

Angielski z amerykańskimi wolontariuszami

O programie TEIP Fundacji Kościuszkowskiej





Home

Angielski z amerykańskimi wolontariuszami

O programie TEIP Fundacji Kościuszkowskiej



Angielski z amerykańskimi wolontariuszami. O programie TEIP Fundacji Kościuszkowskiej

Autorki i autorzy	Kinga Biątek, Grażyna Czetwertyńska, Agnieszka Jabłońska-Buchła, Jarosław Krajka, Aleksandra Kujawska, Kristin Miller, Iwona Nowakowska, Renata Nowakowska-Siuta, Magdalena Śniegulska
Redaktor	Grażyna Czetwertyńska, Aleksandra Kujawska
Recenzje	Jolanta Sujecka-Zajęc, Zbigniew Możejko
Redakcja językowa (teksty w języku polskim)	Zofia Wydra
Tłumaczenie	Timothy O'Neill
Redakcja językowa (teksty w języku angielskim)	Joanna Dutkiewicz
Redakcja techniczna	Bartosz Brzoza
Projekt graficzny i skład	Artur Ładno
Druk	Drukarnia Braci Grodzickich Sp. J.
Wydawca	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa www.frse.org.pl kontakt@frse.org.pl www.erasmusplus.org.pl



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2021

ISBN 978-83-66515-50-5

doi: 10.47050/66515505

Publikacja została wydana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko autorów i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jej treść.

Publikacja bezpłatna

Cytowanie: Czetwertyńska, G., Kujawska, A. (2021). *Angielski z amerykańskimi wolontariuszami. O programie TEIP Fundacji Kościuszkowskiej*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE:

[języki: obce]
w szkole

europa
DLA AKTYWNYCH

europdesk
Polska

EUROPEJSKI
PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE:  www.czytelnia.frse.org.pl



Spis treści

Wstęp	8
30 lat przemian programu „Teaching English in Poland” <i>Kristin Miller</i>	10
Psychologiczne aspekty nauki języka obcego w kontekście programu „Teaching English in Poland” <i>Agnieszka Jabłońska-Buchla</i>	16
W poszukiwaniu nowego. Opinie wolontariuszy na temat udziału w programie „Teaching English in Poland” <i>Iwona Nowakowska</i>	24
Przełożenie idei i filozofii „Teaching English in Poland” na środowisko online – szanse i wyzwania <i>Kinga Białek, Jarosław Krajka</i>	30
Myśl – język – komunikacja. Kompetencje interkulturowe w programie „Teaching English in Poland” <i>Renata Nowakowska-Siuta</i>	40
Nowy język – nowe umiejętności? A może znacznie więcej... <i>Magdalena Śniegulska</i>	50
Nauczanie bez stopni <i>Grażyna Czetwertyńska</i>	56
Realizacja celów edukacji obywatelskiej w programie „Teaching English in Poland” <i>Aleksandra Kujawska</i>	64

Program TEIP (Teaching English in Poland)

W ramach programu amerykańscy wolontariusze przyjeżdżają do Polski na obozy wakacyjne, aby uczyć dzieci języka angielskiego i przybliżyć im amerykańską kulturę podczas sportowych, artystycznych i kulturalnych zajęć.

Dążymy do tego, by obozy realizowane w ramach programu TEIP były efektem ścisłej współpracy polskich i amerykańskich nauczycieli.

Zależy nam na:

- promocji idei nauczania języka angielskiego, także poza klasą szkolną;
- przełamywaniu barier, zwiększaniu swobody komunikacji, kształceniu kluczowych umiejętności (społecznych, osobistych, poznawczych) wśród uczestników obozów językowych realizowanych w ramach programu TEIP;
- doskonaleniu umiejętności metodycznych kadry obozów TEIP.

Więcej o programie TEIP: kfpoland.org/Teaching-English-in-Poland-TEIP.

Szanowni Państwo,

mam przyjemność zaprosić do lektury publikacji będącej zwieńczeniem trzyletniej pracy zespołu Fundacji Kościuszkowskiej Polska. Dokładnie w 2018 roku Rada Powierników Fundacji Kościuszkowskiej w USA podjęła decyzję o przeniesieniu zarządzania programem „Teaching English in Poland” (TEIP) do Warszawy w związku z tym, że odbiorcami programu są uczniowie szkół podstawowych i średnich w Polsce.

Program powstał w 1991 roku we współpracy Fundacji Kościuszkowskiej z Ministerstwem Edukacji oraz Polskim Komitetem do spraw UNESCO jako odpowiedź na ogromne zapotrzebowanie na naukę języka angielskiego, które pojawiło się po upadku komunizmu. Po stronie amerykańskiej w tworzenie programu były zaangażowane oddziały regionalne Fundacji, które rekrutowały nauczycieli i wolontariuszy w Stanach Zjednoczonych. Po polskiej stronie kilka ośrodków szkolnych zdecydowało się na organizację letnich obozów edukacyjnych – w każdym z nich wzięło udział ponad 100 uczniów. Przez 30 lat odbyło się ponad 150 obozów letnich, w których uczestniczyło ok. 15 000 polskich uczniów oraz ponad 2000 amerykańskich nauczycieli i wolontariuszy. Dzięki codziennym, bliskim kontaktom z native speakerami uczniowie doskonalili sprawności językowe. Z kolei amerykańscy wolontariusze mieli okazję zwiedzić Polskę, poznać jej kulturę, historię i tradycje. Rozwój TEIP nie byłby możliwy bez osób, które od początku zaangażowały się w opracowanie programu nauczania i systemu rekrutacji, m.in.: ówczesnego prezydenta Fundacji Kościuszkowskiej Josepha Gore’a, pierwszej dyrektorki programu Christine Kuskowski, jego późniejszych liderki Mary Kay Pieski i Teresy Wojcik oraz obecnej koordynatorki TEIP w USA – Kristin Miller.

