. Только здесь Костя не отличался от остальных. Только здесь он мог получить необходимые знания на равных условиях со всеми другими. К тому же плата за посещение библиотеки не взималась.

Он стал ходить сюда ежедневно, как на службу, и вскоре на него обратил внимание помощник библиотекаря. Разговаривал он с юношей шепотом и не торопясь, и тот вполне успевал прочесть по губам всё ему сказанное.

Николай Федорович, как звали сотрудника библиотеки, быстро уловил, что Костю гложет не одна лишь любовь к знаниям, и сумел найти утешение, приемлемое для пытливых умов. По его

мнению, все усилия общего разума – научные, эстетические, философские – с древних времен направлялись к тому, чтобы одолеть «последнего врага человечества». И когда смерть наконец будет побеждена, единственной проблемой останется расселение воскрешенных: места на Земле для всех неостанутся, и потому лучшие умы должны ломать голову над тем, как поскорее добраться до других планет.

Стояло жаркое лето, поэтому окна в библиотеке были распахнуты настежь. Сквозняк шевелил шторы, надувая солнечные пузыри. Щелбета птиц Костя не слышал, но вид этих сияющих парусов вызывал в его памяти крик чаек, и он представлял себя летящим над морем – всё выше и выше – к тем самым планетам, о которых шепотом толковал ему необычный старик.

Znajomość ortografii wśród uczestników była na naprawdę wysokim poziomie, większość popełniła nieliczne tylko błędy. Zdecydowanie słabiej wypadła interpunkcja. W głównej mierze piszący zapominali wydzielać zwroty imiesłowowe. Zwycięzca nie popełnił żadnego błędu ortograficznego i zaledwie dwa błędy interpunkcyjne.

Podsumowanie odbyło się na platformie Zoom. Główną nagrodą dla uczestników była książka Andrieja Gielasimowa z jego autografem. Ogłoszeniu wyników towarzyszył emocjonujący interaktywny językowo-kulturoznawczy test w aplikacji Kahoot! Konkursowicze musieli m.in. odgadnąć, na którym zdjęciu jest Ała Pugaczowa (Алла Пугачёва), kto jest autorem wiersza *Zimowy wieczór* (*Зимний вечер*), co jest farszem pielmieni oraz dokończyć refren piosenki *Белые розы* (*Белые розы*). Oprócz konkursu wszyscy uczestnicy wzięli udział w loterii. Specjalne koło w aplikacji ClassTools wylosowało szczęśliwca, który dostał płytę Augustina Griszyna (Августина Гришина) – lidera moskiewskiej grupy rockowej Dlina Dychania (*Длина дыхания*). Dla uczestników zorganizowano także miniwykład, podczas którego mogli dowiedzieć się m.in.: co to jest Iwan-ciaj (*Иван-чай*), jak przyrządzić prawdziwie pielmieni oraz jaki jest rosyjski odpowiednik „zimnych nówek”.

W 2021 r. trzeci raz, również na platformie Zoom, zorganizowałem „Totalne dyktando”. Tym razem wzięło w nim udział 60 osób. Wśród nich nie tylko Polacy z różnych części kraju, ale również goście z Holandii i Rosji. Autorem dyktanda był Dmitrij Głuchowski (Дмитрий Глуховский) – rosyjski pisarz, dziennikarz,

korespondent wojskowy, felietonista i radiowiec. Tekst dyktanda odczytał Eugeniusz Malinowski (Евгений Малиновский) – syberyjski bard i polski aktor, który podczas podsumowania akcji zaśpiewał przy akompaniamencie gitary dwie piosenki, pochodzące z albumu *Jedno serce – dwie Ojczyzny* (*Одно сердце – два Отчества*). W recitalu brzmią zarówno utwory autorstwa artysty, jak i znane już polskie i rosyjskie pieśni, których wykonania podjął się bard. Intencją całości recitalu jest misja zbliżenia kultur, jaką artysta sobie obrał na całe swoje życie publiczne. Poniżej treść tegorocznego dyktanda.

ОЧЕРЕДЬ

В очереди люди были все серые, все глядели внутрь себя, все шелестели еле слышно в ожидании приговора. Кому год, кому три... Наверняка все, как и Таня, просматривали наспех свою жизнь, как и Таня, что-нибудь себе обещали: заново начать, всё изменить, зажить сегодня так, как откладывал на завтра, – только бы доктор дал еще время. Как будто приговор уже не был записан у него на бумаге, как будто клятвами и заверениями еще можно было на него повлиять.

У Тани тоже жизнь пролетала на перемотке досадно быстро, всего несколько стоп-кадров от нее оставались пропечатанными на глазной сетчатке: тот летний день в Прибалтике, когда она маленькой девочкой обещала отцу лекарство от смерти, потом летящий по парковым аллеям велосипед, поцелуй в облупленных подъездах под скупое гитарное бречанье, институтские коридоры, свадьба – пьяный добрый Лева и Даня, еще безмянный, плавающий в пузырьке подвенечного платья...

А потом годы совсем как-то слипались, словно пачка отсыревших фотографий, и, когда Таня их друг от друга пыталась отделить, отдирались вместе с нежной пленкой, на которой всё самое главное и было запечатлено, и вместо лиц оставались только белые пятна.

Родила Даню, вот он, маленький, родила Вику, вот она в коляске, родила Сашу. Или это ее так помню, а не Вику? Желтенький комбинезончик у кого был?

Была счастлива, была. Сказать, что не была, – значит соврать.

Но вспомнить нечего. Как так получается, что от всей жизни остается всего два десятка кадров?

Почему бросила работу, почему послушала

Леву? Ведь была докторская почти написана, приглашали в Канаду... Хотела ведь. Может, еще не поздно?

Дверь кабинета приоткрылась, выглянул врач-усталый, несчастный. Посмотрел в бумагу.

– Мохова!

Таня вздрогнула, встала: вот и ее время пришло. Скажет доктору, чтобы не юлил. Она сама онколог, пусть и беглый. Не надо ни жалеть ее, ни обманывать.

– Я.

Jeszcze do niedawna, aby przygotować się do pisanja dyktanda, trzeba było kupować wiele podręczników i uczyć się z nauczycielem. Obecnie te standardowe środki można zastąpić nowoczesnymi technologiami. Wśród nich są aplikacje, które pomogą samodzielnie przygotować się do udziału w „Totalnym dyktandzie”. Jedną z nich jest Орфография: Диктант (Ortografia. Dyktando), która w przystępny i interaktywny sposób uczy zasad języka rosyjskiego. Jednocześnie umożliwia powtórzenie wiedzy z literatury rosyjskiej i światowej, gdyż jako przykłady podane są znane cytaty książkowych bohaterów.

Inną aplikacją, po którą warto sięgnąć to Русский язык – граматея (Język rosyjski – mądrze). Aplikacja zawiera ponad 15 tys. pytań, które są zestawione zgodnie ze rosyjskim programem nauczania. Wybierając tryb „trening”, można szybko rozwiązać test składający się z 10 losowo wybranych pytań, które ułożono według następujących kategorii:

- odmienne części mowy (именные части речи);
- czasownik i jego formy (глагол и его формы);
- zaimek i przysłówki (местоимение и наречие);
- pomocnicze części mowy (служебные части речи);
- pisownia morfemów (правописание морфем),
- składnia (синтаксис);
- interpunkcja (пунктуация);
- fonetyka, słowotwórstwo, leksyka (фонетика, словообразование, лексика).

Prawidłowe odpowiedzi wyświetlają się na zielono, natomiast nieprawidłowe – na czerwono. To pozwala lepiej zapamiętywać materiał. Po naciśnięciu znaku „?”, użytkownik dowiaduje się, jaka zasada obowiązuje w danym ćwiczeniu.

Podsumowując, można śmiało stwierdzić, że „Totalne dyktando” na stałe wpisało się w kalendarz imprez edukacyjnych w Polsce. Świadczyć może o tym zwiększająca się liczba uczestników wydarzenia, na

co wpływ niewątpliwie miała też sytuacja epidemiczna w kraju. Dzięki nowoczesnym technologiom i możliwościom przeprowadzenia dyktanda w formie online (co do roku 2020 nie miało miejsca) udział mogły wziąć osoby zamieszkałe w najdalszych zakątkach Polski. Z kolei swobodny dostęp do zasobów internetowych i aplikacji umożliwił naukę zasad ortografii w dowolnym miejscu i o dowolnej porze, praktycznie bez ograniczeń. Kolejna edycja „Totalnego dyktanda” zaplanowana jest na 9 kwietnia 2022 r.

KAMIL DYJANKIEWICZ Nauczyciel i wykładowca akademicki języka rosyjskiego i języka polskiego jako obcego. Współautor publikacji i zbioru zadań do matury z języka rosyjskiego. Dwukrotnie nominowany do tytułu Nauczyciel Roku, wyróżniony certyfikatami: Nauczyciel Innowator i Afirmator Ruchu Innowacyjnego. Zdobywca Nagrody Prezydenta Miasta Łodzi oraz Medalu Komisji Edukacji Narodowej. Laureat Międzynarodowego Konkursu im. Aleksandra Puszkina.

Zabawy sensoryczne na zajęciach języka angielskiego w przedszkolu

DOI: 10.47050/jows.2021.4.92-96

ANNA FILIPEK

Przygotowanie zajęć języka angielskiego dla młodszych przedszkolaków nie jest sprawą prostą. W większości przypadków anglista jest nauczycielem, który przychodzi do grupy na chwilę, kilka razy w tygodniu. Małe dzieci, które nigdy nie miały do czynienia z językiem obcym, mogą stracić poczucie bezpieczeństwa w sytuacji, gdy zupełnie nowa osoba zacznie mówić do nich w niezrozumiały sposób. Sposobem na „oswojenie” zajęć językowych jest zaangażowanie małych uczestników w zabawy sensoryczne.

Dzieci potrzebują czasu, by zaakceptować nauczyciela, który musi włożyć dużo wysiłku w to, by być przez nie zaakceptowanym (Reilly i Ward 2011). Co więcej, trudnością okazuje się budowanie u małych wychowanków motywacji do poznawania obcego języka. Maluszki żyją tym, co jest tu i teraz i często nie widzą potrzeby uczenia się mowy, której nie rozumieją. Dlatego warto pamiętać o tym, by jak najbardziej integrować tematykę zajęć języka obcego z planem pracy wychowania przedszkolnego. Nawiązywanie na zajęciach językowych do zagadnień, które są dzieciom bliskie i które poznają w czasie zajęć po polsku, wzbudza w dzieciach poczucie bezpieczeństwa, podnosi pewność siebie oraz pozwala im lepiej opanować materiał w języku obcym (Szpotowicz i Szulc-Kurpaska 2012). Przygotowując zajęcia językowe, warto więc zadbać o ich atrakcyjność oraz dostosowanie do potrzeb rozwojowych dzieci. Komorowska (2009) zwraca uwagę na to, że „sposób pracy jest ważniejszy niż jej wymierny efekt, gdyż motywacja do pracy jako fundament dalszej wieloletniej pracy jest w tej grupie wieku ważniejsza niż wymierne efekty językowe”. Nauczyciel języka angielskiego w przedszkolu musi pamiętać, że jego nadrzędnym celem jest wytworzenie w dzieciach pozytywnej postawy do uczenia się języka obcego.

Opracowując plan zajęć, nie można pominąć potrzeb rozwojowych i zainteresowań dzieci. Obserwując dzieci trzy- i czteroletnie, zauważymy, że uwielbiają dotykać, sprawdzać, eksplorować przestrzeń. Gdy opanują jakąś czynność, chętnie ją powtarzają, cieszą się tym, że już potrafią. Maluszki uwielbiają zabawy z muzyką, piosenki, ruch i taniec. Należy jednak tak dobrać repertuar, by dzieci faktycznie skorzystały z materiału. Piosenki po angielsku lepiej śpiewać z nimi *a cappella*, natomiast zabawy z muzyką upraszczać tak, by cała grupa poradziła sobie z nimi.

Jakie jeszcze potrzeby mają współczesne dzieci? Żyjemy w czasach, gdy przedszkolaki mają ogromną wiedzę o świecie oraz duży bagaż różnorodnych doświadczeń. Nawet trzylatki rozpoczynające przedszkole w wielu miejscach już były, wielu rzeczy doświadczyły i pięknie opowiadają o świecie. Problemem obecnych czasów jest jednak to, że czasami zbyt szybko pędzimy, nie skupiamy się na tym, co robimy. Dzieci zaś potrzebują spokoju, zatrzymania się i czasu na opanowanie różnych, często bardzo podstawowych czynności.

Te refleksje skłoniły mnie do stworzenia innowacji metodycznej „Let’s look, touch and smell – nauczanie języka angielskiego z wykorzystaniem elementów metody integracji sensorycznej”. Była ona realizowana przez dwa lata z dziećmi trzy- i czteroletnimi w Przedszkolu Samorządowym nr 40 w Kielcach. Autorskie pomoce dydaktyczne stworzone z prostych, ogólnodostępnych materiałów, zastąpiły typowe karty obrazkowe. Dzieci miały szansę eksplorować i bawić się, co pozwalało im lepiej zrozumieć materiał leksykalny. Zamiast typowych kart obrazkowych korzystaliśmy z realnych przedmiotów (owoce, warzywa, zastawa stołowa, ubrania, zabawki itp.), pomocy do manipulowania (np. patyczki po lodach, kolorowe pomponiki, guziki, kulki szklane) oraz różnorodnych materiałów, których kształt i struktura były dla dzieci zaskakujące oraz których zastosowanie miało pozytywny wpływ na rozwój przedszkolaków. Przykładem może być wykorzystanie butelek sensorycznych, które stymulują zmysł wzroku oraz dzięki temu, że są trójwymiarowe, pozwalają najmłodszym dzieciom lepiej zrozumieć słowo w języku obcym. Kolorowe cekiny, brokat, koraliki itp. oraz delikatnie przelewająca się w butelce woda wspaniale pobudzają dziecięcą wyobraźnię. Takie odnoszenie się do tego, co jest dla dzieci interesujące, powoduje, że przedszkolaki uczą się szybciej i chętniej.

By pozwolić dzieciom na dalszą eksplorację pomocy dydaktycznych oraz utrwalenie wprowadzanych struktur językowych, w sali powstał kącik sensoryczny, w którym wszystkie zabawki z zajęć były w każdej chwili dostępne dla dzieci. Maluchy bardzo często sięgały po przedmioty z tego kącika w czasie swobodnych zabaw. Działał wówczas znany z metodyki nauczania języków obcych mechanizm – dzieci były przyzwyczajone do stosowania języka angielskiego podczas zabawy daną zabawką i starały się używać tego języka nawet podczas samodzielnej zabawy. Działania podjęte podczas realizacji innowacji miały również dodatkowy wymiar – zabawy sensoryczne, manipulacyjne oraz ruchowe stosowane podczas zajęć wpływały nie tylko na rozwój umiejętności językowych, ale i na motywację dzieci do mówienia po angielsku. Maluchy rozwijały w ten sposób również swoją sprawność ruchową, manipulacyjną oraz spostrzeganie zmysłowe. Moją intencją było takie zmodyfikowanie metod i form pracy na zajęciach języka angielskiego, by w pełni wpisywały się one w najnowsze trendy w wychowaniu przedszkolnym. Tych dwóch dziedzin nie da się rozdzielić. Nauczyciel uczący języka obcego w przedszkolu musi znać metodykę wychowania przedszkolnego.

Najbardziej wymiernym efektem prowadzenia innowacji było wprowadzenie języka angielskiego do codziennej aktywności dzieci. Język obcy stał się stałym elementem zabaw przedszkolaków, przestał być przez nich traktowany jako sztuczna, zaaranżowana przez nauczyciela sytuacja. Podczas trwania innowacji bardzo uważnie obserwowałam potrzeby rozwojowe dzieci. Podążając za ich zmieniającymi się preferencjami, modyfikowałam pomoce dydaktyczne, dodawałam nowe elementy. Na przykład w pierwszym semestrze grupa trzylatków poznawała kolory, manipulując barwnymi piłeczkami. Dzieci je segregowały i próbowały przeliczać. Piłeczki były odpowiednio duże, by trzylatek podczas obserwowania mógł łatwo odróżnić kolory. Ich wielkość była też idealna dla dziecięcych dłoni, które cały czas ćwiczyły sprawne chwytanie przedmiotów. Po kilku miesiącach pobytu w przedszkolu dzieci na tyle rozwinęły swoje spostrzeganie wzrokowe oraz sprawność rączek, by można było zastąpić duże piłeczki mniejszymi pomponikami.

Wraz z rozwojem sprawności ruchowej, dzieci stały się coraz bardziej ruchliwe i coraz chętniej podejmowały różne wyzwania. Na tym etapie często sięgałam po zabawy z labiryntami i trasami wyklejonymi na dywanie z taśmy malarskiej. Przedszkolaki miały np. za zadanie przejść przez skomplikowany labirynt i zdobyć przedmioty nazywane przez nauczyciela po angielsku. Jest to ciekawy sposób na powtórzenie materiału leksykalnego. Element wyzwania i duże zaangażowanie ruchowe bardzo silnie motywują dzieci do zabawy i wpływają na szybkość zapamiętywania słownictwa.

Przykłady zabaw

Five little monkeys – zabawa z wytłaczankami

Do zabawy należy przygotować dla każdego dziecka: wytłaczankę po jajkach, klocki (pięć małych, jeden duży). Małe klocki to małpki, duży to krokodyl, wytłaczanka po jajkach to sceneria wydarzeń: zagłębienia są drzewami, a wieczko – jeziorem, w którym pływa krokodyl. Nazwijmy wszystkie elementy po angielsku: *Look at this big block, this is Mr. Crocodile* itd. Dzieci układają wszystkie elementy w swojej wytłaczance i zaczynamy opowieść:

*Five little monkeys jumping in a tree
Teasing Mr. Crocodile "You can't catch me!"
Along comes Mr. Crocodile quiet as can be
and...snaps a little monkey out of that tree.*

Podczas opowiadania nauczyciela dzieci manipulują klockami, przekładając je w odpowiednie miejsce – z drzewa małpki wskakują na grzbiet krokodyla

(przekładamy je z jednego miejsca w drugie). Opowieść zaprezentowana dzieciom w ten sposób zyskuje nowy wymiar – staje się wesołą zabawą, której może doświadczyć każdy uczestnik zajęcia. Klocki znajdujemy w każdej sali przedszkolnej, natomiast wytłaczanki po jajkach są tanie i dostępne. Poza tym wykorzystanie tego typu materiałów wspaniale rozwija wyobraźnię dzieci oraz ich sprawność manualną.



On the farm – pluszaki sensoryczne

Każdy z nas zna pluszowe zabawki, których niektóre części mają dodatkowe obciążenie. Są one zazwyczaj wypełnione materiałem przypominającym kaszę, który przyjemnie przesuwają się w różnych kierunkach. Możemy w ten sposób wypełnić wnętrze kilku maskotek. Wyjmujemy wypełnienie w wybranym miejscu i zastępujemy



je np. ryżem. W ten sposób możemy obciążyć łapy, głowę lub brzuch pluszaka. Tak przygotowane zabawki są bardzo ciekawą alternatywą dla kart obrazkowych. Podczas zabawy dzieci muszą użyć zmysłu dotyku, by odnaleźć zabawkę, o której mówi nauczyciel.

Gotowi? Zaczynamy zabawę! Powiedzmy dzieciom, że będą bawić się zabawkami, których wybrane części ciała są cięższe i inne w dotyku niż pozostałe. Włączmy spokojną muzykę, ustalmy zasady zabawy i zaprosimy przedszkolaki do dotykania przedmiotów. W dalszej części zabawy – przypomnijmy nazwy części ciała po angielsku i zastanówmy się wspólnie, który pluszak miał cięższą główkę, który zaś nogi.

A jar full of emotions – nawlekamy korale

Gdy uczyliśmy się nazywać uczucia po angielsku, możemy wykorzystać kolorowe korale. Każdej karcie przedstawiającej daną emocję przyporządkujemy kolor, który odnajdziemy w naszym zestawie koralików.



Dzieci siadają w kręgu. Na środku wysypujemy korale i ustalamy, który kolor oznacza dane uczucie. Podczas zabawy możemy posłuchać spokojnej muzyki. Ta zabawa ma dzieci wyciszyć, skłonić do refleksji nad własnymi odczuciami. Każdy wybiera koralik odpowiadający temu, jak się czuje i nazywa po angielsku swoje emocje. Dzieci kolejno nawlekają koraliki na grubą nić, tworząc „sznur uczuciowych koralików”. Od razu widać, jak czuje się grupa. Takie korale mogą wisieć na tablicy przez cały dzień. Dzieci będą przeliczać kolory uczuć, nazywać je po angielsku. Gdy korale wrócą do słoja i będzie się nimi można pobawić podczas swobodnej zabawy, dzieci z pewnością stworzą kolejny „uczuciowy” naszyjnik.

Ice Cream Shop – lodziarnia

Zabawa w lodziarnię bardzo szybko stała się jedną z ulubionych aktywności moich podopiecznych. Stworzenie pudełka sensorycznego z lodami było bardzo proste. Zgromadziłam materiały, które realnie służą do serwowania lodów – kubeczki, łyżki, pudełka na posypki. Lodami były kolorowe pomponiki. Wszystko zgromadziliśmy w ładnie podpisanym koszyczku i gotowe! Podczas zabawy dzieci przeliczały gałki lodów, nazywały kolory lub smaki lodów po angielsku. Odgrywaliśmy również proste scenki w języku obcym:

- *Can I have an ice-cream?*
- *Yes, you can.*
- *(Yellow), please.*
- *Here you are.*
- *Thank you.*



Dodatkowe korzyści z tej zabawy to rozwijanie percepcji wzrokowej, doskonalenie chwytu dłoni i kształtowanie zręczności podczas przenoszenia drobnych elementów na łyżeczce.

Podsumowanie

W trakcie dwóch lat realizacji projektu udało mi się zgromadzić dużo doświadczeń, wiedzy na temat młodszych przedszkolaków oraz sposobu budowania kursu językowego tak, by wspomagał on wszechstronny

rozwój dzieci. Moi wychowankowie poznawali język angielski w trakcie czynności, które zwiększały ich sprawność fizyczną, koordynację ruchową, małą motorykę, umiejętności manipulacyjne oraz organizację doznań zmysłowych napływających przez receptory. Dzięki różnorodnym doświadczeniom oraz wyzwaniom, które stawiałam przed dziećmi, stały się one bardzo otwarte oraz kreatywne. W związku z tym, że język angielski pojawiał się nie tylko podczas zajęć językowych, ale był też elementem swobodnych zabaw, dzieci bardzo dobrze przyswoiły sobie wprowadzane struktury.

Podczas zajęć językowych w przedszkolu dziecko i jego potrzeby powinny być zawsze na pierwszym miejscu. Jeśli będziemy się starać dobrze poznać swoich wychowanków, dostrzeżemy ich mocne i słabe strony oraz preferencje. W konsekwencji uda nam się tak zorganizować kurs językowy, by maluszki jak najwięcej z niego wносиły. W przypadku uczniów w wieku przedszkolnym nie jest aż tak ważne, czego uczymy, ale jak to ich uczenie się zorganizujemy. Szukajmy zatem nowych rozwiązań, obserwujmy dzieci podczas zabawy oraz bawmy się z nimi przy każdej nadarzającej się okazji.

BIBLIOGRAFIA

- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Reilly, V., Ward, S.M. (2011), *Very Young Learners*, Oxford: Oxford University Press.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2012), *Teaching English to Young Learners*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ANNA FILIPEK Nauczyciel wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Samorządowym nr 40 w Kielcach, doradca metodyczny wychowania przedszkolnego w Samorządowym Ośrodku Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach.

Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne

DOI: 10.47050/jows.2021.4.97-108

TOMASZ RÓG

Podejście zadaniowe (ang. *task-based language teaching*) jest obecnie jednym z gorących tematów w dydaktyce językowej. To ponadto najlepiej zbadane podejście do nauczania języków (Bryfonski i McKay 2017; Samuda i in. 2018). Jest ono skoncentrowane na uczniu, zorientowane na uczenie się przez działanie i zgodne z obecnym stanem wiedzy o tym, jak uczymy się języków obcych (Ellis i in. 2020; East 2021; Loewen i Sato 2021). Podejście zadaniowe może być ożywym doświadczeniem dla uczących się i ich nauczycieli, choć niekiedy stawia ono na głowie to, do czego przyzwyczaiły nas inne metody. Artykuł omawia główne założenia podejścia zadaniowego, przykład projektowania kursu opartego na tym podejściu i oferuje konkretne pomysły na konstruowanie zadań.