Od 2018 roku TEIP jest poddawany gruntownym zmianom. Przede wszystkim zaczęto dostosowywać go do dynamicznie zachodzących w Polsce zmian społecznych i ekonomicznych. Naukę angielskiego staramy się oferować uczniom spoza ośrodków wielkomiejskich – tam, gdzie możliwości kontaktu z żywym językiem są znacznie ograniczone. Doświadczony zespół Fundacji Kościuszkowskiej Polska nie tylko stara się nawiązać współpracę z kolejnymi szkołami lub organizacjami społecznymi, lecz także systematycznie standaryzuje programy nauczania, ewaluację oraz warunki udziału uczniów i wolontariuszy. Wydawało się, że pandemia COVID-19 spowoduje przerwę w realizacji TEIP, ale tak się nie stało. Dzięki kreatywności polskiego zespołu oraz wolontariuszy z USA program był kontynuowany w wersji online. Powstała nowa strona internetowa Fundacji Kościuszkowskiej Polska, zawierająca wyczerpujące informacje na temat TEIP.

Dotychczasowe doświadczenia związane z nauką zarówno bezpośrednią, jak i zdalną zostały zebrane w niniejszej publikacji, która – mam nadzieję – będzie przydatna dla nauczycieli języków obcych, szczególnie języka angielskiego. Bardzo dziękuję autorom artykułów za wsparcie naszej misji i podzielenie się swoim ogromnym doświadczeniem. Chciałbym także serdecznie podziękować sponsorom systematycznie wspierającym TEIP – Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji oraz Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności. Jestem wdzięczny zespołowi Fundacji Kościuszkowskiej Polska, kierowanemu przez dr Grażynę Czetwertyńską, za zaangażowanie, profesjonalizację i dynamiczny rozwój TEIP. Serdecznie dziękuję –

Marek Skulimowski
*prezes i dyrektor wykonawczy
Fundacji Kościuszkowskiej USA*



Szanowni Państwo,

w dzisiejszym zglobalizowanym świecie znajomość języków obcych jest podstawową kompetencją ułatwiającą funkcjonowanie zarówno w życiu prywatnym, jak i na ścieżce edukacyjno-zawodowej. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) od wielu lat przyczynia się do zwiększania umiejętności Polaków w tym zakresie, dając im możliwość poznawania języków obcych podczas zagranicznych wyjazdów edukacyjnych, staży, praktyk i wolontariatu, np. w ramach programów Erasmus+ czy Europejski Korpus Solidarności. Fundacja nagradza też najlepszych edukatorów w konkursie European Language Label oraz wydaje publikacje przeznaczone dla nauczycieli, m.in. kwartalnik „Języki Obce w Szkole”.

Jednym z przejawów zaangażowania w promowanie wielojęzyczności jest udział FRSE w programie nauki języka angielskiego „Teaching English in Poland” (TEIP). Celem tej inicjatywy, prowadzonej wspólnie z Fundacją Kościuszkowską i Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności, jest podniesienie poziomu edukacji językowej w naszym kraju. W ramach tego przedsięwzięcia amerykańscy wolontariusze przyjeżdżają do Polski na obozy wakacyjne, aby uczyć dzieci języka angielskiego i przybliżyć im amerykańską kulturę podczas zajęć sportowych i artystycznych. Z TEIP korzystają także nauczyciele, którzy mają okazję wzbogacić swój warsztat edukacyjny (m.in. dzięki dostępowi do nowatorskich scenariuszy lekcji).

Pandemia koronawirusa wymusiła wprowadzenie zasadniczych zmian w sposobie nauczania – edukacja, także językowa, przeniosła się do sieci. Wśród nauczycieli pojawiło się ogromne zapotrzebowanie na pomysły dydaktyczne i materiały do nauczania zdalnego. Z konieczności zmienił się też program TEIP. Scenariusze zajęć, przygotowywane przez amerykańskich i polskich nauczycieli oraz udostępniane w ramach kolejnej edycji programu TEIP, mają teraz swoje wersje do pracy online.

Niniejsza publikacja, która powstała przy udziale nauczycieli i wykładowców, psychologów oraz edukatorów, jest zbiorem doświadczeń dotyczących nauczania języków obcych zarówno podczas letnich obozów, jak i online. Jestem przekonany, że zawarte w niej sugestie oraz wnioski z realizacji programu będą cennym źródłem wiedzy dla nauczycieli i przyczynią się do podniesienia jakości lekcji językowych, także tych prowadzonych za pośrednictwem internetu.

dr Paweł Poszytek
dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

Wstęp

Program „Teaching English in Poland” (TEIP), realizowany już od 30 lat, ciągle stanowi dla nas, członków zespołu Fundacji Kościuszkowskiej (TKF), wyzwanie i dynamicznie się rozwija. Poszukujemy nowych rozwiązań metodycznych, nowych form pracy i nowych grup odbiorców. Obydwa zespoły Fundacji – w Warszawie i w Nowym Jorku – dążą konsekwentnie do głównego celu, który pozostaje niezmienny: umożliwienie uczennicom i uczniom zarówno doświadczenia zanurzenia w języku angielskim za pomocą interaktywnych, stymulujących metod dydaktycznych, jak i stosowania języka w praktyce.

Podstawową formą realizacji TEIP było organizowanie letnich obozów, prowadzonych przez amerykańskich wolontariuszy. Fundacja Kościuszkowska w Nowym Jorku jest odpowiedzialna za zapraszanie do współpracy wolontariuszy: liderów obozów, nauczycieli i asystentów, którzy w kolejnym roku będą pracować z polskimi uczniami. Warszawski zespół TKF odpowiada za współpracę z organizatorami obozów w Polsce, czuwa nad jakością merytoryczną programu i jego rozwojem.

Ważne cechy programu TEIP to jego stałe doskonalenie i dostosowywanie go do aktualnych potrzeb na podstawie zebranych doświadczeń. Organizatorzy poszukują nowych sposobów działania, aby nauka języka angielskiego łączyła się z poznawaniem kultury i tradycji amerykańskiej oraz dzieleniem się wiedzą o własnym kraju, a także stała się szansą na nawiązanie nowych znajomości. Stale zyskujemy potwierdzenie, że program jest skuteczny i stanowi źródło prawdziwej radości dla wielu uczniów, którym stwarzamy warunki do swobodnej rozmowy w języku angielskim. Amerykańscy wolontariusze natomiast cenią sobie możliwość nawiązania relacji ze wszystkimi uczestnikami – polską kadrą i uczniami. Mają satysfakcję z wolontariackiej pracy i radość z poznawania Polski, która dla wielu spośród nich jest krajem przodków.

Czas pandemii wymusił wypracowanie w latach 2019–2020 nowych rozwiązań. Spotkania z amerykańskimi wolontariuszami zostały przeniesione do internetu, a jako wsparcie dla polskich nauczycieli języka angielskiego powstały scenariusze zajęć, stworzone dzięki wykorzystaniu narzędzi online dostępnych w sieci.

Program TEIP jest też źródłem wielu refleksji na temat metod, narzędzi i strategii nauczania języka oraz przekazywania informacji o kulturze. Niniejsza publikacja jest zbiorem artykułów napisanych przez specjalistów – pedagogów, psychologów, praktyków i teoretyków związanych z programem. Stanowi próbę analizy niektórych aspektów programu TEIP i ich możliwego wpływu na podniesienie jakości nauczania języka angielskiego oraz kształtowanie postaw zaangażowania społecznego uczestników.

O historii programu TEIP, o tym, jak się zmieniał oraz co było źródłem przekonania o zasadności jego realizacji pisze w swoim artykule Kristin Miller, obecna liderka zespołu wolontariuszy amerykańskich. Z kolei wpływ otoczenia i atmosfery na efekty nauczania opisuje psycholożka Agnieszka Jabłońska-Buchla. Autorka zwraca uwagę na warunki uczenia się na obozie TEIP, które umożliwiają m.in. samodzielny wybór tematyki zajęć prowadzonych metodą projektu i bezpośredni kontakt z osobami umocowanymi w innej kulturze. Pokazuje, jak okoliczności wywołują w uczestnikach obozów ciekawość, chęć porozumienia się, a wreszcie odwagę podejmowania rozmowy bez względu na ograniczenia: niewystarczające zasoby leksykalne, brak znajomości gramatyki lub błędną wymowę. Iwona Nowakowska w swoim tekście zwraca uwagę na postawy

i motywacje amerykańskich wolontariuszy. Analizuje powody ich zaangażowania, doświadczenia zdobyte dzięki programowi oraz korzyści i koszty związane z wolontariatem podejmowanym w ramach TEIP. W artykule Kingi Bialek i Jarosława Krajki można przeczytać o wyzwaniach towarzyszących działaniom, które mają zapewnić nieprzerwaną realizację programu w warunkach pandemii. Autorzy podają warunki skutecznej edukacji prowadzonej online oraz analizują stosowanie metod zdalnego nauczania języka angielskiego. O znaczeniu języka w procesie kształtowania komunikacji interkulturowej pisze Renata Nowakowska-Siuta. Autorka dostrzega relacje języka i kultury, które podczas obozów językowych TEIP nieustannie się przenikają. Podkreśla również, że znajomość języka nie tylko jest niezbędna do tego, aby się porozumieć, ale także przyczynia się do poznawania innych ludzi i rozumienia kontekstu kulturowego. Magdalena Śniegulska wskazuje na rolę programu TEIP w kształtowaniu umiejętności opisywania świata i poszerzaniu jego granic oraz rozwoju kompetencji społecznych i emocjonalnych w procesach uczenia się. W niniejszej publikacji znajdują się ponadto dwa artykuły, których autorki od kilku lat organizują działania TEIP w Polsce – Grażyna Czetwertyńska w swoim tekście analizuje możliwości wykorzystania reguł oceniania kształtującego w nauczaniu języka obcego, z kolei Aleksandra Kujawska omawia elementy edukacji obywatelskiej obecne w programie TEIP.