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

Podejście zadaniowe jest obecnie najlepiej zbadanym podejściem do nauczania języków obcych, a badania wskazują ogólnie na jego dużą skuteczność (Keck i in. 2006; Mackey i Goo 2007; Cobb 2010; Gonzalez-Lloret i Nielson 2015; Shintani 2015, 2016; Bryfonski i McKay 2017). Jest też sposobem realizacji lekcji proponowanym przez twórców *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (Rada Europy 2003; zob. też Janowska 2011).

W ramach podejścia zadaniowego uczący się opanowują język poprzez wykonywanie zadań, a samo zadanie musi spełniać konkretne założenia: 1) uczący się odbierają lub przekazują treści w języku docelowym, a nie skupiają się wyłącznie na formie języka, 2) uczący się polegają na własnych zasobach językowych, aby wykonać zadanie, 3) nie ma miejsca na mechaniczne powtarzanie lub odtwarzanie treści wyrażonych przez inne osoby, 4) celem jest wykonanie zadania, a nie użycie narzuconych struktur, 5) zadania blisko odzwierciedlają sytuacje, w jakich uczniowie mają autentycznie używać języka (Skehan 1998; Ellis 2003; Ellis i in. 2020). Tym samym odróżnia się zadanie od ćwiczenia, którego celem jest mechaniczna praca ze strukturą językową.

Podejście zadaniowe nie jest nowością, ponieważ znane jest już od lat 90. ubiegłego wieku, ale stało się na tyle popularne, że w niektórych krajach (np. w Austrii, Belgii, Chinach, Kanadzie czy Hongkongu) ministerstwa edukacji zalecają je jako warte wdrożenia w szkołach państwowych. Podejście zadaniowe jest nie tylko coraz bardziej popularne w praktyce, ale doczekało się też wielu opracowań teoretycznych, które pokazują, że jest ono w dużej mierze zgodne z tym, co wiemy o przyswajaniu języka obcego (Ellis i in. 2020; East 2021).

„Języki Obce w Szkole” prezentowały wcześniej artykuły przekrojowe i przeglądowe poświęcone podejściu zadaniowemu do nauczania języków obcych (np. Janowska 2013, 2016; Miodunka 2013; Kabzińska 2014; Stawicka 2014). W poniższym artykule zamierzam uzupełnić wcześniejsze publikacje o umocowanie teoretyczne i o praktyczny wymiar związany z projektowaniem kursów i poszczególnych lekcji.

Główne założenia podejścia zadaniowego

Podejście zadaniowe opiera się na przekonaniu, że uczniowie uczą się najskuteczniej wtedy, kiedy używają języka do zrozumienia lub wyrażania treści (a nie np. do mechanicznego powtarzania po nauczycielu czy uzupełniania luk w zdaniach). Oznacza to ważną rolę zadań, których wykonanie wymaga odwołania się do własnych zasobów językowych po to, aby odebrać lub przekazać jakąś treść, np. napisać komentarz w mediach społecznościowych, posłuchać podcastu, wypełnić formularz, umówić się na kawę itd. To przykłady sytuacji, kiedy uczący się muszą używać języka, koncentrując się przede wszystkim na treści, a nie na formie. Nauczyciel reaguje na problemy z formą językową zazwyczaj dopiero wtedy, kiedy te się pojawiają, a nie uprzedza ich, stosując np. nauczanie wstępne gramatyki (choć w niektórych wersjach podejścia zadaniowego [np. Ellis 2003, 2018] nacisk na formę może odbywać się również przed wykonaniem zadania)¹. Tym samym podejście zadaniowe wykorzystuje różne procesy poznawcze sprzyjające uczeniu się języka: uczący się rozwijają zarówno wiedzę jawną (eksplicytną), jak i utajoną (implicytną). Uczą się zarówno świadomie, jak i mimowolnie (Ellis 2003; Nunan 2004; Long 2015).

W Polsce elementy podejścia zadaniowego (zwłaszcza zadania) pojawiają się niekiedy w podręcznikach do nauki języków obcych. Jednak z moich obserwacji jako metodyka wynika, że większość nauczycieli rzadko korzysta z tego podejścia w pełni. Zwykle bywa to spowodowane tym, że w swojej silnej wersji podejście zadaniowe jest dość kontrowersyjne i w pewnym sensie stawia metodykę „na głowie”, a na pewno przeczy intuicji wielu nauczycieli.

Podczas gdy większość metod oscyluje wokół struktur lub funkcji językowych (coś jest narzucone, założone), podejście zadaniowe odchodzi od takiego sposobu myślenia. Kurs języka planowany jest na podstawie zadań, a nie struktur językowych. Zadania przypominają to, jak język używany jest w codziennym życiu, a lekcja jest udana wtedy, kiedy uczący się osiągają cel językowy, jakim jest wykonanie zadania. W ten sposób odchodzi się od tradycyjnej metodyki (East 2021). Główne założenia podejścia zadaniowego są następujące:

- uczenie się języka przynosi najlepsze efekty, gdy uczący się są zaangażowani w użycie języka;
- wykonując zadania, uczący się muszą być skupieni przede wszystkim na znaczeniu (treści), a dopiero potem na strukturach językowych;
- ponieważ zadanie koncentruje się na tym, co uczący się chcą powiedzieć, poprawność nie jest nadrzędnym celem;
- wymaga się użycia języka, a nie komunikacji niewerbalnej;
- zadania powinny uwzględniać potrzeby uczących się i mieć jasno określony cel;
- nauczyciele generalnie nie narzucają żadnych struktur językowych; to, co uczący się przyswoją, będzie wynikać z ich potrzeb komunikacyjnych;
- nauczyciele mogą reagować w przypadku błędów językowych lub próśb uczących się o pomoc; błędy mogą być korygowane mniej lub bardziej bezpośrednio przy użyciu różnych technik, np. przeformułowania lub zachęcenia uczących się do autokorekty (Long 1985, 2015; Willis 1996; Ellis 2003; Nunan 2004; Willis i Willis 2008; 2018; Ellis i in. 2020; East 2021).

W tym miejscu wypada krótko wspomnieć o pewnej niejednorodności podejścia zadaniowego. Można bowiem widzieć je jako osadzone na kontinuum od „słabej” do „silnej” jego wersji. „Słaba” wersja zakłada więcej miejsca na interwencję nauczyciela, w tym niekiedy na nauczanie wstępne (ang. *pre-teaching*), zanim uczący się przystąpią do wykonywania zadania, a nawet dopuszcza traktowanie zadań jako tylko modułu kursu, który poza tym oparty jest na strukturalnym programie nauczania² (np. Ellis 2021). Niektórzy nazywają to „podejściem wspieranym zadaniami” (ang. *task-supported language teaching*) (Ellis 2003; Pawlak 2021). „Silna” wersja podejścia zadaniowego, promowana zwłaszcza przez Longa (1985, 2015), uznaje wykonywanie zadań za warunek konieczny i wystarczający do tego, aby uczący się opanowywali język obcy.

Korzyści płynące z podejścia zadaniowego

Chcąc przekonać nauczycieli do przyjęcia jakiegokolwiek sposobu postępowania, warto zadbać o to, aby spełniał on minimalne kryteria skuteczności. Należy

¹ Warto zauważyć, że badacze nie są obecnie jednomyślni co do najlepszego momentu i sposobu reagowania na błędy językowe uczących się, np. czy robić to w trakcie, czy po wykonaniu zadania (zob. Róg 2020: 357–376). Wiele zależy od kontekstu i intuicji nauczyciela.

² W dużym uproszczeniu program strukturalny to taki, w którym nauczyciele decydują, jakiego słownictwa i gramatyki chcą nauczyć, a następnie systematycznie je prezentują, licząc na to, że wiedza uczących się będzie stopniowo przyrastać.

zatem znaleźć odpowiednie dowody, że to, co oferuje dana metoda (czy podejście), istotnie ma szanse przyczynić się do rozwinięcia kompetencji komunikacyjnej uczących się. Oczywiście mam pełną świadomość, że taka uniwersalna i efektywna metodyka nauczania nie istnieje, jednak podejście zadaniowe wydaje się być obecnie bardzo dobrze ugruntowane nie tylko w obszarze teorii akwizycji językowej, ale również w obrębie badań pedagogicznych. I choć wiele kwestii pozostaje dla nas niejasnych, wyniki dostępnych badań są bardzo obiecujące.

Odpowiadając skrótnie na pytanie, dlaczego warto wybrać podejście zadaniowe, należy wymienić następujące jego zalety:

- uczący się aktywnie konstruują własną wiedzę i samodzielnie radzą sobie z komunikacją (Prabhu 1987; Candlin 1987; Breen 1989; Long 2015; Ellis i in. 2020; Loewen i Sato 2021);
- uczą się tego, co jest im przydatne (Samuda i Bygate 2008; Long 2015);
- każdy uczy się we własnym tempie (Kumaravadevelu 1994; East 2021);
- to, czego każdy się uczy, wynika z jego potrzeb językowych, a nie z tego, co narzuca mu podręcznik czy nauczyciel (Long 2015).

Badacze podkreślają także, że:

- nauka języka to nie zapamiętywanie jednej struktury po drugiej (Corder 1967; Long 1985);
- istnieje naturalna kolejność przyswajania języka, a podejście zadaniowe nie wymusza uczenia się struktur, na które uczący się nie są rozwojowo gotowi (Dulay i Burt 1973; VanPatten i in. 2020; Lichtmann i VanPatten 2021);
- przy odpowiednim doborze zadań podejście zadaniowe zapewnia dostęp do naturalnego, zrozumiałego języka i stymuluje interakcję (Gass i Mackey 2007);
- podejście zadaniowe opiera się na symbiotycznym połączeniu przyswajania i uczenia się (Ellis 2003; Long 2015; Ellis i in. 2020);
- jest motywujące i ułatwia organizowanie pracy uczniów (Nunan 2004).

Podejście zadaniowe jest skuteczne również dlatego, że:

- nie można oddzielić teorii od praktyki – ważne jest doświadczenie (Dewey 1933; Kolb 1994);
- jest efektywne – co potwierdzają konkretne badania (Mackey 2020).

O efektywności podejścia zadaniowego przekonują nas metaanalizy badań, czyli typ badania, w którym porównuje się wielkość efektów różnych interwencji. Wielkość efektu (np. d Cohena) to miara statystyczna pokazująca siłę danego zjawiska. Jeżeli jest większa od 0,8, można przyjąć, że ta siła jest duża (Mackey 2020). Metaanalizy badań dotyczących roli zadań i interakcji w podejściu zadaniowym i ich wpływu na opanowywanie języka obcego podają następujące wielkości efektu: $d = 0,92$ (Keck i in. 2006), $d = 0,75$ (Mackey i Goo 2007), $d = 0,67$ (Cobb 2010) i $d = 0,93$ (Bryfonski i McKay 2017). Oznacza to, że wpływ użycia zadań na naukę języka obcego jest średnio duży bądź duży. Porównując podejście zadaniowe ze strukturą lekcji typu „prezentacja–ćwiczenie–produkcja”, Long (2015) sugerował, że jest ono równie skuteczne w przypadku nauczania struktur gramatycznych i bardziej skuteczne w przypadku rozwijania sprawności komunikacyjnej. Podsumowując dostępne nam obecnie badania porównawcze podejścia zadaniowego i innych metod, Ellis i in. (2020: 302) wskazują na większą skuteczność tego pierwszego (z zastrzeżeniem, że metody porównawcze następczą badaczom wielu trudności i do ostatecznych rozstrzygnięć o ewentualnej przewadze podejścia zadaniowego jest nam jeszcze daleko).

Przeprowadzanie analizy potrzeb

Projektowanie kursu lub modułu zajęć w duchu podejścia zadaniowego wymaga przeprowadzenia dokładnej analizy potrzeb uczących się. Jeśli wziąć pod uwagę różne powody, dla których ludzie podejmują naukę języków obcych, łatwo zrozumieć, dlaczego tzw. kursy ogólne, czy opierające się rok po roku na tym samym podręczniku, nie będą w pełni zadowalające dla wszystkich. Wielu uczących się, zwłaszcza dorośli, miewa (niekiedy nieuświadomione) konkretne potrzeby językowe. Choć w powszechnym przekonaniu osób, które nie zajmują się fachowo nauczaniem, „język to język”, to w istocie analiza potrzeb może wykazać, że różni kursanci przychodzą na kursy językowe z różnymi motywacjami. Przykładowo, jedni chcieliby czytać fachowe teksty związane z ich pracą bądź zainteresowaniami. Inni potrzebują tylko dwóch lub trzech sprawności językowych, aby np. brać udział w kursach doskonalących online. Jeszcze inni mają wnuki za granicą, partnera z innego kraju, chcą znać podstawy języka, żeby poradzić sobie w czasie wakacyjnych wyjazdów, albo chcieliby zrozumieć lepiej bohaterów ulubionego serialu obcojęzycznego. Cele i potrzeby uczących się mogą być

zróznicowane nie tylko pomiędzy grupami uczniów, ale również wewnątrz tych grup.

Prawidłowo przeprowadzona analiza potrzeb jest sporym wyzwaniem i w gruncie rzeczy nie powinna dodatkowo obciążać nauczyciela. Zdaniem Longa (2015: 88, 127), poważne kursy językowe powinny stawiać na analizy potrzeb swoich klientów przeprowadzane przez specjalistów w zakresie językoznawstwa stosowanego, a przynajmniej przez odpowiednio przygotowanych, doświadczonych nauczycieli³. W przypadku osób rozpoczynających naukę języka lub takich, którym trudno określić własne potrzeby, konieczna będzie odrobina cierpliwości i kreatywności. Johnson (2018: 201) pyta wprost, czy uczący się są w pełni świadomi swoich potrzeb. Czy można zaufać ich intuicji i czy powinno opierać się cały kurs na tym, czego przyszłym kursantom wydaje się, że potrzebują. Większość z takich osób rzadko jest w stanie precyzyjnie określić, kiedy i jak będzie używać języka obcego. Jeśli podejmują naukę z powodu nowej pracy, nowej sytuacji osobistej, emigracji, czy też żeby kształcić się za granicą, to nie doświadczyli jeszcze żadnej z tych sytuacji i nie wiedzą do końca, czego mogą się spodziewać. Dlatego przeprowadzając analizę potrzeb, warto sięgnąć po różne źródła informacji. Mogą nimi być np.:

- rozmowy z przyszłymi kursantami;
- rozmowy z innymi nauczycielami, którzy prowadzili już podobne kursy;
- opis stanowiska pracy kursanta / informacje od osób, które już zajmują takie stanowisko;
- opis studiów, które kursant zamierza podjąć;
- testy poziomujące (określające stopień zaawansowania językowego) i diagnostyczne (określające potrzeby uczących się, np. aspekty gramatyczne wymagające ćwiczeń);
- wyniki ewaluacji podobnych kursów;
- listy kontrolne czynności, które kursant chciałby wykonywać w języku obcym;
- obserwacja kursanta w trakcie odgrywania ról, wykonywania czynności w języku obcym, opowiadania o przeczytanym fragmencie tekstu lub streszczenia obejrzanego fragmentu programu.

Analiza potrzeb przyjmuje różne postaci, ale zwykle składa się z analizy potrzeb językowych i potrzeb komunikacyjnych uczących się. Można ją

rozpocząć od zebrania informacji na temat wszystkich sytuacji życiowych (praca, szkoła, życie codzienne), w czasie których uczący się są zmuszeni (bądź chcieliby) używać języka obcego. Następnie warto przyrzeć się celom komunikacyjnym i rolom społecznym odgrywanym przez uczących się w tych różnych sytuacjach. Chodzi o doprecyzowanie, w jakim celu będą używać języka obcego, z kim będą się w nim komunikować, na jaki temat, jak często, w jaki sposób (ustnie/pisemnie?; online/przez telefon/twarzą w twarz? itd.) i przy użyciu jakiego rejestru językowego. Przyszli kursanci mogą zostać poproszeni np. o opisanie tego, co będą musieli robić w nowej pracy, o opowiedzenie o tym, czego nauczą się w trakcie studiów, o zastanowienie się, co będzie stanowiło dla nich największy problem związany z wyjazdem za granicę itd. Jeśli natomiast nie będą oni używać języka do komunikacji, to należy dowiedzieć się możliwie dużo o sytuacjach, w jakich język będzie używany, np. czy do czytania instrukcji, e-maili, raportów czy książek, a może do słuchania audiobooków, konferencji, instruktaży, prowadzenia notatek itp.

W kolejnym etapie analizy potrzeb niezbędne będzie określenie aktualnego poziomu zaawansowania uczących się zarówno w obrębie każdej ze sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie), jak i podsystemów (leksykogramatyka, wymowa). Istnieje już bogata literatura przedmiotu poświęcona ocenie kompetencji komunikacyjnej uczących się (w Polsce przede wszystkim Komorowska 2005, w literaturze anglojęzycznej Brown i Abbeywickrama 2010), dlatego nie poświęcę jej tu więcej miejsca. Niemniej raz jeszcze należy podkreślić, że interpretacja tego, co faktycznie jest potrzebą uczącego się, bywa sprawą dość względną. Większość uczących się nie ma odpowiedniej świadomości językowej lub nie do końca rozumie zawiłości związane z uczeniem się języków obcych, aby samodzielnie wyjaśnić, jakie sprawności chcieliby rozwinąć. To poniekąd usprawiedliwia pewne uogólnienia i przypuszczenia, jakie należy poczynić. Grupy kursantów składają się z indywidualności, które mogą mieć różne potrzeby, ale mogą też część potrzeb dzielić. Dlatego na podstawie zebranych danych to eksperci językowi powinni być przede wszystkim w stanie określić, do jakich sytuacji komunikacyjnych należy przygotować uczących się.

3 Inni anglojęzyczni badacze podejścia zadaniowego, np. Willis 1996, Skehan 1998, Ellis 2003 nie uznają analizy potrzeb za niezbędny element kursów językowych. Sugerują oni raczej odpowiednie sekwencjonowanie zadań od mniej do bardziej trudnych językowo.

Od analizy potrzeb do treści kursu

Wiele kursów językowych w podobny sposób przechodzi od analizy potrzeb do określenia językowej zawartości kursu. W pierwszym etapie rozważa się sytuacje, w jakich uczący się będą używać języka (np. w pracy biurowej, we własnym kraju ojczystym, do umawiania spotkań z klientami z Niemiec). Następnie określa się czynności językowe, jakie będą wymagane od uczących się (od najprostszych, takich jak rozumienie prognozy pogody, do trudniejszych, jak streszczanie raportów czy przygotowywanie umów w języku obcym). Kolejnym krokiem jest określenie zakresu pojęć i funkcji językowych, które będą przydatne dla uczących się, np. słownictwo związane z pogodą, udzielanie informacji, wyrażanie planów na przyszłość, prośenie o doprecyzowanie wypowiedzi itd. Ostatnim etapem jest wskazanie, jakie konkretnie struktury językowe uczący się mieliby przyswoić. Chodzi o stworzenie bazy słownictwa i wyrażeń, które uczący się mają opanować w toku nauki, np. „Czy mógłby Pan...?”, „Przepraszam, proszę powtórzyć” lub „Pada deszcz”. Tabela 1 przedstawia przykłady ustalania zakresu struktur językowych w tradycyjnych kursach językowych.

Takie podejście, tj. określanie, jakie konkretnie struktury językowe uczący się mają przyswoić w trakcie kursu, wydaje się dość logiczne i klarowne. Jednak narzucanie tych samych struktur wszystkim uczestnikom kursu bez wiedzy o tym, na jakim etapie rozwoju języka przejściowego (ang. *interlanguage*) się oni znajdują, zdaje się nie mieć umocowania psycholingwistycznego. Z tego, co od dawna wiadomo o akwizycji językowej (Corder 1967; Dulay i Burt 1973; Long 1985, 2015; Candlin 1987; Prabhu 1987; Breen 1989; Kumaravidevelu 1994; Ellis 2003; Ellis i in. 2020; Lichtman i VanPatten 2021; East 2021), wynika, że uczący się nie uczą się języka w takiej kolejności, w jakiej jest on im prezentowany, a czynią to wtedy, kiedy są na to rozwojowo gotowi. Możliwość osiągnięcia przez nauczycieli wiedzy na temat tego, na jakim etapie rozwoju języka przejściowego są ich uczący się, jest jednak wysoce wątpliwa. Dla nauczycieli oznacza to, że wbrew ich

założeniom, ich uczniowie niekiedy nie będą w stanie przyswoić pewnych struktur i to niezależnie od czasu poświęconego na ich ćwiczenie.

Wykorzystując podejście zadaniowe, stosuje się inne rozwiązanie polegające na określeniu zadań, jakie uczący się mają być w stanie wykonać w języku obcym. Jest to podyktowane głównym założeniem tego podejścia, a mianowicie uczący się po zakończeniu kursu ma być w stanie wykonywać konkretne zadania/czynności w języku obcym. Najważniejsze nie jest zatem to, jakimi strukturami językowymi będzie się posługiwał ani jak bardzo płynnie będzie mówić (choć to nadal istotne kwestie), ale to, czy jest w stanie zrealizować zadania komunikacyjne (np. zamówić bilet na samolot, oprowadzić wycieczkę po okolicy czy podać stolarzowi wymiary mebli).

Zdaniem Longa (2015) określanie treści kursu językowego (czy też modułu kursu) z wykorzystaniem podejścia zadaniowego wymaga trzech kroków: 1) określenia zadań docelowych (wszystkiego, co uczący się chce być w stanie wyrazić w języku obcym), 2) pogrupowania zadań docelowych w różne ich typy (chodzi o zawężenie zadań docelowych do nadrzędnych kategorii), a następnie 3) określenia zadań pedagogicznych (czyli zadań, które będą stanowiły materiał kursu). Kwestie te wyjaśniam poniżej.

Zadania docelowe (ang. *target tasks*) to „czynności, jakie uczący się chcą wykonywać w języku obcym” (Long 2015: 109). Zadania docelowe mogą przyjąć formę listy kontrolnej stworzonej w trakcie analizy potrzeb. Będzie to zestaw wszelkich sytuacji życiowych, w trakcie których uczący się będzie używać języka obcego, np. kupowanie wędlin, nabiału, napojów, wypełnianie wniosku o urlop, o dofinansowania wczasów, o zmianę godzin pracy, rezerwowanie stolika w restauracji, biletów na seans w kinie, produktu w sklepie, przeprowadzanie wywiadu lekarskiego, komunikowanie wyników badań naukowych, pisanie pozdrowień z wakacji i wiele, wiele innych.

Zdefiniowanie zadań docelowych jest dla wielu uczących się dużo łatwiejsze niż opowiadanie o swoich

TAB. 1. Przykład ustalania struktur językowych w tradycyjnym kursie językowym

ETAPY USTALANIA TREŚCI KURSU	SYTUACJE KOMUNIKACYJNE	CZYNNOŚCI JĘZYKOWE	ZAKRES POJĘĆ I FUNKCJI	PRZYKŁADY UŻYCIA JĘZYKA
Przykład	grupa personelu medycznego; uczą się w kraju ojczystym; krótki kurs ma ich przygotować do wyjazdu w teren objęte kataklizmem, gdzie będą udzielać pomocy poszkodowanym	przeprowadzanie wywiadu medycznego, zdawanie raportów przełożonym	pytanie o dolegliwości, udzielanie porad lekarskich, słownictwo związane z uszkodzeniami części ciała	„Proszę opowiedzieć o swoich dolegliwościach”, „pacjent”, „obrażenia”, „ucisk”, „rana”...

potrzebach językowych ze ściśle językoznawczego punktu widzenia. Inne będą potrzeby dorosłych szukających pracy za granicą, inne uczniów przed egzaminami pisemnymi, a inne młodzieży, która może chce zrozumieć język ulubionych piosenkarzy, celebrytów czy gwiazd internetu. Zadania docelowe mają ułatwić zrozumienie potrzeb większości uczących się, zwłaszcza tych, którzy nie mają wykształcenia językoznawczego i nie potrafią z precyzją opowiadać np. o funkcjach językowych, jakie chcieliby przyswoić.