Zapraszamy do lektury. Mamy nadzieję, że refleksje dotyczące dotychczasowych doświadczeń związanych z programem TEIP będą pomocne w jego realizacji w przyszłości. Mogą też zostać wykorzystane przez nauczycieli przy wprowadzaniu zmian w ich własnej praktyce nauczania języków obcych, a także innych przedmiotów. Kwestie odnoszące się do atmosfery panującej w zespole uczących się, motywowania i rozbudzania zainteresowań, kształtowania postaw obywatelskich, uczenia szacunku dla innych i udzielania uczącym się wartościowej informacji zwrotnej są ważne dla wszystkich zaangażowanych w edukację, bez względu na nauczany przedmiot. Wreszcie intensywne włączanie uczniów w wybór celów i projektowanie własnego rozwoju, a co za tym idzie – autonomizacja procesu uczenia się, to jedno z najważniejszych zadań edukacji. Na tym właśnie opiera się nasze przekonanie o przydatności niniejszej publikacji nie tylko dla osób zaangażowanych w realizację TEIP, lecz także dla innych nauczycieli gotowych do refleksji i poszukiwania sposobów doskonalenia własnych działań.

zespół Fundacji Kościuszkowskiej w Polsce
dr Grażyna Czetwertyńska
Aleksandra Kujawska
Emilia Gromadowska

30 lat przemian programu „Teaching English in Poland”

KRISTIN MILLER

Oberlin High School, Oberlin, OH
kmiller@oberlinschools.net

Streszczenie

Program „Teaching English in Poland” w ciągu 30 lat się zmieniał. Zmiany dotyczyły zasięgu programu i zaangażowanych osób oraz instytucji. Chociaż wśród celów ciągle na czele pozostaje promocja uczenia się języka angielskiego podczas wakacyjnych spotkań amerykańskich wolontariuszy z polskimi uczniami, to po latach jednak podejście do podejmowanych działań i sposoby realizacji celów ewoluują. Traci na znaczeniu konieczność wspierania polskiej szkoły w regularnym nauczaniu języka, zyskuje – rozwijanie kontaktów i poznawanie kultur. Dodatkowo coraz ściślej-sza współpraca stron amerykańskiej i polskiej sprzyja poszerzeniu zasobu metod oraz narzędzi edukacyjnych. Ważną próbę program przeszedł w ostatnich latach, kiedy pandemia poważnie utrudniła kontakty. Ponieważ niemożliwe stało się prowadzenie zajęć na letnich obozach, wypracowano nowe sposoby pracy.

Słowa kluczowe:

edukacja
język angielski
współpraca nauczycieli
edukacja interkulturowa
historia Fundacji Kościuszkowskiej



Lata 90. – rozpoczyna się program „Teaching English in Poland”

W 1991 roku Polski Komitet ds. UNESCO oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej zaprosiły Fundację Kościuszkowską do współpracy. Celem była odpowiedź na rosnącą po upadku komunizmu potrzebę uczenia się języka angielskiego wśród polskiej młodzieży. To dlatego powstał program „Teaching English in Poland” (TEIP).

Pierwszym i głównym celem jego stworzenia było umożliwienie licealistom zanurzenia w języku angielskim za pomocą interaktywnych, stymulujących metod dydaktycznych oraz stosowania języka w praktyce. Zespół programowy uznał, że najodpowiedniejszą formą takiego zanurzenia będą organizowane w całej Polsce letnie obozy, ułatwiające styczność z amerykańskim kontekstem kulturowym. TEIP był także budowany na takich wartościach, jak demokracja, przedsiębiorczość, etykieta biznesowa czy wolontariat – dzięki temu młodzi Polacy mieli otrzymać narzędzia do intuicyjnego rozumienia procesu transformacji ustrojowej oraz odpowiednie przygotowanie do studiów i pracy na arenie międzynarodowej. Po drugiej stronie Atlantyku program TEIP powstał po to, aby dać amerykańskim nauczycielom i studentom (wolontariuszom) szansę na poznanie ludzi, historii, języka, kultury i systemu edukacji w Polsce. Dla wielu amerykańskich uczestników TEIP stanowił także szansę na powrót do polskich korzeni.

Polski Komitet ds. UNESCO objął patronatem realizację nowego pomysłu. Międzynarodowe wyróżnienie dla programu stanowiło istotne wsparcie przy rekrutacji polskich uczennic i uczniów. Ministerstwo Edukacji Narodowej finansowało pensje polskiej kadry oraz pokrywało koszty prowadzenia obozów. Polscy kierownicy obozów otrzymali także środki na symboliczne wynagrodzenie dla Amerykanów, wyposażenie klas i narzędzia do dodatkowych zajęć. Fundusze te miały również być przeznaczone na sfinansowanie pobytu Amerykanów oraz umożliwienie im zapoznania się z polską kulturą, czyli zorganizowanie dodatkowych wycieczek do miejsc o historycznym i kulturowym znaczeniu dla regionu oraz kilkudniowej wycieczki po Polsce po zakończeniu obozu.

W początkowym okresie funkcjonowania programu do głównych obowiązków Fundacji Kościuszkowskiej należał wybór amerykańskiego personelu, organizowanie lotów kadry do Polski, stworzenie programu zajęć oraz zdobycie środków na pokrycie kosztów organizacji programu.