Zadania docelowe są zwykle dość liczne, ponieważ zawierają możliwie dużo sytuacji z życia codziennego uczącego się. Planując kurs i biorąc pod uwagę potrzeby innych uczących się w grupie oraz pamiętając o ograniczeniach czasowych kursu, należy zawęzić zadania docelowe do typów zadań docelowych (ang. *target task types*). Przykładowo, jeśli uczący się chcą nauczyć się, jak kupować różne produkty spożywcze, bardziej ogólnym typem zadania będzie „robienie zakupów”. Dokonywanie rezerwacji stolika, biletu czy telewizora należy przyporządkować do nadrzędnej kategorii „dokonywanie rezerwacji”. Postępując w ten sposób, ogranicza się listę potrzeb uczących się, stosując nadrzędne kategorie, które pomogą rozwiązać „logistykę” kursu i poradzić sobie z grupami heterogenicznymi.

Treść kursu, a więc to, czym uczący się będą zajmować się podczas lekcji, stanowią tzw. zadania pedagogiczne (ang. *pedagogic tasks*). Są to uproszczone wersje zadań docelowych lub elementów zadań docelowych, które należy racjonalnie osadzić w toku lekcji, dbając o to, by ich sekwencja prowadziła od łatwych do trudnych zadań. Przykładowo pierwsze zadanie pedagogiczne w ramach lekcji poświęconej nauce wypełniania formularzy może być poświęcone wypełnianiu pierwszej części formularza, tej, gdzie należy podać imię, nazwisko, adres i numer telefonu. W ramach zajęć poświęconych dokonywaniu rezerwacji pierwsze zadanie pedagogiczne może być poświęcone

przedstawianiu się w trakcie rozmowy telefonicznej. Zadania pedagogiczne mogą polegać także na obserwowaniu modelu, zapoznawaniu się z transkrypcją dialogu czy aktywizowaniu schematów poznawczych (Long 2015).

Jak wynika z tabeli 2, podejście zadaniowe nie narzuca żadnych struktur językowych, których uczący się mieliby użyć, wykonując zadanie. Nie wykorzystuje się żadnego programu nauczania opartego na strukturach leksykalno-gramatycznych i nie wybiera się żadnych form językowych jako celu nauczania na danej lekcji. Program nauczania opiera się na potrzebach uczących się, a nie na narzuconym z góry słownictwie czy gramatyce. Podstawą każdej lekcji jest wykonywanie zadań. Język stosowany w trakcie lekcji nie jest w żaden sposób upraszczany, nawet na początkowych etapach nauki. Stopniowana jest bowiem trudność zadań, a nie trudność języka. Uczniowie poznają język, używając go, a użycie oznacza wykonywanie zadań. Sukces w nauce jest zatem mierzony nie przyswojeniem konkretnych struktur językowych, ale umiejętnością wykonywania zadania.

Konstruowanie zadań

W literaturze pojawiają się różne definicje zadania komunikacyjnego (Breen 1989; Willis 1996; Ellis 2003; Nunan 2004; Long 2015), które zawierają pewne elementy wspólne. Przede wszystkim dobrze skonstruowane zadanie powinno skupiać się w pierwszej kolejności na znaczeniu, a nie na formach językowych. Innymi słowy, uczniowie nie powinni koncentrować się wyłącznie na gramatyce czy pisowni słów, ale na tym, aby odebrać lub przekazać jakąś informację. Dobre zadanie powinno zawierać lukę komunikacyjną (np. jeden uczący się wie coś, czego nie wie drugi), dzięki której uczący się odczuwają potrzebę przekazania wiadomości. Luka komunikacyjna to klasyczny zabieg znany z podejścia komunikacyjnego, którego podejście zadaniowe jest rozwinięciem. Ponadto zadanie powinno wymagać od uczących się polegania na

TAB. 2. Przykład ustalania treści zadań pedagogicznych w podejściu zadaniowym

Etapy ustalania treści kursu w podejściu zadaniowym	1. Zadania docelowe	2. Typy zadań docelowych	3. Zadania pedagogiczne
Przykład	<ol style="list-style-type: none"> kupowanie nabiału, wędlin, artykułów gospodarstwa domowego, wypełnianie podania o pracę, podania o urlop, podania o dofinansowanie wczasów 	<ol style="list-style-type: none"> robienie zakupów wypełnianie wniosków 	<ol style="list-style-type: none"> nazywanie wybranych produktów spożywczych, oglądanie scenki sytuacyjnej „w sklepie”, reagowanie na pytania z nagrania, odgrywanie ról w parach itp. analiza pierwszej części podania, uzupełnianie imienia, nazwiska i adresu, analiza gotowych wniosków, formułowanie prośb itp.

dostępnych im zasobach językowych (przy czym zadania oparte na rozumieniu tekstów mogą zapewnić zasoby niezbędne do jego wykonania). Oznacza to, że uczący się powinni opierać się na tym, co już umieją, żeby wykonać zadanie (np. nie wymaga się od osób początkujących, żeby rozmawiały o technikach połowu ryb). Na koniec warto pamiętać, że zadanie powinno dać jasno określony i przewidywalny wynik (np. zaplanowanie wycieczki czy zrozumienie przekazu wypowiedzi). Celem jest wykonanie zadania (np. „dowiedz się, jak zrzucić kalorie”, a nie „użyj strony biernej”). Tabela 3 prezentuje przykłady poprawnie i niepoprawnie skonstruowanych zadań.

Przykłady niepoprawnie skonstruowanych zadań w tabeli 3 to tak naprawdę przykłady ćwiczeń językowych (Róg 2020). Ćwiczenie służy realizacji pojedynczego celu (niekoniecznie komunikacyjnego, np. parafrazowanie, uzupełnianie luk, powtarzanie wymowy słowa). W ten sposób różni się ono od zadania, które nie skupia się na warstwie językowej, ale wymaga od uczących się wykonania serii czynności służących osiągnięciu celu komunikacyjnego, a jego efekty są pozajęzykowe (Róg 2020, 2021). Warto jednak zauważyć, że zadania mogą być skonstruowane w taki sposób, aby ich wykonanie wymagało użycia określonych struktur, nadal będąc zadaniami komunikacyjnymi.

Przeglądu cech zadań, które angażują uczniów, dokonał Dörnyei (2019: 62–63). Stwierdził on, że pod uwagę należy wziąć: 1) tematykę zadania, 2) jego cele, 3) aktywność uczących się, 4) strukturę zadania i 5) poczucie wspólnoty. Po pierwsze, treść zadania powinna być z jednej strony związana z potrzebami i zainteresowaniami uczniów, a z drugiej strony zawierać

element wyzwania, nowości, intrygi, kreatywności lub czegoś niecodziennego. Efekt wykonanego zadania powinien zaś być w jakiś sposób namacalny lub weryfikowalny (np. nagrajcie audycję radiową, przygotujcie prezentację, ustalcie podział ról, wybierzcie najlepszy sposób itd.). Uczący się powinni mieć częściową kontrolę nad sposobem realizacji zadania, np. samodzielnie decydować o tym, jakich struktur językowych użyć, jaka będzie kolejność etapów zadania lub jakie pomoce dydaktyczne będą potrzebne. Bardziej angażujące są także te zadania, w których uczący się widzą związek pomiędzy wykonaniem zadania a nauką. Nauczyciele mogą np. wyjaśnić uczniom, po co wykonują zadanie, jak wpisuje się ono w program nauczania czy też, jak zadanie łączy się z życiem osobistym uczniów. Co oczywiste, zadania powinny mieć przejrzystą strukturę: uczący się powinni dobrze rozumieć, co mają zrobić, w jakim czasie i jaki ma być efekt ich działań. Zadania wykonywane są lepiej w grupach, gdzie panuje przyjazna atmosfera, poczucie wspólnoty i gdzie każdy czuje się częścią grupy.

Kategorie zadań

Literatura podejścia zadaniowego zawiera różne taksonomie zadań (Ellis 2003; Nunan 2004). Najbardziej „przyjazną” dla nauczycieli jest opracowana przez J. i D. Willisów (2007). Na jej podstawie w dość łatwy sposób można generować różne kategorie zadań. Taksonomia ta składa się z sześciu kategorii ułożonych według narastającego stopnia trudności: 1) tworzenie list, 2) segregowanie, 3) dopasowywanie, 4) porównywanie, 5) dzielenie się doświadczeniem, 6) rozwiązywanie problemów. Większość tematów, które poruszane są

TAB. 3. Przykłady poprawnie i niepoprawnie skonstruowanych zadań

POPRAWNE	NIEPOPRAWNE
Uczący się dyskutują i wyrażają swoje opinie na podane tematy: – jak najlepiej spędzić weekend? – co robić, by być zdrowym? – jaki byłby najlepszy prezent urodzinowy dla Waszego kolegi?	Uczący się dyskutują i wyrażają swoje opinie, używając czasowników modalnych.
Uczący się korzystają z różnych źródeł wiedzy i wspólnie ustalają, jak zachować się w przypadku trzęsienia ziemi.	Uczący się wyszukują w podanych tekstach czasowników.
Uczący się przygotowują i przeprowadzają ankietę wśród koleżanek i kolegów, a następnie prezentują jej rezultaty i omawiają wnioski, np. – nasze ulubione zabawy – kto w klasie śpi najdłużej w weekend?	Uzupełnij ankietę poprawnym rzeczownikiem.
Uczący się porównują zalecenia epidemiczne w różnych krajach świata, szukając podobieństw i różnic pomiędzy nimi.	Uczący się porównują zalecenia epidemiczne w różnych krajach, szukając różnic i podobieństw w warstwie leksykalnej.
Uczący się zapoznają się z ofertami biura nieruchomości i wybierają odpowiedzialne im mieszkanie, a następnie umawiają się na spotkanie, żeby je obejrzyć.	Uczący się słuchają ofert biur nieruchomości i wynotowują użyte przymiotniki.

na lekcji, można omawiać z wykorzystaniem tej taksonomii. Założmy, bardzo ogólnie, że przedmiotem lekcji jest wyjazd na wakacje. Każda z sześciu kategorii zadań pozwala nam znaleźć pomysły na różne zadania komunikacyjne (spójrz: tabela 4).

Ćwiczenia leksykalno-gramatyczne w podejściu zadaniowym

Jak wynika z powyższych rozważań, uczenie się języka wymaga przede wszystkim „diety” bogatej w treści osadzone w konkretnym kontekście komunikacyjnym. Skupianie się na strukturach językowych, zanim uczący się przystąpią do wykonywania zadania, grozi przyćmieniem pracy nad znaczeniem, czyli nad tym, co uczący się

odbierają bądź chcą przekazać (Lichtman i VanPatten 2021). Istnieje duże prawdopodobieństwo, że jeśli uczący się będą ćwiczyć konkretne struktury przed wykonaniem zadania, to na nich właśnie będą się skupiać, przez co może ucierpieć płynność i stopień osiągnięcia celu. Stąd, w podejściu zadaniowym, uczący się najpierw wykonują zadanie, a potem – ewentualnie – analizują język.

Takie założenie często kłóci się z intuicją większości nauczycieli. Jak można wykonać zadanie, kiedy nie zna się potrzebnych struktur leksykalno-gramatycznych? Dłatego na etapie przygotowania do zadania można:

- pokazać uczniom model wypowiedzi,
- zorganizować burzę mózgów związaną z potrzebnym słownictwem,

TAB. 4. Kategorie zadań z przykładami

<p>1. TWORZENIE LISTY, BURZA MÓZGÓW, WYSZUKIWANIE INFORMACJI</p> <ul style="list-style-type: none"> – Znajdź dziesięć nietypowych miejsc, w których można spędzić wakacje. – Wymień pięć cech idealnego miejsca wypoczynku w wakacje. – Jakże trzy przedmioty należy koniecznie spakować na wakacje. – Dowiedz się pięciu faktów o Morzu Bałtyckim i podziel się nimi z innymi uczniami. <p>Wskazówka: narzuć uczącym się konkretną liczbę elementów, dzięki czemu będą wiedzieć, kiedy osiągnęli cel. Po wykonaniu zadania uczący się mogą być poproszeni o stworzenie quizu „prawda/fałsz” z listy faktów. Mogą także układać pytania dla innych uczących się, zagrać w „memory” lub zrobić dyktando partnerowi. Mogą także porównać swoje listy i wybierać wspólnie pięć najważniejszych punktów.</p>	<p>2. SEGREGOWANIE, UKŁADANIE, KLASYFIKOWANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ułóż miejsca wypoczynku w Polsce od najbardziej do najmniej ciekawych. – Opisz po kolei, jak spakować się na wakacje. – Opisz, jakie kroki należy wykonać, aby rozłożyć namiot. – Jakich pięć czynności związanych z wakacjami ludzie nie lubią najbardziej? – Ułóż miejsca wypoczynku według: ceny, popularności, pogody, atrakcyjności, zakwaterowania itp. <p>Po wykonaniu zadania uczący się mogą porównać i omówić swoje odpowiedzi z inną parą, zawęzić swoje kryteria do trzech, odhaczyć, z czym się zgadzają, a podkreślić, z czym się nie zgadzają, odrzucić niepasujący element, poszukać elementów wspólnych, zrobić tabelę, mapę myśli, diagram, oznaczyć na osi czasu / skali, narysować itd.</p>
<p>3. DOPASOWYWANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ułóż zdjęcia z wakacji Twojego nauczyciela w kolejności, w jakiej je zrobił. – Posłuchaj nauczyciela. Który z obrazków jest opisywany? – Która z map opisywana jest w nagraniu? – Podpisz te obrazki. – Dopasuj streszczenie do opisu podróży. <p>Po wykonaniu zadania uczący się mogą stworzyć wspólnie opowiadanie dotyczące wakacji, podzielić się własnymi doświadczeniami, stworzyć streszczenie opowieści, którą usłyszeli, podzielić się własnymi zdjęciami z wakacji i o nich opowiedzieć itd.</p>	<p>4. PORÓWNYWANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Morze czy góry – dokąd lepiej pojechać na wakacje? – Jak wygląda Twój dzień wolny – kto najdłużej śpi, kto lubi spędzać czas aktywnie itd. – Porównajcie swoje ulubione miejsca wypoczynku w wakacje. – Porozmawiaj z możliwie dużą liczbą uczniów w ciągu 10 minut i porównajcie swoje zdjęcia z wakacji. <p>Po wykonaniu zadania uczący się mogą zapisać, czego się dowiedzieli, stworzyć listę wad i zalet agroturystyki, znaleźć podobieństwa i różnice pomiędzy nimi a pozostałymi uczniami, znaleźć kogoś, kto ma podobne doświadczenia lub myśli podobnie itd.</p>
<p>5. DZIELENIE SIĘ DOŚWIADCZENIEM</p> <ul style="list-style-type: none"> – Przypomnij sobie i opowiedz o wakacjach, w czasie których przydarzyło ci się coś nieoczekiwanego. – Opowiedz o wakacjach, które zapamiętasz do końca życia. – Jakże jest Twoje najwcześniejsze wspomnienie z wakacji? <p>Po wykonaniu zadania uczący się mogą spisać swoje opowiadania, wysłuchać lub przeczytać opowiadanie innego ucznia, zagłosować na najciekawsze opowiadanie, znaleźć kogoś, kto ma podobne doświadczenia itd.</p>	<p>6. ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jak zorganizować wakacje dla wielopokoleniowej rodziny? – Jak zorganizować wakacje, nie wydając na nie fortuny? – Jak przetrwać wakacje z nudną ciocią? <p>Po wykonaniu zadania uczący się mogą stworzyć listę rozwiązań od najłatwiejszego do najtrudniejszego / najtańszego do najdroższego / najbardziej do najmniej bezpiecznego itp.; mogą porównać swoje rozwiązania z innymi osobami w grupie, znaleźć podobieństwa i różnice, zastanowić się nad kryteriami oceny pomysłów, przygotować się do wypowiedzi na forum, zagłosować na najciekawsze rozwiązanie, napisać notatkę, w której zawrą przyczyny problemu, potencjalne rozwiązania i uzasadnienie, które rozwiązanie jest ich zdaniem najlepsze itd.</p>

- wprowadzić niezbędne zwroty (choć nie wszyscy orędownicy podejścia zadaniowego się z tym zgadzają, np. Long 2015).

Niemniej ważne jest, aby cały czas skupiać się na treści, a nie na formie. A zatem przed wykonaniem zadania raczej unika się eksplicytnego nauczania struktur gramatycznych. Nie należy też naciskać na absolutną poprawność w trakcie wykonywania zadania.

Celem zadania nie jest zresztą nauczenie konkretnej struktury (choć niektóre zadania nadają się do nauczania konkretnych struktur). Struktury mają wynikać z potrzeb uczących się, a nie być narzucone czy uprzednio zaplanowane. Uczący się naturalnie zaczną zastanawiać się nad językiem potrzebnym im do wykonania zadania, ale będą to potrzeby uczących się, a nie coś, co narzuca im nauczyciel. Dzięki temu szanuje się naturalne etapy rozwoju językowego (zob. VanPatten i in. 2020) każdego z uczących się i nie zmusza się ich do przyswojenia czegoś, na co dany uczący się nie jest gotowy⁴.

Dopiero po wykonaniu zadania nauczyciel może zwrócić uwagę uczących się na wybrane struktury. Przykładowo w czytance czy nagraniu, którego wysłuchali, można poprosić, żeby:

- wskazali zwroty, które służą np. wyrażaniu zobowiązań, opisywaniu założeń, są związane z czasem;
- wskazali, w jaki sposób opisano ulubione sporty;
- znaleźli wszystkie zwroty łączące się z zaimkami (to będą pewnie czasowniki);
- znaleźli synonimy wybranych słów;
- znaleźli wyrażenia związane z opisywaniem pogody;
- wybrali wyrażenia, które uważają za przydatne;
- zaobserwowali, które czasowniki zachowują się inaczej niż pozostałe.

Tym samym rozwija się świadomość językową i skłania uczących się do samodzielnego wyciągania wniosków.

Po tym etapie, jeśli zajdzie taka potrzeba, można odwołać się do podręcznika i konkretnej lekcji gramatycznej lub dostarczyć więcej ćwiczeń automatyzujących struktury gramatyczne lub słownictwo związane z danym zagadnieniem. Następnie wraca się do zadania i uczący się wykonują je ponownie lub z modyfikacją.

Taki sposób organizacji lekcji, zdaniem Willisów (2007), przynosi trzy główne korzyści:

- kontekst: uczący się mieli szansę usłyszeć lub przeczytać wcześniej pewne struktury w konkretnym kontekście; zaobserwowali, jak są one używane, a dzięki temu łatwiej im zrozumieć, jakie jest ich znaczenie i jak „zachowują się” dane struktury;
- świadome spostrzeganie: ponieważ pewne struktury już się pojawiły lub pojawiła się potrzeba ich użycia, uczący się będą bardziej wyczuleni na nie w przyszłości i łatwiej im będzie zauważyć te struktury w tekstach, które w przyszłości usłyszą lub przeczytają;
- motywacja: uczący się zauważyli, czego jeszcze nie wiedzą i jakich struktur językowych im potrzeba; mieli okazję odczuć potrzebę nauczenia się tego, co trudno im było wyrazić. Można założyć, że są teraz bardziej zmotywowani, żeby poznać nowe struktury.

Krytyka podejścia zadaniowego

Głównymi krytykami podejścia zadaniowego są brytyjscy językoznawcy i autorzy materiałów dydaktycznych, tacy jak Anthony Bruton (2005), John Klapper (2003) i Michael Swan (2005, 2018), którzy zwrócili uwagę na kilka słabości nauczania opartego na zadaniach. Swan (2005) zauważył m.in., że podejście zadaniowe: 1) faworyzuje uczenie się kosztem formalnego nauczania, a tym samym odrzuca wiele cennych praktyk pedagogicznych tylko dlatego, że nie są one spójne z podbudową teoretyczną podejścia zadaniowego, 2) dostarcza uczącym się znacznie mniej danych językowych niż „tradycyjne podejścia”, 3) sprzyja kursom, w których można poświęcić mnóstwo czasu na uczenie się, a defaworyzuje kursy, w których przeznaczono niewiele godzin na naukę. Zdaniem Swana (2005), kiedy nauczyciele mają do dyspozycji małą liczbę godzin, to uczący się nie mają czasu na uczenie się implicytne; każda minuta lekcji jest cenna i powinna być zaplanowana tak, aby nauczyć uprzednio wybranych „elementów językowych”. Większą rolę nauczyciela widział także Bruton (2005), który postulował opieranie kursów językowych na z góry przewidzianych strukturach językowych, które powinny być intensywnie ćwiczone pod nadzorem nauczyciela. Krytyka podejścia zadaniowego widoczna jest, choć nie wyrażona wprost,

⁴ Należy raz jeszcze zauważyć, że badacze podejścia zadaniowego niekiedy różnie podchodzą do jego realizacji. Przykładowo Ellis (2018, 2021) twierdzi, że może ono uzupełniać naukę gramatyki, podczas gdy Long (2015) przypisywał gramatyce rolę marginalną.

w poglądach Roberta DeKeysera (2017), którego zdaniem w przypadku nauki języków obcych w warunkach szkolnych, kiedy uczący się mają mało szans na użycie języka poza klasą szkolną, wiedza eksplicytna może zostać na tyle zautomatyzowana, że może stanowić podstawę płynnej komunikacji.

Taka negatywna ocena podejścia zadaniowego opiera się prawdopodobnie na kilku błędnych założeniach, m.in. na przeświadczeniu, że podejście zadaniowe wymaga wyłącznie produkcji językowej, że nie ma w nim miejsca na ćwiczenia językowe, z kolei rolą nauczyciela jest jedynie organizowanie i nadzorowanie przebiegu zadań. Warto zatem wyjaśnić, że zadania mogą opierać się także na recepcji języka (słuchanie, czytanie), a wtedy rolą uczących się jest zrozumienie tekstów, z którymi się zapoznają. Podejście zadaniowe nie rezygnuje z ćwiczeń gramatycznych; mogą się one pojawić po wykonaniu zadania i wynikają wtedy z potrzeb uczących się, a nie są odgórnie narzucone przez nauczyciela. Założenie, że uczący się muszą najpierw poznać struktury gramatyczne, aby się komunikować, wynika po pierwsze z fundamentalnego niezrozumienia natury akwizycji językowej. Zarówno przyswajanie pierwszego, jak i kolejnych języków, w większości warunków rozpoczyna się od systemu słownikowego, a dopiero z czasem rozwija się system gramatyczny (Klein i Perdue 1992, 1997). Po drugie, na etapie przed wykonaniem zadania uczący się mogą aktywizować niezbędne słownictwo, np. zostać zapoznani z modelem, pracować ze słownikiem w poszukiwaniu potrzebnych wyrażen czy analizować transkrypcje wykonania przez inne osoby podobnego zadania. Podejście zadaniowe rozwija zarówno płynność, jak i poprawność poprzez liczne możliwości interakcji w języku docelowym, szanse na negocjowanie form i znaczeń oraz korygującą informację zwrotną. Co się zaś tyczy roli nauczyciela, Ellis (2009, 2021) wyjaśnia, że nauczyciel w podejściu zadaniowym jest proaktywny, wykorzystuje zarówno implicytne, jak i eksplicytnie strategie przekazywania informacji zwrotnych, a w niektórych przypadkach bezpośrednio naucza o aspektach języka.

Podsumowanie

Podejście zadaniowe wykorzystuje procesy poznawcze sprzyjające rozwijaniu zarówno wiedzy jawnej (eksplicytnej), jak i nieświadomej (implicytnej). Dzięki temu unika dwóch skrajnych problemów: 1) koncentrowania się tylko na opanowywaniu leksyko-gramatyki oraz 2) koncentrowania się wyłącznie na komunikacji bez analizy językowej. Główne założenie podejścia

zadaniowego mówi, że uczniowie uczą się języka, używając go, a użycie oznacza wykonywanie zadań (nie ćwiczeń). Zadania polegają na przekazywaniu lub odbieraniu treści, np. wypełnianie formularza czy opowiadanie o obejrzanym filmie. Rozpoczynanie lekcji od wprowadzania konkretnych struktur, jak to ma miejsce w tradycyjnej strukturze lekcji typu „prezentacja – ćwiczenia – produkcja językowa”, grozi tym, że uczący się będą skupiać się na użyciu tych struktur, przez co ucierpi treść ich wypowiedzi. Stąd, w podejściu zadaniowym, nauczyciel zazwyczaj nie narzuca konkretnych struktur, lecz reaguje na potrzeby i ewentualne błędy językowe uczących dopiero wtedy, kiedy one się pojawiają. Dzięki temu tworzy się miejsce na analizę języka i ćwiczenia automatyzujące, przy czym zakres struktur, które są ćwiczone, wynika wyłącznie z potrzeb uczących się, a nie jest sztucznie narzucony przez podręcznik czy program nauczania. Dzięki takiej metodyce uczniowie uczą się zarówno mimowolnie, jak i świadomie.

W podejściu zadaniowym kurs języka odpowiada na potrzeby uczących się. Podobnie jak lekarz, który nie wydaje tego samego lekarstwa wszystkim pacjentom, tak samo nauczyciel dostosowuje treści kursu do autentycznych wymagań kursantów. Dlatego podejście zadaniowe sprawdzi się lepiej na kursach, w których liczy się umiejętność użycia języka w konkretnych życiowych sytuacjach niż na kursach służących opanowaniu konkretnego zakresu środków leksykalno-gramatycznych. Podejście zadaniowe może być również wykorzystywane w szkołach państwowych jako ważne uzupełnienie bardziej tradycyjnej metodyki (zob. Ellis 2018; Pawlak 2021).

BIBLIOGRAFIA

- Breen, M. (1989), *The evaluation cycle for language learning tasks* [w:] R.K. Johnson (red.), *The second language curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 187–206.
- Brown, D.H., Abeywickrama, P. (2010), *Language assessment. Principles and classroom practices*, White Plain, NY: Longman.
- Bruton, A. (2005), *Task-based language teaching: For the state secondary FL classroom?*, „The Language Learning Journal”, nr 31(1), s. 55–68.
- Bryfonski, L., McKay, T. (2017), *TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis*, „Language Teaching Research”, nr 2, s. 1–30.
- Candlin, C.N. (1987), *Towards Task-Based Language Learning* [w:] C. Candlin, D. Murphy (red.), *Language Learning Tasks, Lancaster Practical Papers in English*, Lancaster: Lancaster University, s. 5–22.

- Cobb, M. (2010), *Meta-analysis of the effectiveness of task-based interaction in form-focused instruction of adult learners in foreign and second language teaching*, [nieopublikowana rozprawa doktorska] University of San Francisco.
- Corder, S.P. (1967), *The Significance of Learners' Errors*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 5, s. 161–170.
- DeKeyser, R. (2017), *Knowledge and skill in SLA*, [w:] S. Loewen, M. Sato (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*, Nowy Jork: Routledge, s. 15–32.
- Dewey, J. (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dörnyei, Z. (2019), *Task motivation: What makes an L2 task engaging?* [w:] Z. Wen, M.J. Ahmadian (red.), *Researching L2 task performance and pedagogy: In honour of Peter Skehan*, Amsterdam: John Benjamins, s. 53–66.
- Dulay, H.C., Burt, M.K. (1973), *Should we teach children syntax*, „Language Learning”, nr 23, s. 245–258.
- East, M. (2021), *Foundational principles of task-based language teaching*, Nowy Jork i Londyn: Routledge.
- Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009), *Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings*, „International Journal of Applied Linguistics”, nr 19(3), s. 221–246.
- Ellis, R. (2018), *Reflections on task-based language teaching*, Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2021), *Options in task-based language teaching curriculum. An educational perspective*, „TASK Journal”, nr 1, s. 11–46.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., Lambert, C. (2020), *Task-based language teaching. Theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S.M., Mackey, A. (2007), *Input, interaction, and output in second language acquisition* [w:] B. Vanpatten, J. Williams (red.), *Theories in second language acquisition*, Londyn: LEA, s. 175–200.
- Gonzalez-Lloret, M., Nielson, K.B. (2015), *Evaluating TBLT: The case of a task-based Spanish program*, „Language Teaching Research”, nr 19(5), s. 525–549.
- Janowska, I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2013), *Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 40–47.
- Janowska, I. (2016), *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 32–38.
- Johnson, K. (2018), *An introduction to foreign language learning and teaching*, Londyn, Nowy Jork: Routledge.
- Kabzińska, A. (2014), *Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 47–50.
- Keck, C.M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N. Wa-Mbaleka, S. (2006), *Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: a meta-analysis* [w:] J.M. Norris, L. Ortega (red.), *Synthesising research on language learning and teaching*, John Benjamins, s. 91–131.
- Klapper, J. (2003), *Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching*, „The Language Learning Journal”, nr 27, s. 33–42.
- Klein, W., Perdue, C. (1992), *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam: Benjamins.
- Klein, W., Perdue, C. (1997), *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*, „Second Language Research”, nr 13(4), s. 301–347.
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Komorowska, H. (2005), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kumaravadivelu, B. (1994), *The Postmethod Condition: (E) merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*, „TESOL Quarterly”, nr 28, s. 27–48.
- Lichtman, K., VanPatten, B. (2021), *Was Krashen right? Forty years later*, „Foreign Language Annals”, nr 54, s. 283–305.
- Loewen, S., Sato, M. (2021), *Exploring the relationship between TBLT and ISLA*, „TASK Journal”, nr 1, s. 47–70.
- Long, M. (2015), *Second language acquisition and task-based language teaching*, New York: Wiley.
- Long, M.H. (1985), *A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching* [w:] K. Hyltenstam, M. Pienemann (red.), *Modeling and assessing second language acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 77–99.
- Mackey, A. (2020), *Interaction, feedback, and task research in second language learning. Methods and design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A., Goo, J. (2007), *Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis* [w:] A. Mackey (red.), *Conversational interaction in second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press, s. 407–452.
- Miodunka, W. (2013), *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 80–85.

- Nunan, D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
 - Pawlak, M. (2021), *Nauczanie gramatyki języka obcego a podejście zadaniowe*, „Neofilolog”, nr 57/1, s. 79–100
 - Prabhu, N.S. (1987), *Second language pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
 - Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
 - Róg, T. (2020), *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, Lublin: Werset.
 - Róg, T. (2021), *Trudność zadania komunikacyjnego a bogactwo leksykalne wypowiedzi uczniów*, „Neofilolog”, nr 56/2, s. 337–356.
 - Samuda, V., Bygate, M. (2008), *Tasks in Second Language Learning*, Basingstoke: Palgrave.
 - Samuda, V., Van den Branden, K., Bygate, M. (2018), *Task-Based Language Teaching as a Researched Pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins.
 - Shintani, N. (2015), *The Incidental Grammar Acquisition in Focus on Form and Focus on Forms Instruction for Young Beginner Learners*, „TESOL Quarterly”, nr 49(1), s. 115–140.
 - Shintani, N. (2016), *The role of input-based tasks in foreign language instruction for young learners*, Amsterdam: John Benjamins.
 - Skehan, P. (1998), *A cognitive approach to language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
 - Stawicka, M. (2014), *Zadanie i projekt. Perspektywa nauczyciela języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 91–96.
 - Swan, M. (2005), *Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction*, „Applied Linguistics”, nr 26(3), s. 376–401.
 - Swan, M. (2018), *Applied linguistics: A consumer's view*, „Language Teaching”, nr 51(2), s. 246–261.
 - VanPatten, B., Smith, M., Benati, A. (2020), *Key questions in second language acquisition: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
 - Willis, D., Willis, J. (2007), *Doing task-based teaching*, Oxford: Oxford University Press.
 - Willis, J. (1996), *A framework for task-based learning*, Harlow: Longman.
- DR TOMASZ RÓG** Anglista, językoznawca, glottodydaktyk, nauczyciel i trener nauczycieli. Adiunkt w Katedrze Filologii Państwowej Uczelni Stanisława Staszica w Pile. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na dydaktyce języków obcych, a w szczególności na komunikacji interkulturowej i kreatywności językowej.

Umiejętność streszczania w języku obcym z perspektywy poziomów biegłości i praktyki dydaktycznej

DOI: 10.47050/jows.2021.4.109-118

JAN ILUK

Streszczeniami posługujemy się mniej lub bardziej świadomie w codziennej komunikacji w celu przekazania drugiej osobie najważniejszych informacji. Streszczanie i parafrazowanie są ważnymi działaniami mediacyjnymi, gdy język oryginału jest niezrozumiały dla danego odbiorcy (ESOKJ 2003: 83). Pisanie streszczeń to doskonały sposób na szybki i wszechstronny rozwój obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej. Streszczanie jest też kluczową umiejętnością akademicką, która obok cytowania i parafrazowania umożliwia tzw. pisanie ze źródeł (*writing from sources*). W końcu umiejętność streszczania w języku obcym stanowi przedmiot egzaminów językowych, których zdanie umożliwia podjęcie studiów na zagranicznych uczelniach.

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

Przetwarzanie obcych tekstów wymaga uruchomienia złożonych procesów apercypcyjnych (rozumienia, interpretacji tekstu, hierarchizowania i selekcji informacji oraz wspierających ich szczegółów), reprodukcyjnych (np. parafrazowania, uogólniania) i tworzenia własnego tekstu w formie streszczenia. Na złożoność wymienionych operacji wpływa to, że w naturalnej sytuacji komunikacyjnej występują one równolegle. Wykonywanie ich w języku obcym jest z oczywistych powodów trudniejsze i skutkuje przeciążeniem pamięci roboczej oraz rozproszeniem energii poznawczej. To wszystko negatywnie wpływa na jakość streszczenia. Dlatego umiejętności rekapitulacji tekstów nie można nabyć szybko, bez progresji tekstowej, sprawnościowej i większego wysiłku.

Celem artykułu jest opisanie problematyki streszczania w języku obcym z wymienionych na wstępie punktów widzenia. Efektem tego opisu jest opracowana skala umiejętności streszczania oraz analiza sporządzonego streszczenia ujawniające istotne braki kompetencyjne na poziomie B2.

Znaczenie streszczeń w kształceniu kompetencji poznawczych

Jak zauważa Adam Wolański (2003: 341–347), pisanie streszczeń uczy formułowania informacji jasno i precyzyjnie. Pozwala na symultaniczne ćwiczenie koncentracji uwagi, umiejętności abstrahowania (od mniej ważnych detali), dostrzegania konstrukcji tekstu, parafrazowania wyrażań, zwięzłego formułowania myśli, głębszego zrozumienia tekstu oraz intencji jego autora. Ćwicząc umiejętność streszczania, rozwija się zatem istotne kompetencje poznawcze: określanie tematu i głównej myśli tekstu, wyodrębnianie najważniejszych treści, dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, dokonywanie syntezy informacji i argumentów, oraz kompozycyjno-stylistyczne: zwięzłość i klarowność stylu. Wymienione sprawności

są też kluczowymi elementami kompetencji akademickiej. Są one nieodzowne w przetwarzaniu obcych tekstów i operowaniu cudzym słowem podczas przygotowywania referatów, prac zaliczeniowych lub dyplomowych, wobec których stawia się szczególnie wysokie wymagania merytoryczne i formalne.

W kontekście nauczania języków obcych ważnego argumentu za szerszym i regularnym streszczaniem tekstów dostarczają empiryczne badania Małgorzaty Marzec-Stawiarskiej (2006 i 2009). Wykazała w nich, że systematyczne streszczanie według podanej instrukcji i regularny feedback pozytywnie wpływają przede wszystkim na rozwój kompetencji czytania ze zrozumieniem. Wyniki testu tej sprawności w języku angielskim po zakończeniu eksperymentu były o 22,5 proc. lepsze w stosunku do dokonanego pomiaru przed jego rozpoczęciem, podczas gdy grupa kontrolna wykazała się zaledwie 4,7 proc. wzrostem kompetencyjnym (Marzec-Stawiarska 2006: 163). Pisanie streszczeń również korzystnie oddziałuje na rozwój kompetencji gramatycznej i leksykalnej. Potwierdził to końcowy test sprawdzający umiejętność wypowiedziania się w formie pisemnej. Do przygotowania była rozprawka na zadany temat. Teksty w grupie eksperymentalnej zawierały relatywnie małą liczbę błędów gramatycznych i leksykalnych oraz wykazywały wyraźne bogactwo językowe, przejawiające się w stosowaniu urozmaiconego słownictwa, frazeologii, struktur gramatycznych oraz elementów stylistycznych. Cechy te przyczyniły się do wyraźnej swobody w werbalizacji myśli (Marzec-Stawiarska 2006: 174–191). Największe przyrosty kompetencyjne odnotowano u osób, u których na początku eksperymentu stwierdzono znaczne deficyty językowe¹. Z tej perspektywy streszczanie tekstów można uznać za optymalny sposób na ich eliminację i to w relatywnie krótkim okresie.

Można zatem przypuszczać, że wyżej wymienione efekty są nie tyle rezultatem wielokrotnego powtarzania tej samej czynności edukacyjnej, co owocem regularnie aktywowanych procesów mentalnych, na których bazuje streszczanie. Poprawne wykonanie rekapitulacji wymaga bowiem głębszego przetworzenia tekstu wyjściowego, tzn. wnikliwszej analizy semantycznej i kognitywnej. Pozwala to m.in. lepiej

zrozumieć i zapamiętać treść tekstu oraz sposoby jej ujętkowania. Niezbędna przy tym aktywność oddziałuje korzystnie na dokładność i trwałość zapamiętania środków językowych. Uogólnianie i werbalizowanie informacji na potrzeby streszczania utrwala zatem mimowolnie słownictwo oraz struktury gramatyczne i tym samym wpływa na poziom ich produktywnego opanowania (Marzec-Stawiarska 2009: 40–42).

Umiejętność streszczania jako usankcjonowany cel edukacyjny

Wziąwszy pod uwagę kognitywne i praktyczne walory streszczania, można domniemywać, że kształceniu tej umiejętności poświęca się właściwą uwagę w aktach programowych i w konsekwencji w całym procesie edukacyjnym. W celu zweryfikowania tej hipotezy w dalszej części artykułu zostaną poddane analizie cele związane z doskonaleniem tej umiejętności, wymienione w podstawach programowych dla nauczania języków dla II i III etapu edukacyjnego oraz w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003). Ze względu na istotną rolę kompensacyjnego transferu strategii komunikacyjnych w użyciu języków obcych analiza obejmuje również stosowne zapisy w podstawie programowej dla nauczania języka polskiego jako ojczystego². Kształcenie umiejętności świadomego stosowania transferu w celach kompensacyjnych przewiduje podstawa programowa dla II i III etapu edukacyjnego (2017: 75 i 79 oraz 2018: 46 i 51).

Umiejętność streszczania według podstawy programowej dla nauczania języków obcych nowożytnych

Podstawa programowa z 2017 r. dla szkoły podstawowej nie wymienia umiejętności streszczania tekstów lub innych źródeł informacyjnych w języku obcym jako celu edukacyjnego. Podstawa programowa z 2018 r. dla III etapu edukacyjnego określa cele edukacyjne w nauczaniu języków obcych w dwóch wariantach. Wariant III.1.P wymienia zaledwie jeden cel mający związek ze streszczaniem: „[Uczeń] określa główną myśl wypowiedzi lub fragmentu wypowiedzi” (s. 43). W wariantcie III.1.R zakłada się, że uczeń opanuje umiejętność układania informacji w określonym porządku i określania głównej myśli tekstu lub

1 Grupa kontrolna, która uczyła się języka angielskiego za pomocą podręcznika i ograniczała się praktycznie do ustnego przerabiania tekstów i zawartych w nim ćwiczeń, wykazała minimalny przyrost kompetencyjny ww. zakresach. U wielu studentów nie odnotowano żadnego przyrostu kompetencyjnego lub stwierdzono nawet wyraźny regres (Marzec-Stawiarska 2006: 164–165).

2 Pod pojęciem transferu rozumiemy wykorzystanie umiejętności lub strategii (komunikacyjnych) nabytych w ramach innego przedmiotu, tu: języka ojczystego, w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych w języku obcym. Na marginesie warto dodać, że język polski jest nauczany również jako język obcy nowożytny.

fragmentu tekstu (s. 48) oraz streszczania w języku obcym przeczytanego tekstu (s. 51).

Z zacytowanych celów wynika, że autorzy podstawy programowej dla wariantu II.1 i III.1.P nie dostrzegli ani kognitywnych walorów streszczania tekstów, ani praktycznego znaczenia tej umiejętności w komunikacji, jak i konieczności jej progresywnego nauczania. Celowe kształcenie tej sprawności przewidziano wyłącznie na III etapie edukacyjnym i to tylko w wariantcie rozszerzonym bez określenia zakresu kompetencyjnego. Jest to kolejny dowód na to, że w trakcie opracowywania nowych aktów programowych niewystarczająco uwzględnia się badania naukowe i prowadzoną na ich tle dyskusję metodyczną. Skutek tego jest taki, że w podręcznikach do nauki języków obcych nowożytnych nie ma wcale zadań do kształcenia tej sprawności lub pojawiają się sporadycznie bez ich funkcjonalnych odniesień.

Umiejętność streszczania w ujęciu ESOKJ

W obu podstawach programowych potwierdza się, że „wszystkie warianty podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego zostały opracowane w nawiązaniu do poziomów biegłości w zakresie poszczególnych umiejętności językowych określonych w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*” (2017: 19 i 2018: 9). Zakładane w nich poziomy kompetencyjne mają następujące odniesienia do ESOKJ:

Wariant Poziom kompetencyjny wg ESOKJ

II.1 A2+

III.1.P B1+ (B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi)

III.1.R B2+ (C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi)

Według ESOKJ (2003: 90) już na poziomie A2 w zakresie przetwarzania tekstów uczący się „potrafi wybierać z krótkich tekstów kluczowe wyrazy, wyrażenia lub zdania i odtwarzać je w ramach swojego ograniczonego zasobu środków językowych”. Wskazany zakres kompetencji dotyczy elementarnych działań warunkujących przetworzenie tekstu w formie streszczenia.

Na poziomie B1 oczekuje się opanowania następujących umiejętności w interesującym nas zakresie (ESOKJ 2003: 90): „[Uczący się] potrafi w uproszczonej formie parafrazować krótkie teksty pisane, zachowując oryginalne słownictwo i porządek logiczny. [...] Potrafi zestawić fragmenty informacji pochodzących

z wielu źródeł i streszczać je innym”. Na poziomie B1+ (ESOKJ 2003: 42): „[Uczący się] potrafi streścić krótkie opowiadanie, artykuł, rozmowę, dyskusję, wywiad, film dokumentalny [...]”. Poziom B2 w zakresie wymiany informacji i przetwarzania tekstu (ESOKJ 2003: 79 i 90): „[Uczący się] umie dokonać syntezy informacji i argumentów z wielu źródeł³. [...] Potrafi streszczać teksty, w których są omówione zarówno fakty, jak i zdarzenia wymyślone [...]. Potrafi streszczać fragmenty wiadomości bieżących, wywiady i teksty o charakterze dokumentalnym, prezentujące opinie, argumenty i dyskusję nad jakimś tematem. [...] Potrafi streścić fabułę i sekwencję zdarzeń filmu czy sztuki teatralnej”.

Z powyższego zestawienia wynika, że konstrukcja poziomów sprawnościowych w zakresie streszczania wykazuje wyraźną progresję między poziomami A2, B1, B1+ i B2. Obejmuje ona zarówno umiejętności cząstkowe, jak i gatunki tekstów oraz rodzaj informacji. Porównując analizowane cele kształceniowe ujęte w polskich aktach programowych i ESOKJ, dostrzega się daleko idące różnice. Podstawy programowe praktycznie nie przewidują możliwości celowego kształcenia umiejętności streszczania obcojęzycznych tekstów, rezerwując ją wyłącznie dla poziomu III.1.R. Zatem deklarowane w aktach programowych „nawiązanie do poziomów kompetencyjnych ESOKJ” w zakresie kształcenia umiejętności streszczania nie znajduje potwierdzenia. Problem wynika z treści § 2.1 pkt. 3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Zgodnie z tym przepisem recenzent ma obowiązek potwierdzić poziom zaawansowania umiejętności językowych według skali ESOKJ. W jednym rozporządzeniu wskazuje się zatem na fakt nawiązania obowiązujących podstaw programowych do międzynarodowego aktu programowego w zakresie nauczania języków nowożytnych bez „formalnego odniesienia jednego dokumentu do drugiego”⁴, a w drugim sankcjonuje się wymóg określania poziomu kompetencyjnego podręcznika w skali ESOKJ. Takie rozbieżności świadczą o braku konsekwencji. W tym miejscu warto przypomnieć, że ESOKJ zawiera aż 56 skal dla różnych zakresów biegłości językowej, które w literaturze przedmiotu rzadko są wymieniane i szczegółowo dyskutowane (Iluk 2018: 83).

3 Według *Słownika języka polskiego PWN* w wersji online synteza to całościowe ujęcie jakiegoś problemu. Dokonywanie syntezy wymaga zatem umiejętności streszczania.

4 Por. np. Podstawa programowa 2018, s. 9.

Umiejętność streszczania w podstawie programowej dla nauczania języka ojczystego

Zainteresowanie się podstawą programową dla nauczania języka ojczystego w kontekście nauczania języków obcych jest uzasadnione stosowaniem strategii kompensacyjnych w sytuacjach, w których poziom kompetencyjny jest niewystarczający do optymalnej realizacji zamiaru komunikacyjnego. Strategie kompensacyjne polegają na tym, że w razie potrzeby posiłkuje się umiejętnościami i sposobami działania w języku ojczystym lub innym, „by w najpełniejszy i najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie” (ESOKJ 2003: 61). Sprawdzenie możliwości realnego odwołania się do strategii streszczania w języku ojczystym w trakcie przetwarzania tekstu obcojęzycznego wymaga szczegółowej analizy podstawy programowej nauczania języka polskiego jako ojczystego.

Wbrew oczekiwaniu termin „streszczenie” nie pojawia się wprost w podstawie programowej nauczania języka ojczystego dla II etapu edukacyjnego. Sprawności związane z tą umiejętnością zostały ujęte w następujący sposób: „[W klasach VII i VIII w ramach tworzenia wypowiedzi ustnej lub pisanej uczeń] wykonuje przekształcenia na tekście cudzym, w tym skraca, streszcza, rozbudowuje i parafrazuje” (Podstawa programowa 2017: 68). Z kolei dla III etapu edukacyjnego w zakresie podstawowym podstawa programowa zawiera tylko jeden cel (2018: 32): „[Uczeń] odróżnia streszczenie od parafrazy”. Podczas analizy tych zapisów nasuwa się wniosek, że podstawy programowe dla nauczania języka ojczystego wyraźnie bagatelizują sens rozwijania tej sprawności. Rażąco jest też wadliwe sformułowanie celów edukacyjnych. Naruszają one zasadę progresji w kształceniu umiejętności kognitywnych i językowych. Podstawa programowa z 2017 r. zakłada nabycie praktycznej umiejętności streszczania po ukończeniu II etapu edukacyjnego, natomiast od uczniów na wyższym etapie – bardziej dojrzałych kognitywnie i sprawniejszych kompozycyjnie oraz językowo – wymaga jedynie jej opanowania na poziomie receptywnym, czyli na znacznie niższym poziomie kompetencyjnym. Ponadto wymienione operacje na tekście, jak skracanie i parafrazowanie, są procedurami składowymi streszczania, podczas gdy formaacytowanego zapisu sugeruje, że są to niezależne od

siebie sprawności. Podstawa programowa nie określa też, jaki rodzaj streszczeń uczeń ma umieć poprawnie sporządzić. Nigdzie nie ma, co bardzo ważne, mowy o kształceniu umiejętności funkcjonalnego stosowania streszczeń w zależności od celu wypowiedzi.

Z powyższego wynika, że aktualnie obowiązujące podstawy programowe nie dostrzegają walorów streszczania oraz potrzeby regularnego i progresywnego kształcenia tej tak ważnej sprawności w rozwijaniu sprawności kognitywnych i językowych uczniów. Podobny wniosek sformułował już w 2003 r. Wolański, który potwierdza, że rozwijaniu umiejętności streszczania w procesie edukacyjnym poświęca się zbyt mało uwagi. W takiej sytuacji trudno liczyć na kompensacyjny transfer strategii streszczania nabywanych w trakcie edukacji języka ojczystego w obcojęzycznych sytuacjach komunikacyjnych.

Metody streszczania

Jak wykazano wyżej, streszczenie to skondensowana treściowo informacja w formie ustnej lub pisemnej, która powstaje na bazie innego tekstu i jest wytworem streszczania, podsumowania, reasumowania lub rekapitulacji. Wolański (2003: 341–347) wyróżnia trzy sposoby kondensowania treści tekstu wyjściowego (bazowego):

- metodę skrótu;
- metodę skrótu z parafrazą;
- metodę skrótu z opisem w metajęzyku lub mowie zależnej.