Pilotażowy obóz odbył się w 1991 roku w Bydgoszczy z udziałem 100 nastolatków i nastolatek. Wówczas amerykańskich nauczycieli rekrutował nowojorski oddział Fundacji Kościuszkowskiej. W 1992 roku Christine Kuskowski stworzyła pierwszy program zajęć obozu TEIP i poprowadziła go dla licealistów w Łomży. Amerykanie odwiedzili także obóz w Ustce. Program zajęć był z roku na rok udoskonalany tak, aby odpowiadał nowym czasom, potrzebom i metodom nauczania wprowadzanym w Polsce.

W 1993 roku prezydent Fundacji Kościuszkowskiej, Joseph E. Gore, mianował Christine Kuskowski oficjalną dyrektorką programu TEIP. Program zaczął szybko się rozrastać, aż osiągnięto

między 1995 a 1997 rokiem rekordową liczbę dziewięciu obozów rocznie w wielu nowych lokalizacjach. Były one organizowane w: Gdańsku, Hławie, Krakowie, Limanowej, Łomży, Myślenicach, Olsztynie, Płocku, Zielonej Górze, Puławach, Tczewie, Ustce, Warszawie i Zakopanem.

Wedle założeń TEIP miał być realizowany jedynie przez kilka lat. Nauka angielskiego w polskich szkołach stawała się jednak coraz bardziej popularna, więc zapotrzebowanie na organizowanie obozów językowych rosło. W rezultacie TEIP otworzył się także na gimnazja i szkoły podstawowe. Program zajęć dla młodszych roczników ułożyła dr Mary Kay Pieski w 1997 roku – po raz pierwszy został on wykorzystany na obozie w Warszawie. Zajęcia miały przede wszystkim wspierać uczniów w rozwijaniu ich umiejętności konwersacji, motywować, budować pewność siebie w posługiwaniu się językiem obcym i przygotowywać do życia w globalnym świecie. Wszystkie te kwestie były wówczas młodym Polakom coraz bardziej potrzebne. W 1997 roku wprowadzono na obozach peer tutora. Funkcję tę pełniły dzieci amerykańskich nauczycieli i nauczycielek w wieku od 5 do 18 lat, które towarzyszyły swoim polskim rówieśnikom w zajęciach.

XXI wiek – nowe tysiąclecie, nowe wyzwania

Język angielski szybko stał się obowiązkowym elementem programu nauczania w polskich szkołach, a letnie obozy TEIP po 10 latach wciąż cieszyły się dużą popularnością. W latach 1998–2001 amerykańska Fundacja Kościuszkowska wysyłała do Polski aż sześć zespołów na sześć obozów. W 2001 roku Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości przekazała na program 40 tys. złotych, co umożliwiło zwiększenie liczby obozów do siedmiu w latach 2002–2003 i podtrzymanie liczby czterech obozów między 2004 a 2008 rokiem. Ponadto w 2003 roku Nidzicka Fundacja Rozwoju NIDA we współpracy z Fundacją Kościuszkowską zorganizowała sześciodniowe warsztaty dla 41 polskich nauczycieli i nauczycielek języka angielskiego. Christine Kuskowski i wicedyrektorka programu TEIP, Anna Utecht, nadzorowały wykłady w podwarszawskim centrum konferencyjnym. W tym samym roku uniwersytety Kent State i Marywood zaoferowały dodatkowe punkty dla studentów, którzy wezmą udział w programie. Niestety, w kolejnych latach Ministerstwo Edukacji Narodowej stopniowo redukowało wsparcie dla obozów.

W 2007 roku Polski Komitet ds. UNESCO nominował Christine Kuskowski do Medalu Komisji Edukacji Narodowej. Podczas formacyjnych dla programu lat Christine Kuskowski była wspierana przez licznych koordynatorów regionalnych: pułkownika armii amerykańskiej Anthony'ego J. Smacznika, Theresę Rivard, nauczyciela wiedzy o społeczeństwie w państwowych szkołach w Nowym Jorku i współzałożyciela Polsko-Amerykańskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Waltera J. Kuskowskiego oraz kilkoro nauczycieli i nauczycielek, m.in. weterankę wśród liderów obozów – Mary Kay Pieski. Wysiłki członków warszawskiego biura Fundacji Kościuszkowskiej – Roberta Kirklanda, Agaty Kwinto i Josepha Hertera – ułatwiły kontynuację programu i implementację TEIP w polskich ośrodkach i szkołach.

W 2009 roku, zgodnie z przewidywaniami, Ministerstwo Edukacji Narodowej wycofało wsparcie finansowe dla letnich obozów językowych. W rezultacie Fundacja Kościuszkowska przyjęła zaproszenie jedynie od dwóch organizatorów, którzy znaleźli niezależne fundusze, aby zorganizować u siebie obozy w latach 2009 i 2010. W 2009 roku wicedyrektorka programu, Mary Kay Pieski, wprowadziła „Arts Enriched English Language Camp” – program wzbogacony o zajęcia artystyczne dla uczniów w wieku od 13 do 15 lat w Ośrodku Szkoleniowo-Wypoczynkowym ZHP „Nadwarciański Gród” w Załęczu Wielkim. Edukacyjna Fundacja „Delta Kappa Gamma” ze Stanów Zjednoczonych wsparła obóz, przekazując na działania TEIP grant, przeznaczony na zakup instrumentów muzycznych. Jednocześnie tradycyjny obóz językowy TEIP odbywał się w Załęczu dla uczniów szkół podstawowych. Obóz dla licealistów odbył się także w Zespole Szkół Ekonomicznych im. ks. Janusza St. Pasierba w Tczewie już po raz trzynasty.