Pierwszy sposób polega na eliminacji mało istotnych, powtarzających się informacji lub dygresji, a pozostawieniu tych, które są istotne z przyjętej perspektywy. Efektem takiego podejścia jest wyciąg, zwany też ekstraktem lub ekscerptem. Składa się on ze zdań wyjętych z tekstu wyjściowego. Teun Van Dijk (1980: 46–47) odróżnia strategię opuszczania (redukcji) informacji od jej selekcji. Ta pierwsza polega na pomijaniu informacji nieistotnych, ta druga na selekcji nadrzędnej informacji z fragmentu tekstu wyjściowego, która jest konsekwencją wcześniej opisanych działań lub warunków do jej zaistnienia.

Inna strategia polega na redukcji zawartości treściowej tekstu wyjściowego z jednoczesnym parafrazowaniem wybranych zdań z tekstu wyjściowego⁵. Istotnym elementem tej metody jest to, że treść tekstu bazowego przedstawia się własnymi słowami.

5 Parafrazowanie to wyrażanie tych samych treści przez różne pod względem strukturalnym wypowiedzi językowe (Polański 1999: 419). Ze względu na rodzaj przekształceń Przybylska (2002: 242–252) odróżnia parafrazy składniowe, słowotwórcze, leksykalne i pragmatyczno-językowe.

Parafrazy mogą mieć charakter powierzchniowy, tzn. mogą polegać na zastępowaniu oryginalnych wyrażeń prostymi synonimami⁶. Rozwinięte parafrazy charakteryzują się natomiast większymi zmianami leksykalnymi i składniowymi. Te ostatnie mają miejsce, jeśli parafrazujący synonim wymusza odmienną realizację predykatowo-argumentową semantycznie ekwiwalentnej wypowiedzi (Obrębska 2010: 42). W poniższych przykładach użycie parafrazującego predykatu powoduje zmianę funkcji akomodowanych członów. W parafrazie podmiot zdania wyjściowego staje się dopełnieniem, a dopełnienie podmiotem, np.:

*Chłopiec oglądał film z dużym zainteresowaniem.
Film spodobał się chłopcu.*

Peter enjoyed the film. The film pleased Peter.

Uogólnianie polega według van Dijka (1980: 48) na kondensacji kilku wypowiedzi (propozycji) w jedną za pomocą bardziej abstrakcyjnych pojęć (hiperonów, terminów specjalistycznych). Taka forma kondensacji ma charakter leksykalny. Jednakże zbyt niska kompetencja leksykalna w języku obcym ogranicza jej szersze stosowanie. Badania empiryczne Gülay Heppinar (2017: 160–161) potwierdzają, że tylko 8 proc. parafraz w sporządzonych przez studentów streszczeniach ma charakter leksykalny, tzn. osoby streszczające obcojęzyczny tekst wykazują silną tendencję do posługiwania się słownictwem zawartym w tekście.

Znacznie większe znaczenie ma kondensacja składniowa. Ma ona miejsce wtedy, kiedy tekst bazowy skraca się poprzez zabiegi składniowe, jak np. nominalizacja, zastępowanie konstrukcji analitycznych wyrazami pojedynczymi lub konstrukcjami słowotwórczymi, przekształcenia w strukturze zdań poprzez redukcję członów różnych zdań z równoczesnym łączeniem pozostałych w jedną, spójną konstrukcję. Problem polega jednak na tym, że transformacje składniowe w podręcznikowych eksplikacjach i ćwiczeniach gramatycznych nie ukazują ich znaczenia funkcjonalnego w kontekście streszczania tekstów. Dlatego najczęstszą strategią składniową stosowaną przez uczących się języków obcych jest zmiana szyku wyrazów z tekstu wyjściowego. W przypadku badań Heppinar (2017: 162) 78,5 proc. dokonanych przez studentów parafraz polega wyłącznie na zmianie szyku wyrazów.

Najbardziej złożoną operacją tekstową w funkcji kondensacji treści jest konstruowanie. Ma ona ma

miejsce wtedy, kiedy osoba streszczająca identyfikuje myśl przewodnią akapitu, grupy akapitów lub całego tekstu i samodzielnie formułuje ich zawartość treściową pod względem leksykalnym i składniowym (van Dijk 1980: 48). Ten poziom umiejętności streszczania charakteryzuje osoby z dużym doświadczeniem w rekapitulowaniu tekstów.

Streszczanie tekstu za pomocą trzeciej metody zawiera nie tylko najistotniejsze treści tekstu bazowego, lecz także metatekstemy wskazujące na relacje intertekstowe, akcentujące przebieg rozumowania lub wprowadzające przeformułowania (Gajewska 2004). Jest ono najczęściej stosowane w rekapitulacjach prac naukowych lub popularno-naukowych.

W praktyce komunikacyjnej scharakteryzowane strategie stosuje się równocześnie, dlatego redukcja informacji, parafrazowanie, uogólnianie oraz konstruowanie wypowiedzi wzajemnie się przenikają. Równoległe wykonywanie takich operacji jest jednakże bardzo złożonym procesem. Niezbędna jest wysoka kompetencja językowa, umiejętność koncentracji i szybkiego wyboru optymalnej metody kondensacji dla określonego fragmentu tekstu. Z tego powodu kształcenie umiejętności streszczania wymaga systematyczności, stosownej progresji tekstowej i sprawnościowej oraz właściwej informacji zwrotnej.

Rodzaje streszczeń

W polskiej literaturze przedmiotu odróżnia się rodzaje streszczeń ze względu na ich zróżnicowanie wewnętrzne, zawartość treściową i funkcję. Dla celów dydaktycznych wyróżnia się streszczenie linearne, które w swojej formie najbardziej odpowiada wymogom podstawy programowej (2017: 211). Polega ono na przedstawieniu najistotniejszych treści, tj. zasadniczych zdarzeń, faktów i problemów w porządku, w jakim występują w tekście bazowym. Forma ta jest zbliżona do konspektu, w którym ujmuje się najistotniejsze, niepogłębione problemy i wnioski tekstu wyjściowego w porządku linearnym, często w punktach. Ten typ streszczeń nadaje się do rekapitulacji tekstów, w których przedstawiane wydarzenia występują w porządku chronologicznym. Do rekapitulacji tekstów niefabularnych (nieliterackich) nadają się streszczenia tematyczne (tj. krótkie streszczenia o strukturze podstawowej) i tematyczno-rematyczne (streszczenie o strukturze rozbudowanej) (Bartmiński 1992: 11–13). Te pierwsze

6 Synonimy proste to takie wyrazy bliskoznaczne, które pomimo różnej formy mają to samo znaczenie i występują w tym samym kontekście syntaktycznym.

zawierają podstawowe informacje o temacie i remacie tekstu, czyli o czym jest mowa w tekście bazowym i co się na dany temat mówi. Nie zawierają natomiast żadnych wniosków lub komentarzy. Rozbudowane streszczenie tematyczno-rematyczne informuje natomiast o temacie i o tym, co się o nim mówi, a także o autorze, rodzaju gatunkowym tekstu i miejscu jego ukazania, co autor robi w płaszczyźnie poznawczej, logicznej, językowej, na jakiej podstawie opiera swoje tezy, jakimi metodami się posługuje, z jaką intencją się wypowiada, jaka jest jego myśl przewodnia. Kompozycja rozwiniętych streszczeń tematyczno-rematycznych zawiera zatem informacje metatekstowe we wstępie oraz uwzględnia tok myślenia autora tekstu i najważniejsze wątki ułożone w sposób logiczny i spójny. Zawiera też różnego rodzaju komentarze lub opinie odautorskie, czego nie ma w innych typach streszczeń. Ze względu na swoją specyfikę rozbudowane streszczenie tematyczno-rematyczne nosi nazwę streszczeń komentujących (Wolański 2003: 341)⁷.

Specyficzną formą streszczenia jest tytuł pełnotematyczny, który reprezentuje makrostrukturę tekstu, precyzyjnie określa jego przedmiot oraz informuje o przyjętej w nim tezie (Ballstaedt i in. 1981: 171). Pozwala adekwatnie uruchamiać schematy poznawcze i lepiej przetwarzać tekst (Iluk 2013: 24). Tę formę streszczenia wykorzystuje się w trakcie nadawania tytułów pojedynczym obrazkom i ilustracjom lub ich cykлом, zarówno na zajęciach z języka ojczystego, jak i obcego.

Z powyższego wynika, że sposób rekapitulacji oraz forma streszczenia zależą od gatunku streszczanego tekstu (tekst literacki, gazetowy, popularnonaukowy, naukowy) oraz przyjętego celu.

Poziomy kompetencji streszczania

Wydzielone poziomy kompetencji streszczania w ESOKJ uwzględniają wyłącznie gatunki tekstów, liczbę źródeł i ich długość, natomiast zupełnie pomija się w nich podstawowe kwestie umiejętnościowe. Powodem tego może być rozumienie wyrazu *streszczać* zgodnie z jego leksykalną definicją: „przekazać w zwięzły sposób treść tekstu, uwzględniając tylko najważniejsze wydarzenia, tematy czy zagadnienia”, która, jak widać, nie implikuje sposobów uzyskania oczekiwanego efektu. Takie ujęcie celu edukacyjnego obarczone jest poważną wadą. Można ją wyeliminować, jeśli za kryterium wydzielenia poziomów kompetencyjnych przyjmie się wyżej

scharakteryzowane metody rekapitulacji tekstów, ich złożoność kognitywną i językową oraz rodzaje streszczeń. Dzięki tym trzem kryteriom poziomy umiejętności przetwarzania tekstu można określić bardzo precyzyjnie. Przedstawia je poniższa tabelka.

POZIOM KOMPETENCYJNY	CHARAKTERYSTYKA POZIOMÓW
C2	Uczeń potrafi sporządzić streszczenie tematyczno-rematyczne różnych źródeł (streszczenie dyskusyjne) za pomocą kondensacji zawartości treściowej tekstów wyjściowych i metatekstowych komentarzy.
C1	Uczeń potrafi sporządzić streszczenie tematyczno-rematyczne z informacjami metatekstowymi (streszczenie komentujące) za pomocą kondensacji zawartości treściowej tekstu wyjściowego lub jego akapitów na płaszczyźnie leksykalnej i składniowej.
B2	Uczeń potrafi sporządzić rozwinięte streszczenie tematyczne (referujące), stosując strategię redukcji treści tekstu wyjściowego w połączeniu z większymi zmianami leksykalnymi i składniowymi polegającymi na uogólnianiu i kondensacji składniowej.
B1	Uczeń potrafi sporządzić streszczenie tematyczne za pomocą redukcji treści tekstu wyjściowego w połączeniu z parafrazowaniem, stosując proste synonimy i niewielkie modyfikacje składniowe.
A2	Uczeń potrafi sporządzić streszczenie linearne za pomocą redukcji i selekcji treści tekstu wg relewancji informacji.
A1	Uczeń potrafi formułować proste, streszczające nagłówki do obrazków, ilustracji, krótkich tekstów lub ich fragmentów.

Wydzielone poziomy uwzględniają progresję umiejętności streszczania w sposób logiczny i klarowny oraz stopień złożoności poszczególnych rodzajów streszczeń. Przedstawiony opis można potraktować jako autorską propozycję modyfikacji skali umiejętności w zakresie przetwarzania tekstu⁸.

Wymogi stylistyczne

Dobre streszczenia powinno być (Wróbel 2014: 6):

- rzeczowe, tzn. ograniczać się do najważniejszych informacji lub momentów kulminacyjnych, jak w przypadku tekstów fabularnych;
- zwięzłe, tzn. bez powtórzeń treściowych;
- logiczne, tj. o uporządkowanej strukturze;
- zachowujące linearność tekstu wyjściowego, tzn.

⁷ W niemieckiej literaturze rekapitulacje w pracach naukowych dzieli się na streszczenia streszczające, referujące, dyskusyjne i konkluzyjne (Oldenburg 1992: 127).

⁸ Por. ESOKJ 2003: 90.

odtwarzać kompozycję tekstu wyjściowego relacje między elementami treści (np. czas, miejsce, bohaterowie, albo teza, argumenty, dowody, wnioski);

- obiektywne, tzn. nie zawierać słownictwa nacechowanego emocjonalnie i językowych ozdobników;
- napisane w czasie teraźniejszym;
- zredagowane prostym językiem, czyli krótkimi i nieskomplikowanymi zdaniami.

To ostatnie kryterium dotyczy zapewne streszczeń tekstów literackich na niższych poziomach edukacyjnych. Do podkreślenia porządku chronologicznego zaleca się stosowanie odpowiednich określeń temporalnych. Mogą to być czasowniki fazowe, jak np. *rozpocząć, kończyć*, wyrażenia przyimkowe, np. *na początku, na końcu*, lub przysłówki czasu, np. *najpierw, następnie, ostatecznie*. Zgodnie z wymogami rzetelności i obiektywności proste streszczenia tematyczne nie powinny zawierać dygresji i własnych komentarzy oraz fragmentów skopiowanych z tekstu źródłowego czy cytatów przytoczonych dialogów.

W streszczeniach, a zwłaszcza w zdaniach początkowych (inicjalnych), używa się różnych wyrażen formułicznych (rutynowych), przysłówków fazowych, wyrażen metatekstowych komentujących działania i intencje autora tekstu. Ich produktywnie opanowanie w języku obcym ułatwia w dużym stopniu proces rekapitulacji. Poniżej przykłady rutynowych wyrażen używanych w streszczeniach w zależności od języka:

<i>The text is about...</i>	<i>Der Text handelt von...</i>	Tekst jest o...
<i>The article presents...</i>	<i>Der Artikel stellt dar...</i>	Artykuł przedstawia...
<i>The excerpt describes...</i>	<i>Der Textauszug beschreibt...</i>	Fragment opisuje...
<i>The author examines the question of...</i>	<i>Der Autor erörtert die Frage...</i>	Autor rozpatruje kwestię...
<i>The author points out that...</i>	<i>Der Autor weist darauf hin, dass...</i>	Autor zauważa, że...

Wymienione kryteria poprawnościowe obowiązują w różnych kulturach językowych, chociaż mogą istnieć specyficzne odrębności. Fakt ten powinien ułatwić zachowanie w streszczeniach obcojęzycznych określonych wymagań formalnych i stylistycznych.

Podejście do zadań pisemnych w edukacji szkolnej

Zgodnie z podstawą programową na zajęciach szkolnych preferowane jest streszczanie ustne. Jest ono często stosowane jako narzędzie sprawdzające, czy uczniowie przeczytali i zrozumieli zadany tekst. Taka praktyka nie stwarza optymalnych warunków do rozwijania ww. umiejętności kognitywnych, kompozycyjnych i językowych. Co więcej, funkcja kontrolna streszczeń wpływa negatywnie na nastawienie uczniów do tego zadania edukacyjnego, zwłaszcza jeśli ma być wykonane w formie pisemnej. Badania Marii Wysockiej (1989: 106) potwierdziły, że negatywne nastawienie do zadań pisemnych utrzymuje się nawet w trakcie studiów językowych. Studenci anglistyki traktują zajęcia poświęcone pisaniu jako mało ważne i, co istotne, najmniej lubiane. Nie dziwi więc to, że i umiejętność pisemnego streszczania nie jest rozwinięta w wymaganym stopniu nawet u studentów neofilologii⁹. Również nauczyciele uważają, że nauczanie i ćwiczenie umiejętności streszczania w języku ojczystym w szkole jest zajęciem dość nudnym, chociaż bardzo potrzebnym (Reinert 2012: 1).

Istotnego argumentu w tej sprawie dostarcza obowiązkowa antyplagiatowa weryfikacja prac dyplomowych na każdej polskiej uczelni. Porównując procentowe rozmiary podobieństwa prac studentów, którym na zajęciach seminaryjnych nie przekazano zasad parafrazowania w funkcji streszczania tekstów, można stwierdzić, że w ich przypadku jest on dziesięć razy (sic!) wyższy niż prac studentów, którzy otrzymali właściwe instrukcje w tej materii¹⁰. Stwierdzony stan rzeczy ujawnia skalę problemu nie tylko w zakresie kształcenia umiejętności streszczania w języku obcym, ale pokazuje też, że braki kompetencyjne skutecznie można wyeliminować za pomocą odpowiednich zabiegów edukacyjnych. Potrzebne jest rozeznanie problemu i profesjonalne podejście do jego rozwiązania.

Problemy streszczania tekstu na poziomie kompetencyjnym B2

W celu przygotowania studentów do samodzielnego pisania prac licencjackich i magisterskich na wielu uczelniach prowadzi się seminaria, na których poznają i ćwiczą techniki pisania akademickiego¹¹. Ważnym zakresem kompetencyjnym jest tzw. dialog intertekstowy,

⁹ Taki stan rzeczy potwierdzają np. badania Keselinga (1993: 14–15) i Heppinar (2017: 162).

¹⁰ Wymienione dane otrzymałem od pracownika uczelni, który ma wgląd do bazy danych dotyczących weryfikacji antyplagiatowej prac dyplomowych.

¹¹ Pod pojęciem „pisanie akademickie” rozumie się tu tworzenie tekstów w trakcie odbywania studiów, jak np. prace seminaryjne, dyplomowe, rozprawki, eseje.

który powstaje na bazie cudzych tekstów w wyniku stosowania m.in. streszczenia. W ramach moich zajęć na III roku studiów licencjackich na kierunku nauczycielskim w Uniwersytecie Śląskim studenci otrzymali zadanie streszczenia obcojęzycznego tekstu zgodnie z podaną instrukcją i schematem. Celem tego zadania było zwrócenie uwagi na istotne elementy struktury streszczenia, sposoby streszczenia oraz ewaluacja dokonanych rozwiązań kondensacyjnych. Mimo że rekapitulacja jest zadaniem wieloetapowym, a każdy etap zależy od drugiego, na rzeczonych zajęciach główna uwaga została skierowana na redakcję streszczenia i jego jakość. Takie podejście umożliwiało to, że do rekapitulacji wybrano krótki i pod każdym względem prosty tekst, tak aby z jednej strony w fazie jego apercpcji nie powstawały problemy z jego zrozumieniem i interpretacją, rozpoznaniem struktury tematyczno-rematycznej, selekcją i hierarchizowaniem informacji. Z drugiej wybrany tekst miał umożliwić wykorzystanie różnych strategii streszczenia, dlatego zadanie nie zawierało limitu wyrazów. Mały limit wymusza bowiem radykalną redukcję treści tekstu wyjściowego, a to z kolei ogranicza możliwość zastosowania większej gamy technik kondensacyjnych w jednym tekście. Dlatego dla celów rozwijania i doskonalenia tej sprawności nie powinno się ograniczać zbyt mocno długości streszczenia.

Przyjęte założenia wynikały z przekonania, że rozwój kompetencji streszczenia w języku obcym

możliwy jest przy zastosowaniu krótkich i prostych tekstów. Ich zaletą jest to, że rekapitulacja takich tekstów nie musi nużyć, nie absorbuje zbyt dużo czasu i, co najważniejsze, nie obciąża zanedo pamięci roboczej. Eliminując te czynniki, stwarza się dogodne warunki dla mentalnych procesów redakcji streszczenia i poszukiwania kreatywnych rozwiązań.

Zadanie w formie pracy domowej wykonali studenci germanistyki, których stopień opanowania języka niemieckiego odpowiada co najmniej poziomowi B2. Ponadto ten sam tekst streściła osoba posiadająca wysokie kwalifikacje w zakresie tworzenia tekstów akademickich, ponieważ sama prowadzi tego typu zajęcia oraz prowadzi własne badania w tym zakresie. Poniżej przedstawia się tekst wyjściowy (bazowy) oraz oba streszczenia. Porównanie obu streszczeń pozwala stwierdzić wyraźne różnice w sposobach podejścia do jego kondensacji¹². Przedstawia je tabela poniżej.

Z perspektywy stylistycznej streszczenie sporządzone przez osobę studiującą spełnia wszystkie kryteria na poziomie zadowalającym. Natomiast z perspektywy umiejętności i biegłości stosowania metod rekapitulacji ujawnia szeroką paletę braków kompetencyjnych. Mimo nieskomplikowanej treści tekstu wyjściowego streszczenie zawiera jedną informację niezgodną z treścią tekstu wyjściowego, co poważnie obniża jego jakość¹⁵. Nie jest to zapewne rezultatem błędnego odczytania tekstu, lecz skutkiem przeciężenia pamięci

TEKST WYJŚCIOWY ¹⁴	STRESZCZENIE WYKONANE PRZEZ OSOBĘ STUDIUJĄCĄ	STRESZCZENIE WYKONANE PRZEZ EKSPERTA ¹⁵
<p>Ich mache jeden Samstag größere Einkäufe, alleine oder mit meiner Frau. Unter der Woche habe ich keine Zeit dafür. In unserer Gegend gibt es einige Selbstbedienungsgeschäfte und dort kaufe ich besonders gern ein. Sie haben immer ein großes Angebot an Waren. Man kann die Preise vergleichen und in aller Ruhe entscheiden, was man kauft. Es ist auch von großem Vorteil, dass es dort oft Sonderangebote gibt. Dann kann man viele Produkte wirklich günstig kaufen. Meistens fahre ich mit dem Auto zum Aldi, Spar-Laden oder HL-Markt und kaufe vor allem Getränke, Reis, Zucker, Cornflakes, Nudeln und so. Wenn wir Obst oder Gemüse brauchen, geht meine Frau auf den Markt. Tomaten, Gurken, Paprika, Äpfel, man kann dort alles kaufen, und was wichtig ist - frisch. Brot, Milch, Joghurt, Quark kaufen wir im Tante-Emma-Laden gleich um die Ecke. Der Laden ist ein Familienunternehmen - die Müllers kennen wir seit Jahren. Früher gab es solche Geschäfte an jeder Straßenecke, heute gibt es sie kaum noch.</p>	<p>Der Autor macht jeden Samstag Einkäufe in verschiedenen Supermärkten. Unter der Woche kauft er in unterschiedlichen Selbstbedienungsgeschäften ein, denn dort ist ein günstiges Angebot an Waren zu finden. Es gibt dort sehr oft auch viele Produkte günstiger zu kaufen und man wählt in Ruhe, was man will. Der Autor meint, dass Obst und Gemüse frischer auf dem Markt sind. Im Tante-Emma-Laden kauft er Milchprodukte und Brotwaren. Er kauft dort ein, weil es ein Familienunternehmen ist. Er kennt diese Leute persönlich. Solche Geschäfte gibt es in der Gegend immer weniger.</p>	<p>Die sämtlichen Wocheneinkäufe werden aus Zeitgründen vom Autor alleine oder mit seiner Frau samstags in etwas entfernteren Supermärkten getätigt. Angesichts des großen Warenangebots lassen sich die Preise in Ruhe vergleichen. Grundnahrungsmittel bekommt man in den gängigen Supermärkten. Frisches Gemüse und Obst gibt es auf dem Markt, Milchprodukte hingegen schon lange im nahe gelegenen Tante-Emma-Laden, von denen es heute immer weniger gibt.</p>

12 Dokładna analiza tekstologiczna obu streszczeń została przedstawiona w Iluk 2021.

13 Źródło: Luniewska, Tworek i Wąsik 2002: 26.

14 Autorką streszczenia akademickiego jest dr Elisabeth Venohr, lektor DAAD na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

15 W tekście wyjściowym jest mowa o tym, że narrator tylko w sobotę dokonuje większych zakupów, natomiast w streszczeniu informuje się, że czynność ta wykonywana jest w ciągu całego tygodnia.

STRESZCZENIE WYKONANE PRZEZ STUDENTA	STRESZCZENIE WYKONANE PRZEZ EKSPERTA
mała paleta zastosowanych strategii parafrazowania i kondensacji treści	duże zróżnicowanie strategii parafrazowania i kondensacji treści
linearne stosowanie metod rekapitulacji	równoległe stosowanie różnych metod rekapitulacji
dominacja strategii opuszczania i selekcji informacji	dominacja makroreguł generalizacji (uogólniania) i konstruowania (van Dijk 1980)
silna tendencja do reprodukcji (kopiowania) sformułowań z tekstu wyjściowego	sformułowanie treści za pomocą własnych środków językowych na płaszczyźnie leksykalnej i składniowej
powierzchniowe parafrazowanie bez jednoczesnej kondensacji treści	parafrazowanie z jednoczesną kondensacją treści
ignorowanie wyrażeń sygnalizujących relewancję informacji w tekście wyjściowym	wybór informacji zgodnie z sygnalizowaną relewancją w tekście wyjściowym
ignorowanie wyrażeń sygnalizujących redundantność informacji zawartych w tekście wyjściowym	konsekwentne skracanie redundantnych informacji
ograniczony sposób wykorzystania środków językowych w tworzeniu kondensatu tekstowego	swobodne i kreatywne użycie środków językowych w tworzeniu kondensatu tekstowego
silna tendencja do kwantytatywnej redukcji treści tekstu wyjściowego w streszczeniu	dbałość o maksymalne zachowanie zawartości treściowej tekstu wyjściowego w streszczeniu
niewykorzystanie konstrukcji słowotwórczych w funkcji kondensacji treści	umiejętne wykorzystanie konstrukcji słowotwórczych w funkcji kondensacji treści
niska frekwencja wskaźników więzi międzyzdaniowej	prawidłowe nasycenie tekstu wskaźnikami więzi międzyzdaniowej

robotycznej. W takiej sytuacji pamięć nie jest w stanie wiernie odtworzyć zmagazynowanych w niej informacji oraz kontrolować ich zgodności ze źródłem. Utrudniony jest też dostęp do wyrażeń bliskoznacznych zapisanych w pamięci. Potwierdza to mała liczba parafrazy leksykalnych za pomocą synonimów. Mało sprawnie przebiega kondensowanie treści za pomocą reguł słowotwórczych. Ten ostatni problem jest charakterystyczny dla osób uczących się języka niemieckiego. Na szeroką skalę tworzy się w nim i używa różnego rodzaju złożeń, które ułatwiają zagęszczenie treści oraz upraszczają formę składniową wypowiedzi poprzez redukcję gramatycznych wskaźników zespolenia konstytuujących je składników¹⁶. W języku polskim kondensacja za pomocą złożeń jest bardzo ograniczona. Różnica ta usprawiedliwia po części silną tendencję do zachowania struktur składniowych zamiast ich skracania za pomocą reguł słowotwórczych. Trudno natomiast wyjaśnić przyczynę ignorowania tekstowych wykładników relewancji i redundancji informacji zawartych w tekście wyjściowym.

Kondensacja treści za pomocą redukcji tekstu wyjściowego eliminuje automatycznie wskaźniki więzi międzyzdaniowej¹⁷. Potwierdza to studenckie streszczenie, w którym zależności semantyczne między zdaniami zostały słabo zaznaczone, co negatywnie

wpływa na spójność i jakość całego tekstu. Jest to zatem aspekt, na który również należy zwrócić uwagę w trakcie doskonalenia umiejętności streszczania.

Podsumowanie

W trakcie nauki języków obcych uczący się wykonują zadania, w ramach których należy wypisać wyrazy kluczowe, dostosować podane nagłówki do wyodrębnionych akapitów lub je samemu sformułować albo podkreślić główną myśl. Jednakże ze względu na kontekst są to ćwiczenia, które raczej służą kontroli zrozumienia przeczytanego tekstu niż kształceniu elementarnych umiejętności rekapitulacji.

Wyodrębnione w powyższej tabeli problemy unaczyniają, jakie aspekty wymagają szczególnej uwagi w kształceniu i doskonaleniu tej umiejętności, zwłaszcza na wyższym poziomie opanowania języka obcego. Efektywne kształcenie wymaga również znajomości elementarnej wiedzy teoretycznej (tekstologicznej) dotyczącej form streszczeń, norm tekstowych, strategii rekapitulacji, możliwości transformacji struktur językowych, środków wyrażania więzi międzyzdaniowej itp. Ze względu na wieloetapowość i kognitywną złożoność procesu streszczania, łatwość przeciążenia pamięci robotycznej i zniechęcania się do wykonywania zadań pisemnych powinno się przestrzegać zasady progresji

16 Por. *aus Zeitgründen – Unter der Woche habe ich keine Zeit dafür. großes Warenangebot – Sie haben immer ein großes Angebot an Waren.*

17 Powiązania logiczne między zdaniami wyraża się formalnie m.in. za pomocą spójników lub stosownych fraz wyrażających stosunki nawiązania.

tekstowej i sprawnościowej oraz stopniowej integracji kompetencji cząstkowych. W celu zneutralizowania działania negatywnych czynników można wykorzystywać proste i krótkie teksty podręcznikowe.

Oferowane w internecie poradniki streszczania są pewną pomocą w doskonaleniu tej umiejętności. Ich skuteczność jest jednak ograniczona, ponieważ nie uwzględniają one specyficznych potrzeb osób uczących się danego języka, a umieszczane w nich wzorcowe streszczenia nie zawierają komentarzy, które wyjaśniałyby, za pomocą jakich strategii zostały sporządzone. Ponadto uczący się nie ma możliwości weryfikacji swoich streszczeń z perspektywy zastosowanych metod rekapitulacji i ich adekwatności. Aspekty te prawdopodobnie uykają uwadze dydaktyków, jeśli koncentrują się wyłącznie na ocenie powierzchownych cech streszczeń sporządzanych przez uczniów.

AKTY PROGRAMOWE

- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.
- Podstawa programowa dla II etapu edukacyjnego, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.
- Podstawa programowa dla III etapu edukacyjnego, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r.

BIBLIOGRAFIA

- Ballstaedt, S.P. i in. (1981), *Texte verstehen – Texte gestalten*. München, Wien: Baltimore.
- Bartmiński, J. (1992), *Streszczenie w aspekcie typologii tekstów* [w:] T. Dobrzyńska (red.), *Typy tekstów. Zbiór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo IBL, s. 7–14.
- Gajewska, U. (2004), *Metatekstemy w języku nauk ścisłych*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Iluk, J. (2013), *Wpływ tytułu na zakres i trwałość przyswajanej wiedzy z tekstów edukacyjnych*, „Kształcenie językowe”, t. 11, s. 11–27.
- Iluk, J. (2018), *Proces wdrażania ESOKJ w Europie i jego ocena*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 79–91.
- Iluk, J. (2021), *Zusammenfassen in der Fremdsprache Deutsch: Fertigungsförderung und produktorientierte Evaluation*, „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung”, nr 64, s. 30–44.

- Keseling, G. (1993), *Schreibprozess und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen*, Tübingen: De Gruyter.
- Łuniewska, K., Tworek, U., Wąsik, Z. (2002), *Alles klar 1b*, Warszawa: WSiP.
- Marzec-Stawiarska, M. (2006), *Wpływ streszczania tekstów na rozwój wybranych sprawności w języku angielskim* [rozprawa doktorska], Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Marzec-Stawiarska, M. (2009), *Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 38–42.
- Obrębska, A. (2010), *Algorytmy słowotwórczego parafrazowania*, Łódź: Prima Verbum.
- Oldenburg, H. (1992), *Zusammenfassungen und Conclusions im Vergleich: Empirische Ergebnisse und praktische Perspektiven* [w:] K.D. Baumann, H. Kalverkämper (red.), *Kontrastive Fachsprachenforschung*, Tübingen: Narr, s. 123–134.
- Polański, E. (red.) (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Przybylska, R. (2002), *Techniki parafrazowania w procesie tworzenia spójnego tekstu* [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, Warszawa: Elipsa, s. 242–252.
- Reinert, J. (2012), *Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform* [dysertacja], Universität Hildesheim.
- Wolański, A. (2003), *Streszczenie jako ponadgatunkowa forma przetwarzania komunikatu* [w:] E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa: Książka i Wiedza, s. 331–351.
- Wróbel, A. (2014), *Jak napisać dobre streszczenie? Poradnik dla ucznia (i nauczyciela)*, Warszawa, bit.ly/3DoSpTb, [dostęp: 27.08.2021].
- Wysocka, M. (1989), *Rozwój umiejętności mówienia i pisania w języku angielskim*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.

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.

Wykorzystanie podcastów w rozwijaniu sprawności słuchania u seniorów uczących się języka angielskiego

DOI: 10.47050/jows.2021.4.119-124

SYLWIA NIEWCZAS

W ostatnich latach można zaobserwować wzrost zainteresowania tematem nauczania osób starszych, wynikający ze zwiększającego się udziału procentowego starszych dorosłych w naszym społeczeństwie. Potwierdzają to też badania, które pokazują, że edukacja w wieku senioralnym może mieć wpływ zarówno na dobrostan seniorów, jak i na podtrzymanie ich sprawności kognitywnych. Za jedną z najbardziej efektywnych form treningu umysłowego uważa się obecnie naukę języków obcych.

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

Umiejętność słuchania bardzo często jest wskazywana jako jedna z trudniejszych do opanowania w procesie uczenia się języka obcego. Badania w obszarze poszukiwania najlepszych form i metod ćwiczenia tej umiejętności przez lata były jednak prowadzone głównie ze skupieniem się na dzieciach, młodzieży oraz dorosłych – ostatni z wymienionych byli wówczas traktowani jako jednolita grupa, niezależnie od wieku. W rezultacie problemy, które mogą napotykać starsi dorośli (seniorzy) w procesie uczenia się języka obcego, pozostawały często niezbadane. Glottodydaktyka i geragogika przez wiele lat rozwijały się jako dwie zupełnie oddzielne dyscypliny, z czasem jednak wyłonił się osobny obszar, łączący w sobie wiedzę z tych dwóch dziedzin – glottogeragogika. Termin na jego określenie zaproponowała na gruncie polskim Anna Jaroszevska (2013).

Rozwój tej nowej subdyscypliny jest niezwykle ważny z dwóch powodów. Z jednej strony zauważa się szybkie tempo starzenia się społeczeństw, co sugerują ostatnie statystyki Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), alarmującej, że liczba osób powyżej 60. roku życia wyniesie w 2050 r. 2 miliardy (w Polsce będzie to ok. 14 milionów osób)¹. Z drugiej strony można zaobserwować zwiększające się zainteresowanie seniorów różnymi formami aktywizacji, oferowanymi m.in. przez Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW) czy Kluby Seniora. Według raportu Głównego Urzędu Statystycznego w 2018 r. na wszystkich badanych UTW w Polsce studiowało łącznie 113,2 tys. słuchaczy. Jest to znaczący wzrost w porównaniu z rokiem akademickim 2014/2015, kiedy w zajęciach uczestniczyło 96,4 tys. słuchaczy². Dane pokazują

¹ World Health Organization (2017), *Global strategy and action plan on ageing and health*, Geneva.

² Główny Urząd Statystyczny (2019), *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018 r.*, Gdańsk: Urząd Statystyczny w Gdańsku.

zatem, że seniorzy coraz częściej są skłonni podejmować kształcenie w wieku późnej dorosłości.

Senior jako uczeń – próba zdefiniowania oraz istotne aspekty procesu uczenia się w tej grupie

Literatura przedmiotu podaje różnorakie definicje seniora i starości. Elżbieta Trafiałek pisze, że starość: „jest naturalną fazą życia, następującą po młodości i dojrzałości, wieńczącą dynamiczny proces starzenia się. Określana mianem »końcowej trzecji życia«, utożsamiana jest ze spadkiem wydolności organizmu, utratą mobilności, osłabieniem sił immunologicznych (starość biologiczna, fizjologiczna), ograniczeniem zdolności przystosowania się do wszelkich zmian, a w kontekście socjoekonomicznym – nierazko też z pauperyzacją, samotnością (starość psychiczna), koniecznością korzystania z pomocy innych (starość ekonomiczna) i funkcjonowaniem na marginesie życia społecznego (starość społeczna)” (2006: 69). Z kolei Barbara Szatur-Jaworska stwierdza, że starość to „końcowy etap w życiu człowieka rozpoczynający się wraz z osiągnięciem określanego konwencjonalnie »progu starości«. Jest dynamicznym i synergicznym związkiem procesów biologicznych i psychicznych oraz zmian w sferze społecznej aktywności jednostki” (2000: 33).

Mając na uwadze złożoność procesu starzenia się i zainteresowanie się nim wielu dyscyplin naukowych, wyróżnia się przynajmniej sześć „progów starości”, za kryterium przyjmując wiek (Klimczuk 2012: 16):

- biologiczny (odnoszący się do oceny sprawności i żywotności organizmu);
- demograficzny (kalendarzowy, chronologiczny – jest to liczba przeżytych lat);
- psychiczny (psychologiczny – okreśłany na podstawie sprawności funkcji intelektualnych, zmysłów i zdolności przystosowawczych jednostki);
- społeczny (odzwierciedla społeczną sytuację człowieka – okreśłany np. na podstawie tego, czy jednostka wypełnia role społeczne babci, dziadka itp.);
- ekonomiczny (odnosi się do miejsca jednostki w podziale pracy);
- socjalny (prawny – okreśłany terminem otrzymania przez obywatela prawa do świadczeń socjalnych takich jak renty i emerytury).

Kryterium demograficzne wydaje się najłatwiejsze do zoperacjonalizowania. Jego przykładem jest obecna w polskiej statystyce miara „wieku poprodukcyjnego” wynosząca 60 lat dla kobiet i 65 lat dla mężczyzn. Wobec braku powszechnie przyjętego kryterium starości

w niniejszym artykule przyjęto normy proponowane przez ekspertów Światowej Organizacji Zdrowia (Zych 2001: 202):

- wiek przedstarczy / wiek średni (45.–59. r.ż.);
- wiek starzenia się, nazywany także wczesną starością / trzeci wiek (60.–74. r.ż.);
- wiek starczy, okreśłany również mianem późnej starości (75.–89. r.ż.) – do tego przedziału należą tzw. starzy-starzy (*old-old*)/czwarty wiek;
- długowieczność (90 lat i więcej) – tego wieku dożywają tzw. długowieczni.

W dyskursie edukacyjnym dla opisu wieku senioralnego często wykorzystywane jest określenie „trzeci wiek”. Na uniwersytetach trzeciego wieku prowadzone są zajęcia, w których uczestniczą zarówno osoby sklasyfikowane w myśl kategorii WHO jako „wiek trzeci”, „wiek czwarty”, jak i młodszy kursanci w wieku „średnim”.

Zajmując się procesem uczenia się osób w wieku senioralnym, nie można pominąć pewnych istotnych jego aspektów związanych z procesem starzenia się. Tylko spojrzenie wielowymiarowe na proces starzenia się w ujęciu fizjologicznym, psychospołecznym i społecznym da nam całościowy obraz zmieniającego się życia seniorów (Gębał 2020: 386). Są to zmiany niezwykle ważne, ponieważ wpływają na możliwość udziału seniorów w oferowanych zajęciach edukacyjnych, w tym kursach języków obcych. Wśród zmian biologicznych należy wymienić przede wszystkim te związane z pogarszającym się wzrokiem i słuchem oraz chorobami wieku podeszłego. W kontekście nauki języka deficyty słuchu, takie jak niedosłuch starczy czy rozwój tzw. szumu usznego, mogą być utrudnieniem w percepcji bodźców dźwiękowych. Konsekwencją tego jest zniechęcenie i utrata motywacji wywołane niezrozumieniem słuchanych tekstów czy poleceń lektora (Jaroszewska 2013: 51–52). W kontekście zmian psychologiczno-społecznych i ich wpływu na możliwość opanowania języka przez seniorów należy wymienić obniżenie wydolności pamięci operacyjnej (Jaroszewska 2013: 62–66), która jest odpowiedzialna za zapamiętywanie oraz szybkość przetwarzania nowych informacji. W obszarze pamięci długotrwałej mogą pojawiać się problemy z wydobywaniem informacji. Obniżeniu ulegają również: zdolność koncentracji uwagi oraz czas reakcji, co przekłada się na ograniczony zakres materiału, jaki może być przyswojony przez osoby starsze w określonym czasie. Wszystkie te aspekty powinny determinować wybór odpowiedniego modelu dydaktycznego pracy z seniorami w kontekście nauczania poszczególnych sprawności.

Sprawność słuchania a seniorzy

Rozumienie ze słuchu jest nieodłącznym elementem życia codziennego. Słuchanie to niezależna i samodzielna sprawność językowa, ale także niezastąpiona część składowa komunikacyjnej umiejętności językowej (Oczko 2020: 439). W dydaktyce języków obcych próbę izolowania poszczególnych sprawności uważa się obecnie za zabieg sztuczny, w naturalnej komunikacji bowiem nie występują one oddzielnie (Chłopek 2016: 4). Rozwijanie sprawności słuchania związane jest z poznawaniem nowych struktur gramatycznych, rozszerzaniem leksyki i prowadzi do płynnego przejścia do innych sprawności. Recepcja mowy odgrywa bardzo ważną rolę w przyswajaniu języka ojczystego, a rozwój umiejętności płynnego mówienia jest poprzedzony wykształceniem umiejętności słuchania (Clark 2003: 16). Proces ten przebiega analogicznie w przypadku nauki języka obcego. Jak zauważa Filipowicz (2016: 61), to mówienie jest najbardziej pożądaną sprawnością językową u osób uczących się języków obcych. W celu jej wykształcenia wykorzystywane są sprawności receptywne, czyli słuchanie i czytanie.

Słuchanie i mówienie w języku obcym może sprawiać trudność z wielu powodów. Przede wszystkim wielu autorów zwraca uwagę na to, że stuprocentowa koncentracja przez cały czas słuchania jest niemożliwa. Przyjmuje się, że ludzie są w stanie zatrzymać w umyśle ok. 25 proc. tego, co słyszą. Co więcej, często to, co słyszymy, jest zakłócanie przez myśli powstałe w tym samym czasie w umyśle. Podczas rozmowy osoba słuchająca często skupia się na tym, co ma zaraz powiedzieć, a nie na tym, czego właśnie słucha (Filipowicz 2016).

W swojej książce *Listening in the language classroom* Field (2008) podaje szereg argumentów podkreślających istotność umiejętności słuchania i konieczność ćwiczenia jej na zajęciach. Zwraca między innymi uwagę na to, że umiejętność słuchania jest nierozzerwalnie związana z umiejętnością mówienia. Często jednak więcej uwagi poświęca się produkcji językowej i ćwiczy płynność wypowiedzi, zapominając, że aby język „wyprodukować”, trzeba rozumieć wypowiedzi innych uczestników konwersacji. Wśród problemów związanych z umiejętnością słuchania Field wymienia m.in.: redukowanie i wtrącanie dźwięków w mowie łączonej, homofony czy różne akcenty oraz szybkość wypowiadania słów w słuchanych tekstach (tamże 2008: 225). Jeśli dołożymy do tego osłabienie słuchu związane z okresem starości lub krótszy czas koncentracji (np. podczas pracy z dłuższymi tekstami),

to słuchanie może się okazać dla seniorów sporym wyzwaniem. Z rozmów z lektorami pracującymi z seniorami, jak i z własnych obserwacji wnioskuję, że ćwiczenia na rozumienie ze słuchu często budzą obawę oraz niechęć wśród uczestników zajęć i niestety bywa, że kończą się niepowodzeniem. Jak zauważa Walczak (2015), przeprowadzanie ćwiczeń na rozumienie ze słuchu z zastosowaniem nieodpowiednich materiałów, często w salach o słabej akustyce powoduje, że ten element kształcenia językowego jest nieefektywny, a nawet bywa demotywujący. Z kolei badanie przeprowadzone przez Agatę Słowik-Krogulec (2017) pokazało, że dla 80 proc. seniorów to słuchanie jest najtrudniejszą do opanowania sprawnością. Jako przyczyny niepowodzeń w tym zakresie wymieniano m.in. zbyt szybkie tempo nagrań, zbyt szybkie tempo pracy (np. brak czasu na uważne przeczytanie polecenia czy pytań do zadania) oraz problemy z rozumieniem mowy łączonej („zdania brzmią jak jedno długie słowo”).

Słuchanie często dzielimy na ekstensywne i intensywne. Pierwsze to słuchanie bez określonego ukierunkowania (np. słuchanie audycji radiowej), drugie natomiast to słuchanie z wyznaczonym zadaniem. Jak już wspomniano, słuchanie może wspomóc naukę sprawności mówienia. Często jednak, podczas pracy z tekstem słuchanym na zajęciach, struktury gramatyczne lub nowa leksyka nie są wystarczająco długo analizowane albo są wręcz pomijane. Sprzeciwiając się tej tendencji, niektórzy specjaliści rekomendują, aby materiał był odsłuchiwany więcej niż dwa razy (Field 1998).

Jak pisze Hanna Komorowska (2011: 175), „nauka rozumienia ze słuchu powinna w miarę możliwości zbliżać się do naturalnych warunków codziennej komunikacji. Słuchamy ze zrozumieniem, gdy mamy ku temu określony powód”. Ponadto, jak zauważa Adriana Priel-Kania, „[w] naturalnych warunkach komunikacyjnych kontekst sytuacyjny jest zawsze znany – słuchamy w określonym miejscu, czasie, zwykle także widzimy naszego rozmówcę i mamy możliwość negocjacji znaczenia. Dodatkowo rozmawiamy na tematy nam znane bądź bezpośrednio nas interesujące” (2011: 375). Dlatego ćwiczenia na rozumienie ze słuchu powinny być w miarę możliwości przeprowadzane na zajęciach w podobny sposób. Jak proponuje Komorowska (2011: 177), w nauczaniu sprawności rozumienia ze słuchu niezwykle ważne jest: nauczanie elementów języka, postawienie przed uczniem określonego zadania, które stanie się bodźcem do uważnego słuchania, oraz zapewnienie przejścia do innych sprawności. Te trzy sfery związane

są również z trzema grupami technik rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu: poprzedzających słuchanie, towarzyszących słuchaniu oraz następujących po wysłuchaniu tekstu. Celem technik pierwszego rodzaju jest ukierunkowanie uwagi uczniów na określony temat. Jako przykład można tu wskazać obrazek lub rozmowę na temat związany z nieznanym jeszcze tekstem czy przewidywanie wyrazów, jakie mogą się w tekście pojawić. Z kolei techniki towarzyszące słuchaniu to m.in.: dopasowanie, szeregowanie, ustne dyktando czy uzupełnianie tekstu z lukami. Ostatnia grupa to techniki następujące po wysłuchaniu tekstu, wśród których można wymienić ćwiczenia typu prawda/fałsz, wielokrotnego wyboru czy streszczenie.

Podcasty jako narzędzie w rozwijaniu sprawności słuchania u seniorów

Podcast to forma internetowej publikacji dźwiękowej lub filmowej, najczęściej w postaci regularnych odcinków. Fernando Rosell-Aguilar (2007) dzieli je na dwie grupy: autentyczne i tworzone na potrzeby nauki. Pierwsza grupa to podcasty nagrane z myślą o rodzimych użytkownikach języka (nieprzeznaczone do jego nauki). Są idealnym źródłem mowy używanej przez nich na co dzień. Drugą grupą są podcasty stworzone z myślą o wykorzystaniu ich na kursach językowych do nauczania języka obcego. Mogą je tworzyć zarówno lektorzy/nauczyciele, jak i sami uczniowie. Te pierwsze są nagrywane np. po to, aby ułatwić nadrobienie materiału uczniowi, który był nieobecny na zajęciach. To nie bez znaczenia w przypadku kursantów w podeszłym wieku, którzy niestety ze względu na choroby czy wizyty u lekarza opuszczają zajęcia. Z kolei podcasty nagrywane przez uczniów mogą być formą pracy domowej, przesłanej nauczycielowi. Mogą to być np. recenzje (książek, filmów, restauracji), relacje z wydarzeń czy opisy (osób, pomieszczeń, przedmiotów).

Podcasty można udostępniać do słuchania online, ale mogą być także, po uprzednim pobraniu na urządzenie, słuchane bez dostępu do internetu. Czyni je to jeszcze bardziej atrakcyjnymi i sprawia, że można z nich korzystać niemalże w każdej sytuacji. Najpopularniejszymi platformami i aplikacjami, na których można bezpłatnie słuchać podcastów autentycznych są: Spotify, iTunes oraz Apple Podcasts.

Jest wiele powodów, dla których podcasty jako gatunek medialny są skuteczne w nauczaniu języków obcych w grupach seniorów. Podcasty umożliwiają kontakt z naturalnym, żywym językiem. Idealnie

wpisują się w koncepcję uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*), m.in. dzięki temu, że umożliwiają efektywną naukę poza klasą szkolną. Korzystanie z nich w warunkach edukacji nieformalnej sprawdza się, ponieważ seniorzy mogą ich słuchać poza zajęciami, w domu, w dogodnym dla nich czasie (por. Naismith i in. 2005).

Dzięki szerokiej dostępności podcastów tworzonych w różnych częściach świata słuchacze mogą mieć kontakt z różnorodnymi akcentami i odmianami języka angielskiego. Ponadto zakres tematyczny jest tak szeroki, że każdy może znaleźć dla siebie coś ciekawego. Jest to ważne w pracy z seniorami, ponieważ wiele badań pokazuje, że tematyka materiałów bliska życiu seniorów jest jednym z czynników motywujących ich do nauki (Kiljan 2015, Słowik-Krogulec 2019).