W 2010 roku grupa uczestników obozu „Załęcze Arts” została rozszerzona o uczniów w wieku od 12 do 18 lat. Obóz dla licealistów w Tczewie odbył się zaś po raz czternasty – niestety – ostatni. Nidzicka Fundacja Rozwoju NIDA wspierała program w obu miejscach, umożliwiając naukę 60 uczestniczkom i uczestnikom. W 2011 roku „Załęcze Arts” było kontynuowane trzeci rok z rzędu dla dwóch grup wiekowych: 12–14 oraz 15–18 lat.

W 2012 roku obóz „Arts Enriched English Language Camp” w Załęczu odbył się już po raz czwarty, ale po dłuższej przerwie pojawiły się także jego nowe lokalizacje. Po raz pierwszy obóz



zorganizowano w Internacie Zespołu Szkół Zawodowych im. Stanisława Staszica w Barlewickach dzięki wsparciu Kwidzyńskiego Towarzystwa Pływackiego oraz pod patronatem lokalnego samorządu Kwidzyna i Polskiego Komitetu ds. UNESCO. Obóz w Barlewickach był przeznaczony dla dzieci w wieku od 9 do 12 lat i trwał 2 tygodnie. Zgodnie z tradycją odbył się także trzytygodniowy obóz „Załączce Arts”. W 2012 roku nową dyrektorką programu TEIP została dr Mary Kay Pieski, wicedyrektorką zaś – dr Teresa G. Wojcik.

Rok 2013 był siódmym rokiem współpracy Fundacji Kościuszkowskiej z Ośrodkiem Szkoleniowo-Wypoczynkowym ZHP „Nadwarciański Gród” w Załączcu Wielkim. Stanowił także piąty rok z rzędu, w którym Fundacja Kościuszkowska zorganizowała w tym samym miejscu program TEIP wzbogacony o zajęcia artystyczne. Wprowadzono także dwa nowe obozy: obóz z rozszerzonym programem artystycznym w Otwocku i tradycyjny obóz TEIP w Pińczowie. Fundacja NIDA po raz kolejny wsparła obóz w Załączcu, a UNESCO objęło go honorowym patronatem.

W 2014 roku program TEIP po raz kolejny rozszerzono, zapraszając na obóz w Otwocku uczniów w wieku od 15 do 18 lat. Program zajęć nadal był skoncentrowany wokół idei używania języka angielskiego w praktyce, wzbogacono go o program artystyczny dla młodszych uczniów w wieku od 10 do 13 lat. Ośrodek w Pińczowie wprowadził nową formę współpracy z lokalnym liceum, oferując możliwość udziału w zajęciach także uczniom i uczennicom dojeżdżającym z Przemysła. Program dla młodszych uczniów zrealizowano przez pierwsze 2 tygodnie lipca, program artystyczny zaś – w drugiej połowie miesiąca. Aby dostosować organizację do potrzeb polskich i amerykańskich uczestników, opracowano bardziej elastyczny harmonogram, a dzięki temu w czasie wakacji można było przyjąć jak największą liczbę uczniów. Zorganizowano także półkolonie w Mińsku Mazowieckim dla uczniów w wieku od 10 do 13 lat z tamtejszych szkół podstawowych.

W czerwcu 2014 roku dr Pieski i dr Wojcik wygłosiły wykład na temat programu przed międzynarodową publicznością akademicką podczas „World Congress of the Polish Institute of Arts and Sciences in America” (PIASA) na Uniwersytecie Warszawskim.

W 2015 roku odbyły się kolejne obozy w trzech miejscowościach: dwa turnusy zrealizowano w Załączcu Wielkim, następnie odbyły się obozy w Otwocku i Pińczowie. Po raz pierwszy zorganizowano obozy w Siennicy i Krakowie (krakowski jest prowadzony do dziś). Dziesiąta rocznica pierwszego obozu w ośrodku w Załączcu, kierowanym przez dyrektorkę Krystynę Mikię, została wspaniale przypieczętowana kolejnym rokiem wspólnych działań w 2016 roku. Wówczas, poza dwoma obozami w Załączcu (tradycyjnie już zwanymi „Załączce Arts” i „Załączce Culture”), TEIP powrócił do Krakowa (z organizacją dwóch obozów) oraz do Otwocka (z organizacją jednego obozu), w którym program był realizowany już po raz czwarty. Po raz pierwszy TEIP odbył się w Mińsku Mazowieckim i Krynicy-Zdroju.

Dowodem na efektywność zajęć i satysfakcję uczestniczek oraz uczestników programu TEIP było zorganizowanie w 2017 roku aż siedmiu obozów. Wszystkie odbyły się w znanych już z poprzednich lat miejscach: Krakowie (w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum), Krynicy-Zdroju, Mińsku Mazowieckim, Otwocku, Załączcu Wielkim (jako „Załączce Arts” i „Załączce Culture”). W tym samym roku dr Wojcik i dr Pieski po raz kolejny pojawiły się na konferencji PIASA w Krakowie oraz podczas konferencji „Polacy w Ameryce” w Muzeum im. Kazimierza Pułaskiego w Warce.

W 2018 roku nowy prezydent Fundacji Kościuszkowskiej, Marek Skulimowski, podjął decyzję o uczynieniu programu TEIP jednym z priorytetowych działań Fundacji. Rozpoczął intensywną współpracę dotyczącą programu z Fundacją Kościuszkowską Polska, której powierzono kierowanie programem. Przeniesienie kierownictwa do Polski pozwoliło na skuteczniejszą i szybszą komunikację z organizatorami oraz uczestnikami obozów podczas trwania spotkań, a także zagwarantowało lepsze zrozumienie ich potrzeb. Decyzja ta ułatwiła również włączenie nowych ośrodków i szkół do udziału w programie. Prezeska Fundacji Kościuszkowskiej Polska, dr Grażyna Czetwertyńska, wzbogaciła program o swoje doświadczenie zawodowe w dziedzinie edukacji językowej. W 2018 roku po raz kolejny odbyło się siedem obozów w: Krakowie (w szkole podstawowej Academos, gimnazjum i liceum), Krynicy-Zdroju, Mińsku Mazowieckim, Otwocku oraz Załączcu Wielkim (programy „Załączce Arts” i „Załączce Culture”).

W 2019 roku koordynatorką programu z ramienia Fundacji Kościuszkowskiej Polska była Dorota Kraśniewska, która wspólnie z Aleksandrą Kujawską, szefową warszawskiego biura, i prezeską Grażyną Czetwertyńską przeprowadziła proces przygotowawczy i czuwała nad organizacją

działań w okresie letnim. Fundacja Kościuszkowska Polska uzyskała grant z Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Dzięki temu przygotowano i przeprowadzono pierwsze w historii warsztaty dla wszystkich liderów programu TEIP – zarówno polskich, jak i amerykańskich. Wszyscy organizatorzy mogli spotkać się w Warszawie i wspólnie zaplanować obozy na kilka miesięcy przed ich rozpoczęciem. Pozwoliło to dopracować programy i upewnić się, że dla każdego będzie to jak najkorzystniejsze doświadczenie. Liderzy przeszli szkolenie z dobrych praktyk w nauczaniu języka obcego oraz metod aktywizujących w nauczaniu angielskiego jako drugiego języka. Mogli też pracować nad starannym podziałem zadań pomiędzy polską kadrę obozów a amerykańskich nauczycieli wolontariuszy. W 2019 roku pojawiły się także dwa obozy w nowych lokalizacjach – w Miłakowie i Olsztynku, w którym zorganizowano obóz według zupełnie nowych zasad. Tym razem organizatorem nie była szkoła lub inna placówka oświatowa. Uczestnikami byli podopieczni Edukacyjnej Fundacji im. Romana Czerneckiego (Fundacja EFC) biorący udział w programie stypendialnym.

Amerykańscy nauczyciele spędzali cały czas z młodzieżą, wszyscy uczyli się od siebie, porozumiewając się tylko w języku angielskim 24 godziny na dobę przez 2 tygodnie. Jesienią 2019 roku Dorotę Kraśniewską zastąpiła w roli koordynatorki TEIP Zofia Jaworowska. Rozpoczęły się przygotowania do zmiany sposobu prezentowania celów programu i narzędzi komunikacyjnych (strony internetowej, konta na Facebooku). Nowa koordynatorka sięgnęła po swoje doświadczenia w wykorzystywaniu internetu do poszerzenia liczby odbiorców oferty programowej. Doskonalono też materiały dydaktyczne. Wszystkie te działania okazały się bardzo istotne w momencie wybuchu pandemii COVID-19.

Kolejny rok zapowiadał się bardzo obiecująco dla TEIP. Pojawiły się następne nowe miejsca, w których miały odbyć się obozy: Rakszawa, Basznia Dolna oraz Pacanów. Ponadto Fundacja planowała kontynuację współpracy z ośrodkiem w Załęczu, szkołami w Miłakowie i Krakowie oraz z Fundacją EFC, organizującą kolejny obóz w Olsztynku. Obóz w Rakszawie stanowił wyjątkowo ważny punkt programu, jako symboliczne miejsce dla Fundacji Kościuszkowskiej – z Rakszawy pochodził bowiem założyciel Fundacji, Szczepan Mierzwa. Ponadto polski zespół Fundacji Kościuszkowskiej ponownie zdobył grant na rozwój programu i zaplanował warsztaty oraz konferencję dla wszystkich liderów (polskich i amerykańskich) w marcu 2020 roku w Warszawie. Konferencja miała utrwalić sukcesy poprzedniej edycji i dodatkowo przyczynić się do udoskonalenia programu zajęć oraz metod nauczania. W marcu liderzy i liderki obozów po obu stronach oceanu kupowali już bilety i pakowali walizki z zamiarem przybycia do Warszawy, ale niestety pandemia pokrzyżowała wszystkim plany, zatrzymując na kilka miesięcy cały świat.