Wybór podcastu

Najpopularniejsze w pracy z seniorami są podcasty autentyczne, nagrane przez rodzimych użytkowników języka. Seniorzy rzadziej i mniej chętnie angażują się w ćwiczenia polegające na nagraniu własnego materiału. Może to wynikać z obawy przed korzystaniem z nieznanego im do tej pory technologii lub brakiem odpowiedniego sprzętu.

Podjęcie decyzji o włączeniu podcastów do programu zajęć z seniorami należy pamiętać, że – jak wspomniano – duże znaczenie dla seniorów ma tematyka zajęć. Wybór interesującego tematu zwiększa ich motywację do zaangażowania się w zadania. Zdaniem Knowlesa (Knowles, Holton i Swanson 2009) o motywacji dorosłych do nauki decyduje przekonanie, że są w stanie przyswoić sobie nowe treści i nabyć nowe umiejętności, współdecydować o kształcie i treści podjętej edukacji, odnieść konkretne korzyści do wykorzystania w życiu codziennym oraz czerpać z całego procesu radość. Praktyka pracy z seniorami pokazuje, że te aspekty mogą być uwzględnione dzięki włączeniu do zajęć ćwiczeń z wykorzystaniem podcastów – słuchacze mogą przećwiczyć nowo poznany materiał, mieć wpływ na wybór nauczanych treści (np. samodzielnie wybierając podcast do przesłuchania) i przede wszystkim czerpać satysfakcję z tego, że udaje im się zrozumieć autentyczną wypowiedź rodzimego użytkownika języka. Jak zauważa Kiljan (2015: 4), do najpopularniejszych zagadnień wśród seniorów należą:

- opowiadanie o własnym życiu;
- dostosowywanie się do współczesnego świata;
- choroby i dolegliwości;
- rodzina;

- pieniądze i bezpieczeństwo finansowe;
- zagospodarowanie czasu wolnego, zainteresowania, pasje.

Dostosowanie się do potrzeb i preferencji słuchaczy jest kluczowa, aby wykorzystanie podcastów przyniosło widoczne efekty w kształtowaniu sprawności słuchania. Dostępne są jednak także bardziej uniwersalne materiały, które sprawdzą się z grupami o zróżnicowanym stopniu zaawansowania – składają się z odcinków z treściami na różnych poziomach i o różnym tempie nagrania, a ponadto mają bardzo szeroki zakres tematyczny. Do godnych polecenia podcastów tego rodzaju należą m.in.:

- *BBC 6 minute English* oraz podcasty BB4 Radio 4;
- *Podcasts in English* – dostępne na trzech poziomach zaawansowania;
- *English Class 101* – dostępne na czterech poziomach zaawansowania;
- *News in slow English* – krótkie raporty z bieżących wydarzeń nagrane w tempie dostosowanym do niższego poziomu zaawansowania.

Pomysły na pracę z podcastami

Podcasty są bardzo dobrą formą ćwiczenia sprawności słuchania, ale stosując je na zajęciach z języka obcego, możemy rozwijać u słuchaczy także umiejętności pisanie i mówienia (w tym prawidłowej wymowy). Poniżej zebrano pomysły na ćwiczenia z wykorzystaniem podcastów, które dobrze się sprawdzają na zajęciach z seniorami. Odpowiadają one niektórym technikom towarzyszącym słuchaniu oraz po nim następującym, zaproponowanym przez Komorowską.

- quiz sprawdzający słuchanie ze zrozumieniem – po pierwszym przesłuchaniu podcastu kursanci rozwiązują quiz z pytaniami zamkniętymi. Można go również zastąpić ćwiczeniem, które łączy w sobie sprawdzenie rozumienia ze słuchu i mówienia, prosząc kursantów o streszczenie przesłuchanego odcinka np. podczas pracy w parach. Przykładem tego typu zadań są lekcje na stronie TED-Ed (np. na bit.ly/3CDj3Xd), gdzie po wysłuchaniu podcastu należy odpowiedzieć na trzy-cztery pytania zamknięte;
- uzupełnianie tekstu z lukami – słuchacze otrzymują od nauczyciela powielony zapis fragmentu nagrania. Podczas słuchania zadaniem uczniów jest wpisanie zwrotów, które usłyszeli, a które zostały usunięte z tekstu. Przykładem takiego zadania może być ćwiczenie ze strony LiveWorksheets: bit.ly/3qW1RKf;

- prawda/fałsz – nauczyciel podaje zdanie zawierające informację związaną z przesłuchanym tekstem, a zadaniem uczniów jest ocenić, czy zdanie jest zgodne z prawdą czy fałszywe. Przykład ćwiczenia ze strony LiveWorksheets: bit.ly/3cAHKsH;
- słuchanie w celu wychwycenia struktur gramatycznych – podcast ma zilustrować użycie struktury, którą chcemy wprowadzić. Przykładem podcastów, w których znajdziemy struktury gramatyczne, będą np. te, w których ktoś mówi o swoich planach (możemy się wówczas spodziewać struktur wyrażających zwroty odnoszące się do przyszłości) lub podcasty-seriale, w których mogą pojawiać się struktury opisujące przeszłe wydarzenia. Bardzo interesującą prezentację struktur gramatycznych znajdziemy w podcaście BBC *The Grammar Gameshow* (bbc.in/3cG2z5W). Każdy odcinek skupia się tu na innej strukturze;
- przewidywanie – aktywność, która łączy ćwiczenie umiejętności rozumienia ze słuchu i mówienia. Podczas słuchania podcastu w trakcie zajęć należy w pewnym momencie zatrzymać odtwarzanie i poprosić uczniów, aby przewidzieli, co wydarzy się następnie. Do tego typu ćwiczeń najbardziej nadają się popularne ostatnio seriale w formie podcastu, w przypadku których zatrzymanie nagrania może nastąpić w trakcie wybranego wydarzenia. Przykład takiego podcastu to *The Archers* na BBC4 (bbc.in/3xbfTJ1);
- dyskusja sprawdzająca słuchanie ze zrozumieniem – słuchanie podcastu jest tu wstępem do dyskusji, zachętą do ćwiczenia umiejętności mówienia. Tuż przed puszczeniem podcastu zapisujemy na tablicy lub wyświetlamy kilka pytań, np. „O czym rozmawiają w tym odcinku? Co o tym sądzisz? Gdzie oni są? Jaka jest ogólna atmosfera odcinka – słuchacze wspólnie próbują odpowiedzieć. Wiele ciekawych tematów do dyskusji znajdziemy w podcastach BBC *6 Minute English* (bbc.in/3r0cpZ6).

Podsumowanie

Jak wynika zarówno ze wspomnianych w artykule badań, jak i praktyki nauczycielskiej, umiejętność słuchania bardzo często jest wskazywana jako jedna z trudniejszych do opanowania w procesie uczenia się języka obcego. Mimo to bywa czasami pomijana podczas zajęć językowych, ale też przez samych uczących się, dla których najbardziej pożądaną sprawnością jest

mówienie. Tymczasem to właśnie słuchanie bezpośrednio wiąże się z opanowaniem sprawności mówienia w języku obcym, dlatego tak ważne jest wspieranie ćwiczenia słuchania tak na zajęciach, jak i poza salą lekcyjną.

Słuchanie w języku obcym może seniorom sprawiać problemy z uwagi na pewne aspekty procesu uczenia się w tym wieku, jednak odpowiednio dobrany pod względem treści i formy materiał może ich bardzo zaangażować – te cechy posiadają właśnie podcasty. Są łatwo dostępne, a ich różnorodność pozwala na znalezienie nagrania na dowolny temat. Stosując je na zajęciach ze starszymi dorosłymi, warto wybierać takie, które są dostosowane do niższych poziomów i są nagrane w nieco wolniejszym tempie, wówczas praca z nimi przyniesie satysfakcję zarówno słuchaczom, jak i nauczycielowi.

BIBLIOGRAFIA

- Chłopek, Z. (2016), *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–10.
- Clark, E.V. (2003), *First Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (1998), *Skills and Strategies: Towards A New Methodology for Listening*, „Elt Journal”, nr 52, s. 110–118.
- Field, J. (2008), *Listening in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Filipowicz, G. (2016), *Sluchać, by mówić lepiej?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 61–65.
- Gębał, P. (2020), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Główny Urząd Statystyczny (2019), *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018 r.*, Gdańsk: Urząd Statystyczny w Gdańsku.
- Jaroszevska, A. (2013), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kiljan, M. (2015), *Metodyka edukacji osób w starszym wieku: podstawowe wskazówki i zasady*, „Forum Pedagogiczne” nr 1, s. 171–185.
- Klimczuk, A. (2012), *Kapitał społeczny ludzi starych na przykładzie mieszkańców miasta Białystok*, Lublin: Wiedza i Edukacja.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2009), *Edukacja dorosłych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska, H. (2011), *Metodyka nauczania języków obcych*, Otwock: Fraszka Edukacyjna.
- Naismith, L. i inni (2004), *Literature Review in Mobile Technologies and Learning: Report 11*, Bristol: Futurelab.
- Oczko, P. (2020), *Techniki rozwijania sprawności słuchania i mówienia w podręcznikach do nauczania polskiego języka medycznego*, „Acta Universitatis Lodzianis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 435–450.
- Prizel-Kania, A. (2011), *Teksty mówione w rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu. Próba charakterystyki*, „Acta Universitatis Lodzianis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 371–377.
- Rosell-Aguilar, F. (2007), *Top of the Pods – In Search of a Podcasting “Podagogy” for Language Learning*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 20(5), s. 471–492.
- Słowik-Krogulec, A. (2017), *Listening in Older Second Language Learners: The Teachers’ Perspective*, „Journal of Education Culture and Society” nr 8(1), s. 148–163.
- Słowik-Krogulec, A. (2019), *Developing Efficient Foreign Language Classroom Environment for Older Adult Learners*, „Journal of Education Culture and Society”, nr 10(2), s. 189–200.
- Szatur-Jaworska, B. (2000), *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Trafiałek, E. (2006), *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Walczak, M. (2015), *Wybrane trudności słuchaczy 50+ w nauce języka obcego*, „Wyzwania i dylematy edukacyjno-zawodowe”, Zielona Góra: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego.
- World Health Organization (2017), *Global Strategy and Action Plan on Ageing and Health*, Geneva.
- Zych, A.A. (2001), *Słownik gerontologii społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

SYLWIA NIEWCZAS Doktorantka językoznawstwa w Szkole Doktorskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Do jej zainteresowań naukowych można zaliczyć nauczanie osób dorosłych i seniorów oraz dwu- i wielojęzyczność. Prowadzi szkołę językową oraz blog dla osób uczących się języka angielskiego.

Motywacja, ocenianie i nauka języków obcych – popularne przekonania a dowody z badań naukowych

DOI: 10.47050/jows.2021.4.125-128

TOMASZ GAJDEROWICZ
MACIEJ JAKUBOWSKI

Czy to wysoka motywacja prowadzi do sukcesów w nauce, czy też to edukacyjny sukces powoduje, że motywacja rośnie i nauka staje się ciekawsza i łatwiejsza? Badania pokazują, że nasze intuicyjne rozumienie roli motywacji jest często błędne i prowadzi do nauczania, które jest mniej skuteczne.

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

Motywacja i zaangażowanie uczniów to tematy, które często dominują w dyskusjach o edukacji. W ostatnich latach popularność zdobyły teorie wskazujące na kluczową rolę motywacji wewnętrznej dla skuteczności edukacji. Wśród liderów tego podejścia warto wskazać Daniela Pinka, a w szczególności jego książkę z 2011 r. oraz błyskotliwą pogadankę w formacie „TED Talks”, w której dowodził, że „tradycyjna” szkoła uczy nieefektywnie, zaniedbując temat motywacji. Cały dowód Pinka opiera się na interpretacji wyników badania znanego powszechnie jako zagadka świeczki (*Duncker’s candle problem*), której rozwiązanie wymaga myślenia kreatywnego, poza schematami¹. Eksperyment pokazał, że z rozwiązaniem zagadki lepiej radziły sobie osoby motywowane wewnętrznie (np. poprzez dowartościowanie) niż te motywowane zewnętrznie (np. poprzez wypłatę pieniędzy). Na kanwie tego wyniku budowane są rozmaite teorie zmierzające do rewolucji w szkole. Rewolucjoniści nawołują do odejścia od tradycyjnego nauczania, które ma niszczyć wewnętrzną motywację uczniów, która z kolei jest wg nich kluczowa dla samodzielnego rozwiązywania problemów i zaangażowania w naukę.

Szukając nośnych haseł Daniel Pink pomija badania pokazujące, że o ile w rozwiązywaniu zagadek wymagających kreatywnego spojrzenia motywacja wewnętrzna pomaga, to już w problemach wymagających wytrwałości i sporego nakładu pracy (która nie zawsze daje satysfakcję na bieżąco), sama motywacja wewnętrzna może nie wystarczyć. Uczenie się języków obcych niewątpliwie wymaga zaangażowania i wytrwałości. Nauka słówek, gramatyki i innych niezbędnych elementów jest często żmudna i wymaga poświęcenia znacznej ilości czasu w stosunkowo długim okresie. Badania, które omawiamy poniżej, pokazują, że w takich sytuacjach motywacja wewnętrzna jest paliwem, które może się bardzo szybko

1 Pierwsze eksperymenty dotyczące tej zagadki w kontekście motywacji można znaleźć w Glucksberg (1962), a odwołuje się do nich także Pink (2011).

zużyć, czego zapewne wielu nauczycieli doświadczyło we własnym nauczaniu.

Teorie motywacji sprawdzane w biznesie są opracowywane dla dorosłych, samodzielnych i doświadczonych pracowników. Nie da się ich w prosty sposób przenieść do świata uczących się, szczególnie kiedy mówimy o dzieciach lub nastoletnich uczniach. Nauka stawia zupełnie inne wyzwania niż praca zawodowa. Relacja między wewnętrzną i zewnętrzną motywacją jest złożona, a samodzielne stawianie celów musi oznaczać co innego w przypadku ucznia, który z natury jest początkującym w swojej dziedzinie i choćby z tego względu trudno oczekiwać od niego samodzielnego stawiania celów i monitorowania własnej pracy. Przegląd badań naukowych dotyczących roli motywacji i emocji w nauczaniu można znaleźć w pracy prof. Boekaerts (2010) lub w bardziej przystępnej i pełnej pomysłów na pracę z uczniami książce McCrea (2020). Obydwie prace podkreślają, że niezależnie od perspektywy teoretycznej, jaką przyjmiemy, badania pokazują kluczową rolę, jaką odgrywa poczucie własnej skuteczności. Motywacja do nauki rośnie, kiedy uczniowie są świadomi, że edukacyjny sukces zależy od ich własnej pracy i mają też okazję, żeby poczuć własną skuteczność, a więc odnosić małe sukcesy, które są dostrzeżane i nagradzane, choćby przez odpowiednio mocne podkreślenie ich przez nauczyciela. Niestety te dość proste zasady, opierające się o wnioski z badań, często giną w natłoku intuicyjnych i mocno reklamowanych pomysłów, którymi bombardowani są nauczyciele, a które nie mają mocnego oparcia w badaniach. Zrozumienie prawdziwej roli motywacji w edukacji i wypracowanie skutecznego modelu zarządzania nią wymaga oparcia się o rzetelne badania empiryczne i zgodną z nimi teorię tego, jak utrzymać motywację do nauki w dłuższym okresie.

W zrozumieniu relacji między motywacją a efektami edukacyjnymi kluczowa jest ocena zależności przyczynowo-skutkowych. Powszechne i intuicyjne podejście sugeruje, że to wysoka motywacja uczniów i zainteresowanie danym tematem lub przedmiotem prowadzi do lepszych wyników w nauce. Jest to też zgodne z osobistym doświadczeniem nauczycieli, którzy na co dzień widzą, że uczniowie o wyższej motywacji częściej uzyskują dobre oceny. Wyższa motywacja przekłada się na większy wysiłek i skupienie, a to daje skuteczniejsze uczenie się. Badania rzeczywiście pokazują, że motywacja i wyniki w nauce są silnie skorelowane i dotyczy to wszystkich przedmiotów (por. Boeskert 2010; Howard i in. 2021; McCrea 2020; Toste i in. 2020). Jednak wbrew

pozorom korelacja ta nie daje jasnej interpretacji zależności przyczynowo-skutkowych.

Ciekawe badanie w tym zakresie przeprowadzono na próbie ok. półtora tysiąca kanadyjskich uczniów w klasach 1–4 (Garon-CARRIER i in. 2016). Badacze dokonali wielokrotnego pomiaru kompetencji matematycznych oraz motywacji wewnętrznej uczniów. Dzięki obserwacji tych dwóch zmiennych w czasie możliwe było określenie następstwa czasowego zachodzących zmian. Badania pokazały, że związek przyczynowy ma inny kierunek niż wskazuje nasza intuicja. To nie motywacja prowadzi do lepszego uczenia się i skuteczności, a więc to nie uczniowie, którzy na samym początku byli silnie zmotywowani do nauki osiągnęli potem coraz lepsze wyniki. W świetle tych badań to wcześniejszy wynik edukacyjny determinował motywację.

Metaanalizy badań dotyczących relacji między motywacją a wynikami uczniów pokazują, że choć większość prac wskazuje na silną korelację, to tylko niektóre analizują kierunek zależności i te badania sugerują, że w długim okresie to osiągnięcia wpływają na motywację, a nie odwrotnie (np. niedawna metaanaliza dla nauki czytania w szkołach podstawowych; Toste i in. 2020). Kiedy uczeń doświadcza sukcesu, bez względu na to, jak mały jest ten sukces, to stanowi on motywację do zwiększonego wysiłku i kontynuacji nauki. Wynika z tego, że jeżeli nauczyciel chce stymulować motywację uczniów i ich zaangażowanie, powinien uczyć w sposób skuteczny, prowadząc do pokazania sukcesu edukacyjnego. Oczywiście uczniowie o relatywnie wyższej motywacji na wstępie chętniej rozpoczynają naukę i będą stosunkowo bardziej zaangażowani. Jeśli jednak uczeń poczuje się przytłoczony trudnością zadań i ilością materiału do opracowania, to nie będzie osiągał zamierzonych wyników lub też nie będą one przychodzić wystarczająco szybko, to motywacja w szybkim tempie zaniknie. Z drugiej strony, jeśli nawet mało zainteresowany uczeń zauważy, że osiąga postęp, to jego motywacja może rosnąć.

W tym kontekście najskuteczniejszą drogą do stymulacji motywacji w procesie kształcenia jest skuteczne nauczanie, a więc wykorzystywanie metod prowadzących w najbardziej efektywny sposób do sukcesu edukacyjnego. W praktyce oznacza to, że warto szczególnie wagę przywiązywać do unikania przeciążenia materiałem. Nie oznacza to zaniżenia oczekiwań wobec uczniów, ale raczej systematycznego upewniania się, że każdy uczeń potrafi samodzielnie sprostać zadaniom, a jeśli nie, to wsparcie go tak, aby tym zadaniom podołał, osiągając sukces. Jeśli jest to na początku

niemożliwe (np. uczeń nie jest w stanie wykorzystać struktury gramatycznej w wypowiedzi), konieczne jest rozbicie zadania na mniejsze kroki i przećwiczenie ich, zanim podejmiemy kolejną próbę rozwiązania bardziej złożonego zadania. Ta prosta zasada jest często trudna do zastosowania w praktyce, bo wymaga ciągłego monitorowania postępów uczniów i przemyślenia materiału tak, aby był rozłożony na części, którym każdy uczeń może sprostać. Często też nauczyciele pracują ze zróżnicowanymi grupami i opierając się o gotowe materiały do ćwiczeń nie są skłonni do dostosowania materiałów do możliwości uczniów, którzy z danym zadaniem mają większe problemy. Jest to niestety prosta droga do obniżenia ich motywacji, kiedy kolejny raz odczują własny brak skuteczności.

Podsumowanie zasad skutecznego nauczania i wskazanie technik, których systematyczne stosowanie w klasie zwiększa szansę na sukces edukacyjny każdego ucznia, a przez to ma pozytywny wpływ na motywację, nie jest możliwe w tak krótkim artykule. Warto jednak pamiętać o ogólnych pryncypiach nauczania, które opierają się o badania naukowe, rzetelną wiedzę o tym, jak się uczymy, a nie o nasze intuicje i popularne opinie. Taką podstawę dają np. Zasady Rosenshine'a (2010), które są dostępne także w tłumaczeniu na język polski. Szerszy opis podstaw skutecznego nauczania opartych o badania naukowe z zakresu psychologii poznawczej i edukacji można znaleźć w książkach Willingham (2010) czy Browna i in. (2014). Należy zwrócić uwagę, że nauka języków obcych idealnie nadaje się do wykorzystania całego instrumentarium skutecznych metod opisanych w tych pracach, których zasadniczym celem jest wzmocnienie pamięci długotrwałej uczniów i przełamanie ograniczeń pamięci roboczej w nauce. To właśnie w nauczaniu słówek po raz pierwszy zastosowano aplikacje komputerowe, które poprzez wielokrotne powtarzanie zagadek pozwalają poszerzyć zakres słownictwa. Oczywiście aplikacji tego typu jest wiele i różnią się one sposobem działania. W naszej opinii nauczyciel powinien wybierać takie metody i narzędzia, w których konstrukcji dostrzec można następujące cechy skutecznego nauczania:

- częste pytania o słówka/zwroty/odpowiedzi stymulujące do zastanawiania się, przywoływania i odtwarzania z pamięci;
- pojawianie się pytań i zagadnień z różnych, przeplatających się tematów (np. przypominane są słówka z dawno zakończonych lekcji przy okazji omawiania struktur gramatycznych);

- oparcie o algorytmy adaptacyjne dynamicznie dostosowujące poziom trudności do ucznia, co pozwala ograniczyć przeciążenie jego pamięci roboczej;
- rozłożenie nauki w czasie i wracanie do słówek czy zagadnień w odpowiednich odstępach czasowych.

Należy zauważyć, że wszystkie powyższe cechy skutecznej i stymulującej motywację edukacji można realizować za pomocą testów, quizów, fiszek i innych narzędzi zachęcających uczniów do wzmocnienia śladów w pamięci długotrwałej. Badania pokazują, że wykorzystanie testów czy quizów pozwala osiągnąć lepsze wyniki (Gholami i Moghaddam 2013). Sprawdzanie z pamięci (*retrieval practice*) połączone z rozłożeniem nauki w czasie (*spaced practice*) to najbardziej skuteczne techniki nauczania, potwierdzone setkami badań eksperymentalnych (por. Karpicke i Blunt 2011). Dlaczego zatem te techniki są często krytykowane i tak nie lubiane przez uczniów i nauczycieli? Problem wynika z negatywnych psychologicznych konsekwencji wiążących się z byciem poddanym ocenie. To ocena jest elementem stresogennym, a nie testowanie jako takie. Ograniczenie oceniania i wykorzystanie testów, kartkówek, przepytывania i innych form sprawdzania wiedzy wyłącznie do celów formatywnych uwolni potencjał ich skuteczności. Jeśli tylko wyżej wymienione kryteria są spełnione, a narzędzie nie będzie służyło do oceniania, nauka nie tylko będzie skuteczna, ale również będzie stymulować motywację i zaangażowanie uczniów.

Warunkiem koniecznym do stworzenia systemu, w którym uczniowie będą chętnie używać skutecznych narzędzi, takich jak testy, fiszki, nauka rozłożona w czasie czy przeplatanie, jest budowa relacji nauczyciel – uczeń opartej na akceptacji popełniania przez uczniów błędów i ich niewiedzy. Uczniowie nie powinni wstydzić się nieznanomości odpowiedzi na zadawane pytania, a jako wiadomość zwrotną powinni otrzymać jedynie odpowiedź poprawną lub wskazówkę, w którym kierunku podążać, bez oceniania i podsumowania liczby punktów. Jak zatem wystawić oceny? Z punktu widzenia skuteczności edukacji ciągle wystawianie ocen nie jest potrzebne – końcowy sprawdzian wystarczy dla oceny ogólnego postępu edukacyjnego. W trakcie nauczania częściej powinno się oceniać wkładany wysiłek, wskazując równocześnie, że to nie tylko od zdolności czy szczęścia zależeć będą końcowe oceny, ale przede wszystkim od pracy własnej. Przykładowo, jeśli uczniowie sami tworzą pytania testowe

(co samo w sobie może być skutecznym elementem nauczania), które można wykorzystać później w klasie, jakość tych pytań może być przedmiotem oceny, a nie odpowiedzi na nie.

Podsumowując, badania nad związkiem między postęпами uczniów a motywacją sugerują, że w perspektywie długofalowej motywacja jest w większym stopniu efektem skutecznego nauczania i budowania poczucia własnej skuteczności u ucznia, a nie warunkiem koniecznym i głównym motorem efektywnej nauki. Wbrew popularnym poglądom dotyczącym roli i sposobów stymulowania motywacji, zamiast sztucznego stymulowania satysfakcji (np. poprzez usilne próby uczenia przez zabawę), znacznie lepsze efekty – zarówno dla osiągnięć, jak i motywacji – przyniesie wykorzystanie skutecznych metod nauczania opartych o badania naukowe, które zwiększają szansę każdego ucznia na edukacyjny sukces. Główną zasadą jest tu zachęcanie uczniów do sięgania jak najczęściej do swojej pamięci, lecz aby te techniki były skuteczne, nie powinny być one łączone z ocenianiem. Ograniczenie oceniania zmniejszy stres i umożliwi wykorzystanie skutecznych technik nauczania opierających się o wzmacnianie i rozbudowywanie śladów w pamięci długotrwałej uczniów. Jeśli zadania są dostosowane poziomem trudności do możliwości ucznia i jeśli może on liczyć na zaangażowanie i wsparcie nauczyciela, kiedy napotka trudności, to poczucie sprawczości i sukcesu edukacyjnego będzie najlepszym stymulatorem motywacji.

BIBLIOGRAFIA

- Boekaerts, M. (2010), *The crucial role of motivation and emotion in classroom learning*, [w:] H. Dumont, D. Instance, F. Benavides (red.), *The nature of learning: Using research to inspire practice*, Paris: OECD Publishing, s. 91–111.
- Brown, P., Roediger, H., McDaniel, M. (2014), *Make it Stick: The Science of Successful Learning*, Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press.
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J.P., Tremblay, R.E. (2016), *Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: A longitudinal investigation of their association*, „Child Development”, nr 87(1), s. 165–175.
- Gholami, V., Moghaddam, M.M. (2013), *The effect of weekly quizzes on students' final achievement score*, „International Journal of Modern Education and Computer Science”, nr 5(1), s. 36–41.
- Glucksberg, S. (1962), *The influence of strength of drive on functional fixedness and perceptual recognition*, „Journal of Experimental Psychology”, nr 63, s. 36–41.
- Howard, J.L. i in. (2021), *Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory*, „Perspectives on Psychological Science”.
- Karpicke, J.D., Blunt, J.R. (2011), *Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping*, „Science”, nr 331(6018), s. 772–775.
- McCrea, P. (2020), *Motivated Teaching: Harnessing the science of motivation to boost attention and effort in the classroom*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Pink, D.H. (2011), *Drive: The surprising truth about what motivates us*, Riverhead Books.
- Rosenshine, B. (2010), *Principles of instruction*, Brussels: International Academy of Education.
- Toste, J.R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M.J., McClelland, A.M. (2020), *A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12 Students*, „Review of Educational Research”, nr 90(3), s. 420–456.
- Willingham, D. (2010), *Why Don't Students Like School?: A Cognitive Scientist Answers Questions about How the Mind Works and What It Means for the Classroom*, Jossey-Bass.

DR TOMASZ GAJDEROWICZ Pracuje na Wydziale Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Uczestniczył w licznych projektach dotyczących badań preferencji wobec kształcenia i podejmowania pracy oraz sposobów stymulowania oferowania określonego wysiłku w obu tych obszarach. Konsultant Banku Światowego i innych organizacji międzynarodowych i krajowych w zakresie badań preferencji, opartych na badaniach metod nauczania oraz polityki rynku pracy.

DR MACIEJ JAKUBOWSKI Pracuje na Wydziale Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Założyciel i prezes Fundacji Evidence Institute. Były wiceminister edukacji (2012–2014). Pracował w zespole zarządzającym badaniem PISA w siedzibie OECD w Paryżu. Współpracuje z Bankiem Światowym, OECD, UNESCO i innymi organizacjami międzynarodowymi. Jest autorem i współautorem ponad stu prac naukowych i popularnonaukowych.

Naucz się języka w muzeum

DOI: 10.47050/jows.2021.4.129-131

Język nie istnieje w oderwaniu od całej reszty. Wręcz przeciwnie, jest podstawą wszystkiego – mówi Katarzyna Żák-Caplot, kierowniczką Biblioteki Muzeum Warszawy, z którą rozmawiamy o projektach językowych, w tym o inicjatywie „Warszawa dla początkujących”.

Jednym z licznych działań Muzeum Warszawy jest projekt „Warszawa dla początkujących”, polegający m.in. na nauczaniu młodzieży języka polskiego jako obcego przez wspólne odkrywanie historii stolicy. Pani – jako jego koordynatorka – na pewno wie najlepiej, skąd wziął się pomysł na to przedsięwzięcie.

Uczenie języka polskiego jako obcego przy pomocy tego, co mamy w Muzeum Warszawy, jest efektem bardzo prostej obserwacji. Kiedy w 2017 r. rewitalizowaliśmy wystawę, pomyślałam, ile pracy musi włożyć lektor, aby przygotować się do zajęć prowadzonych w szkole – wyszukuje informacje, wybiera zdjęcia, wycina karteczki... Uświadomiłam sobie wtedy, jak wiele materiałów odpowiednich do przeprowadzenia zajęć językowych znajduje się w naszym Muzeum! Można przyjść i nauczać tego wszystkiego, co przekazuje się w klasie. Tylko że dużo atrakcyjniej, bo dzięki muzealnym eksponatom takie lekcje wzbogacają się o komponent kulturowy. I na tym właśnie zasadza się projekt „Warszawa dla początkujących” oraz dwie inne, równoległe inicjatywy.

Czyli pierwotna koncepcja mocno się rozrosła?

Zdecydowanie tak! Zaczęliśmy od projektu „Warszawa dla średnio zaawansowanych”. Impulsem do jego poprowadzenia były polskie doświadczenia naszego wolontariusza z Francji, który uczył się języka w Centrum Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego. Obserwując jego postępy, doszłam do wniosku, że nasz język można by przybliżać obcokrajowcom nie tylko na sali wykładowej. W ramach współpracy Muzeum z Centrum zaczęliśmy więc od letniej szkoły języka polskiego i kultury polskiej. Był to miesięczny kurs dla 150 gości z całego świata. W jego trakcie zwiedzali oni Warszawę, brali udział w lekcjach oraz grach muzealnych i miejskich. Wkrótce przerodziło się to w zajęcia semestralne dla studentów, najpierw prowadzone tylko na Uniwersytecie Warszawskim.

Z czasem okazało się, że coraz częściej zgłaszają się do nas inne instytucje i organizacje pozarządowe. W 2019 r. wydaliśmy *Legandy Starego Miasta. Wybór tekstów do nauki języka polskiego z ćwiczeniami*.



To zbiór dziewięciu opowieści, podzielonych według trzech poziomów biegłości językowej, wzbogacony różnego rodzaju zadaniami.

W międzyczasie powstał projekt „Warszawa dla początkujących”, od którego zaczęliśmy rozmowę...

Tak, to projekt skierowany do dzieci i młodzieży, pochodzących z zagranicy, które poznają lub przypominają sobie polską kulturę. Ucząc relacji międzykulturowych, naturalnie zwracamy uwagę na to, co nas dzieli. Uznaliśmy, że to ważne, ale jeszcze ważniejsze jest to, co nas łączy. Podczas działań projektowych przekonaliśmy się, że odkrycie tego jest równie istotne dla naszych młodych podopiecznych, jak i ich rodziców. W ramach zajęć o historii Warszawy, prowadzonych we współpracy z Fundacją Ocalenie, zorganizowaliśmy warsztaty praktyczne w naszym oddziale – Muzeum Drukarstwa, na które dzieci mogłyby przyjść z rodzicami i wykonać wówczas np. drzeworyt albo ilustrację do książki, przy okazji ośmielając dorosłych do tego, by też się zaangażowali. Sama mam doświadczenia emigracyjne i wiem, że dorosłemu trudno jest „wejść” w kulturę obcego kraju, nabrać biegłości w języku, wyrwać się z nastawionej na pracę rutyny. Wizyta w muzeum? To „strata czasu i pieniędzy”, a czasem po prostu zakłopotanie. Dlatego bardzo uradowało nas, że na zajęciach – dzięki obecności dzieci – rodzice czują się swobodnie. Wchodzą w relacje, a młodzi, dużo prędzej niż rodzice chwytający język polski, „sprzedają” starszym co ciekawsze słowa.

Bez znajomości języka nie tylko nie da się korzystać z kultury, ale w ogóle funkcjonować w społeczeństwie. W projekcie stawia pani na edukację nieformalną. Czy to dlatego, że jest bardziej naturalna – trochę jak zabawa?

Ogrom tego, co robimy, to właśnie zabawa. Używamy technik, takich jak storytelling czy odgrywanie ról. Nie każdy ma świadomość, że muzeum to nie tylko wystawa. Choćby tutaj – w siedzibie głównej, oprócz ponad siedmiu tys. eksponatów mamy kawiarnię, kino, sklep i bibliotekę. Każdy, kto do nas przychodzi, może wcielić się w inną rolę – widza, kupującego, czytelnika. W bezpiecznych warunkach, w muzealnej rzeczywistości, a nie na sali wykładowej. Muzeum ma dziewięć oddziałów z kilkuset pracownikami, z których każdy w pewnym sensie bierze udział w naszym projekcie, tj. mają tę świadomość, że może ich odwiedzić grupa, nieposługująca się językiem polskim lub władająca nim w słabym stopniu. Zawsze się wtedy

dostosujemy i będziemy mówić albo w naszym języku, albo wspomozemy się angielskim. Celem jest to, by ludzie wyszli od nas z poczuciem sukcesu, zamiast pomyśleć: „Ojej, nie porozumiałem się”. Nasz pomysł jest o tyle uniwersalny, że można go stosować w każdym muzeum. Chętnie pomożemy w przygotowaniu zajęć, ale nie jest to konieczne – nauczyciele z głowami pełnymi pomysłów, na pewno świetnie poradzą sobie sami.

Czyli ideę projektu warto upowszechnić?

O tak! I dobrze by było, żeby skorzystało z niej jak najwięcej osób. Chodzi przecież o to, by wyjść z klasy i zrobić coś inaczej lub gdzieś indziej. A muzeum jako takie powinno być miejscem przyjaznym, w którym miło spędza się czas, jednocześnie czegoś się ucząc. Nasze projektowe lekcje językowe idealnie to zadanie wypełniają. Dla nas jest ważne, by ludzie do nas przychodzili i dzielili się swoimi doświadczeniami. Bardzo interesuje nas ich opinia i ciekawi, jak nas widzą. Czasem bywa to mocno zaskakujące, dlatego te lekcje są wzbogacające dla obu stron. Najważniejsze jednak, że osoby, które z nich korzystają, dzięki formie i pozytywnej atmosferze zajęć nawet nie zdają sobie sprawy z tego, że się uczą. Działamy w porozumieniu z lektorami, wpasowujemy się w realizowany przez nich program, ale robimy to w przyjemny sposób. To ważne, ponieważ język polski nie należy do łatwych.

„Warszawy dla początkujących” nie udało się jednak doprowadzić do końca...

Niestety, przyszła pandemia. Mimo to zostaliśmy wyróżnieni za koncepcję projektu przez krajowe jury konkursu European Language Label prowadzonego przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Właśnie we współpracy z Wydawnictwem FRSE ukazała się publikacja, będąca trwałym rezultatem naszych działań. To sensoryczny przewodnik po Warszawie dla młodzieży, podzielony na sześć spotkań-lekcji, zawierający leksykalne, historyczne i kulturowe ćwiczenia. Część praktyczną stanowią propozycje samodzielnych spacerów po stolicy według wybranego motywu: słodka Warszawa, dźwięczna Warszawa czy... tajemnicza Warszawa.

Czy pandemia pokrzyżowała plany zrealizowania trzeciego wspomnianego projektu?

Na szczęście nie. Trzecie przedsięwzięcie podjęliśmy wspólnie z Narodową Agencją Wymiany Akademickiej. To „Warszawa dla profesjonalistów”, w ramach której będziemy prowadzić szkolenia metodyczne

online dla polonistek i polonistów na całym świecie. Skupimy się na tym, jak nauczać o sztuce, nie będąc historykiem sztuki. Dla nauczycieli może to być nie lada kłopot, o czym sama się przekonałam. Mimo że jestem filolożką i bibliotekoznawczynią oraz pracuję w muzeum, pewnych rzeczy musiałam się nauczyć – praca ze sztuką jest wyzwaniem. Podczas planowanych szkoleń chcemy pójść o krok dalej i nie opowiadać tylko o historii sztuki, ale też o tym, czym jest dla nas dane dzieło. Rozmowa o sztuce to emocje, odczuwane przez tego, kto przychodzi do Muzeum z nią obcować. Nie interesuje nas teoretyczna otoczka, tylko to, co odbiorca myśli i czuje, do jakiej wartości uniwersalnej odnosi to, co widzi. Taka perspektywa ludzi pociąga, ponieważ lubią i chcą mówić o sobie oraz o tym, co sądzą na dany temat. To bardzo aktywizuje i jest dla nas kluczem także do udanej lekcji językowej – chcemy, by osoby, które z niej korzystają, mówiły do nas i do siebie nawzajem, a tym samym przełamywały swoje bariery.

**A zatem wszystkie trzy projekty mocno się za-
zębają. Czy charakteryzują je też podobne
trudności?**

Na początku było ich sporo. Edukacja muzealna, czyli bardziej nieformalna, jest inna od tej, która ma miejsce w klasie. W szkole wszystko jest zaplanowane, nauczyciel wie, jaki jest poziom grupy, może na bieżąco modyfikować program. My – chociaż dostajemy wcześniej pewne deklaracje – to jednak nigdy nie wiemy do

końca, kto do nas przyjdzie. Czy będą to dwie osoby, czy dwadzieścia? Czy przyjdzie grupa zaawansowana, czy jednak początkująca? Z powodu tej niepewności skonstruowaliśmy nasze scenariusze tak, aby można było błyskawicznie dostosować je do naszych gości. Na każdym kroku jesteśmy zaskakiwani, ale to też jest ciekawe doświadczenie, które nie pozwala na nudę.

Co zachęca panią do ciągłego działania?

Nagrody! [śmiech] To, co robimy, zostało dostrzeżone – dwa lata z rzędu, w 2019 i 2020 r., otrzymaliśmy wspomniany European Language Label. Okazało się, że wyznaczamy trendy. To nam schlebia, ale nie zawsze jest łatwe. Próbujemy zachęcać inne muzea do korzystania z naszych doświadczeń, ale czasem spotykamy się z niezrozumieniem. Dopiero kiedy pytam: „Dlaczego prowadzicie wycieczki po angielsku dla ludzi, którzy uczą się polskiego?”, zaczynają nabierać przekonania, że warto coś robić inaczej. Języka nie da się przecież uczyć bez kultury, a kultury bez języka. Są w nim związki frazologiczne, powiedzenia, potoczny. Można mówić płynnie, znać gramatykę, ale kiedy nie kojarzy się kontekstu towarzyszącego m.in. dziełom sztuki, to nie będzie się wiedziało, o co chodzi. Język nie istnieje w oderwaniu od całej reszty. Wręcz przeciwnie, jest podstawą wszystkiego.

Rozmawiał Jędrzej Dudkiewicz

Abstracts

Grażyna Czetwertyńska

Project Method in Foreign Language Lessons

The article presents the usefulness of the project-based method for the development of key skills. It shows what conditions must be met when working with this method, i.e. what features a valuable educational project should have. A good project should start with a good idea, goal setting and actions plan. It should raise motivation to learn and include elements of the team and individual work as well as the presentation of the results. It allows you to improve, apart from communicating in the target language, many personal, social and cognitive skills.

KEY WORDS: FOREIGN LANGUAGE TEACHING, EDUCATIONAL PROJECT, PROJECT-BASED LEARNING, KEY COMPETENCES

Joanna Dłuska, Katarzyna Giłka

Foreign Language for World Experience

The article presents an Erasmus + project implemented by the students of the Louis Braille Kuyavian - Pomeranian Special Educational Center for Blind and Visually Impaired Children and Youth no. 1 in Bydgoszcz. The sight damage often results in limited knowledge of the world, often built only on imaginations – not on observation and life experience. Consequently, a blind student has difficulties with global and abstract thinking. Thus, a foreign language teacher is rather a general educator and a guide to the surrounding world and its problems. The aim of the “A Journey to Independence” project (no. 2020-1-PL01-KA205-080709) is to support young people with visual impairment in developing various soft skills as well as the language. The project aims at increasing the professional competences of people working with blind and visually impaired youth and developing effective methods of using non-formal education as a support.

KEY WORDS: PROJECT, INDEPENDENCE, BLIND, YOUTH, ERASMUS+, ENGLISH, SKILLS

Tomasz Gajderowicz, Maciej Jakubowski

Motivation, Assessment and Learning - Popular Views and Research Evidence

Research on the relationship between motivation and students' progress indicates that motivation is the effect and not the result, contradicting popular views on the role of motivation and ways of its achievement. Evidence shows that instead of artificially stimulating satisfaction much better results are induced by employing scientifically-proven effective teaching methods. The key principle is to encourage students to use their memory to the full. Also reducing assessment will limit the stress in the process. If the tasks are well adjusted to the students' level and learners can rely on the teacher's commitment and support when faced with difficulties, the sense of agency and success will be the best stimulator of motivation.

KEY WORDS: EFFECTIVE TEACHING, MOTIVATION, RESEARCH

Marcin Hościłowicz

How to Teach and Travel Online and Save the World for Real

The aim of the article is to present the methodology and the process of implementing the project-based learning principles in the eTwinning project which deals with the issue of fast fashion and its impact on climate changes. The author explains the importance of online learning with the use of international cooperation during the first coronavirus lockdown pointing out the significance of relations and emotions in the learning process.

KEY WORDS: eTWINNING, PROJECT-BASED LEARNING, RELATIONS, ONLINE LEARNING, CLIMATE CHANGE, FAST FASHION

Leszek Idzikowski

Original Language Projects At Secondary School

This article aims at emphasising the value of extracurricular projects conducted in English in the 1st Liceum in Bolesławiec. The positive aspects of these have immense influence on students' motivation to learn, language groups' dynamics and their fast linguistic progress. The projects most frequently used by the teacher have helped to positively stimulate students for years and as a result they are both successful language learners and school graduates.

KEY WORDS: PROJECTS, LANGUAGE LEARNER APPROACH, LOWER SILESIA, SONGS, BOOKS, THEATRICAL PERFORMANCES

Jan Iluk

Summarizing in a Foreign Language from the Perspective of Proficiency Levels and Didactic Practice

The article discusses the impact of writing abstracts on the development of cognitive and linguistic competences, as well as educational goals related to processing texts in core curriculum terms and CEFR. In the second part, three methods of summarizing texts and the types of summaries are presented. On this basis, a proposal for a modified proficiency scale in processing text was developed. The final part contains a critical analysis of the abstracts prepared by an expert in academic writing, an university student at B2 level and didactic comments.

KEY WORDS: SUMMARIZING SKILLS, CEFR, CORE CURRICULUM

Karolina Imiela

Don't Be Afraid to Speak English – a Project that Works

The article presents a successful inter-class project carried out in Primary School 56 in Szczecin. It was observed that pupils have communication difficulties. They cope with grammar and vocabulary, however they are not able to speak freely. The most important aims of the project was to help pupils use different sources when learning, to develop their vocabulary, to build openness to different cultures and to make the believe they can achieve a success.

KEY WORDS: PROJECT-BASED LEARNING, RELATIONS, INTERACTION, NEW TECHNOLOGIES

Anna Kania

A Language Tandem As An Attractive And Innovative Form Of Learning A Foreign Language

The article presents the International Tandem Project, awarded in this year's edition of the European Language Label of the National Agency of the Erasmus+ Programme and the European Solidarity Corps. The author, who is also one of the coordinators, presents the genesis of the project, didactic and non-didactic objectives, the methodology of activities, the implementation of tasks, and additional factors which have long since made the Tandem Project popular among Polish and German students. The combination of an intensive language course and working with a tandem partner in order to complete specific tasks is an effective form of language communication. The project provides an example of intensive international cooperation between academic centres teaching foreign languages.

KEYWORDS: INTERNATIONAL TANDEM PROJECT, INTERCULTURAL CONTENT, LINGUISTIC AND SOCIAL COMPETENCES, TANDEM TASKS, MOTIVATION, INTEGRATION

Malwina Kordus

An eTwinning Project Step by Step

We are starting the adventure with eTwinning – a community for schools in Europe and beyond, without unnecessary formalities. We will initiate an international project tailored to the needs of our students. We will be able to modify, at any time, the number of tasks, the duration or selected ICT tools. Among a million of registered teachers we can easily find our future project partner. What steps should be taken to make our venture successful?

KEY WORDS: eTWINNING – KNOW-HOW, PROJECT-BASED LEARNING, ICT TOOLS

Sylvia Niewczas

Podcasts in Developing Listening Skills of Senior Learners

Listening is often seen as the most challenging skill for older adults learning English. The aim of the article is to present the possibilities of using podcasts in teaching listening skills to older adults. First, the profile of an older adult as a learner is described, then the challenges that older adults may come across when developing their listening skills are presented. Finally, using podcasts as a way to support teaching listening skills is discussed together with some examples of exercises and the best podcasts to use with older adults.

KEY WORDS: PODCASTS, FOREIGN LANGUAGE GERAGOGY, LISTENING, LIFELONG LEARNING, OLDER ADULTS

Michał Pastuszczyk

Innovative Education Projects In Secondary Comprehensive Schools

The article focuses on a practical approach towards innovative second language teaching through education projects in secondary comprehensive schools. The author introduces the term of an education project, and explains its advantages. Then, there are a few examples of such projects provided and discussed, as far as the goals, procedure and evaluation are concerned. The article also presents exemplary lesson plans to be applied in the classroom.

KEYWORDS: EDUCATION PROJECT, INNOVATION, SECOND LANGUAGE TEACHING, MEDIA LITERACY, PHONETICS, PRONUNCIATION, OXFORD DEBATE, LITERATURE

Tomasz Róg

Task-Based Language Teaching – Assumptions And Implementation

Task-based language teaching is currently one of the buzzwords in L2 education. It is also the most researched approach to language teaching. It is learner-centred, action-oriented and in line with our state of knowledge about how people learn languages. The task-based approach can be an invigorating experience for learners and their teachers, although it sometimes stands on its head what other methods have accustomed us to. This article discusses the main principles of task-based language teaching, provides an example of designing a course based on this approach, and offers concrete ideas for task construction.

KEYWORDS: TASK-BASED LANGUAGE TEACHING, SECOND LANGUAGE ACQUISITION, TASK CONSTRUCTION, LANGUAGE LEARNING

Bernadeta Wojciechowska, Joanna Górecka

Francophone Literature on Migration and Exile in Teaching and Learning French as a Foreign Language

The transnational European cooperation project, “DECLAME’FLE – Development of a FFL (French as a Foreign Language) Collaborative Space: Literature, Learning, Migration, Exile” seeks to meet the challenge of intercultural dialogue by drawing on contemporary literature on migration and exile and to offer new open educational resources to (pre-service) teachers of French as a foreign language. The paper presents the research conducted at Adam Mickiewicz University in Poznań that contributes to the theoretical framework of the project focused on determining the specificity of reading books in a foreign language and the readers’ ability of to talk about their reading experiences. The discursive approach in reading is discussed and several applications of the outlined theoretical concept are proposed.

KEY WORDS: FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE, FRANCOPHONE LITERATURE, ONLINE RESOURCES, MIGRATION AND EXILE

Anna Zawadzka

Keys to the Modern World – Languages, Personal Development, ICT Project

The paper presents an Erasmus+ project. Its main goals were to increase the innovativeness and quality of teaching based on modern teaching and evaluation methods. Equipping the students with the skills needed in the modern labour market, openness for other cultures and increasing the attractiveness of the school for the local community through various innovative activities. To do this, it was necessary to improve the skills and qualifications of teachers, with particular emphasis on their linguistic, cultural, methodological and IT competences, and thus familiarize themselves with modern teaching methods, the use of ICT and available educational resources online.

KEY WORDS: ERASMUS+, INNOVATION, PROJECT WORK



Home