Ponieważ pandemia rozszerzała się, znowu konieczna była zmiana zasad funkcjonowania TEIP. Wszystkie obozy stacjonarne zostały odwołane ze względu na obostrzenia dotyczące podróży oraz zamknięcie granic, ale dzięki narzędziom cyfrowym program szybko został przeniesiony do internetu i przedłużony na cały czas wakacji. W ciągu 2 miesięcy prawie każdego dnia zainteresowani uczestnicy mogli wziąć udział w programie. Amerykańscy wolontariusze stanęli na wysokości zadania, tworząc filmy edukacyjne na różnorodne tematy związane z amerykańską kulturą i historią – od czytania i omawiania tekstów literackich przez pokazywanie tradycji amerykańskich wieczorów panieńskich po wirtualne wycieczki po Stanach Zjednoczonych. Dzięki motywacji Amerykanów i ich sprawności w opracowaniu zajęć online uczniowie nadal mogli rozwijać swoje umiejętności słuchania i rozumienia języka angielskiego. Amerykańscy nauczyciele i ich asystenci, a także ich rodziny, sąsiedzi, przyjaciele prowadzili zajęcia na żywo za pomocą aplikacji Zoom, tak by polscy uczniowie cały czas mogli pogłębiać swoje umiejętności konwersacji. Dla polskich i amerykańskich członków zespołu kadrowego przygotowano sesje warsztatowe w formie spotkań na Zoomie oraz nagranych webinarów, aby wszyscy uczestnicy mogli poszerzać swoją wiedzę pedagogiczną, doskonalić metody nauczania i planować kolejne obozy.

Rok 2021 rozpoczął się z tradycyjnym już dla programu entuzjazmem. Ponad 70 wybranych członków amerykańskich zespołów energicznie rozpoczęło przygotowania do letnich obozów stacjonarnych w Polsce, nie mogąc się doczekać powrotu do Europy. Niestety, odsuwanie terminów szczepień i drastyczny wzrost zachorowań na niebezpieczne warianty koronawirusa spowodowały po raz kolejny zamknięcie granic oraz zakaz przemieszczania się, także dla wolontariuszy TEIP. Początkowo przygotowywano obie formy obozów – stacjonarną i online. Ale także w kolejnym

roku trzeba było ograniczyć się do kontaktów za pośrednictwem internetu. W Polsce do programu zgłosiło się ponad 300 szkół. Kontaktowaniem amerykańskich wolontariuszy ze szkołami w Polsce zajęła się już nowa dyrektorka programu TEIP – Emilia Gromadowska.

Entuzjazm i pozytywny odbiór programu TEIP oraz płynące z niego korzyści nadal stanowią rozpoznawalną jakość w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Kolejny nabór do programu odbył się jesienią 2021 roku. Udział w nim to wyjątkowa szansa dla amerykańskich wolontariuszy nauczycieli, ich asystentów (amerykańskich studentów i studentek, emerytów i emerytek, personelu armii) oraz polskich edukatorów i uczniów. Jako doświadczeni edukatorzy i reprezentanci kultury Stanów Zjednoczonych członkowie wolontariackich zespołów oferują swój bogaty zawodowy dorobek i doświadczenie, a także osobiste zaangażowanie w rozwój polskiej młodzieży. W zamian polscy uczestnicy i organizatorzy obozów oferują Amerykanom bogactwo polskiej kultury i historii. To nieodzowny element wprowadzania misji Fundacji Kościuszkowskiej w życie – promowania wymiany kulturowej i intelektualnej między Stanami Zjednoczonymi a Polską oraz zwiększania znajomości polskiej kultury i historii wśród obywateli Stanów Zjednoczonych.

Pod egidą Fundacji Kościuszkowskiej w Polsce i w Stanach Zjednoczonych zorganizowano łącznie 130 obozów TEIP w całej Polsce w 24 miejscowościach: Łomży, Ustce, Krakowie, Płocku, Gdańsku, Iławie, Olsztynie, Zakopanem, Puławach, Przytoku koło Zielonej Góry, Myślenicach, Tczewie, Warszawie, Goldapi, Gorzowie Wielkopolskim, Limanowej, Załęczu Wielkim, Barlewickach, Otwocku, Pińczowie, Mińsku Mazowieckim, Siennicy, Miłakowie, Krynicy-Zdroju. To tu spotykali się uczestnicy obozów przez ponad 30 lat, łącznie ponad 14 tys. polskich uczennic i uczniów oraz prawie 2200 amerykańskich wolontariuszy, którzy współtworzyli program i wspólnie z niego korzystali.

Niezależnie od sytuacji na świecie, w Polsce czy w USA Fundacja Kościuszkowska w ramach programu TEIP nadal pielęgnuje i rozwija wieloletnią tradycję dbania o jakość międzynarodowej wymiany kulturowej i doskonalenia sposobów nauczania języka angielskiego w Polsce.

Psychologiczne aspekty nauki języka obcego w kontekście programu „Teaching English in Poland”

AGNIESZKA JABŁOŃSKA-BUCHLA

Edukacyjna Fundacja im. Romana Czerneckiego
ajablonska-buchla@efc.edu.pl

Streszczenie

Sprawność nabywania kompetencji językowych w zakresie nauki języków obcych jest determinowana szeregiem czynników o charakterze indywidualnym i społecznym. Na szczególną uwagę zasługują kwestie zdolności językowych, motywacji oraz cechy osobowości ucznia. Program „Teaching English in Poland” pozwala na zanurzenie się w języku, immersję, tworząc optymalne warunki do zdobywania nie tylko wiedzy, lecz także sprawności językowej. Dzieje się to m.in. poprzez wychodzenie poza schemat tradycyjnej lekcji, pobudzanie zainteresowania ucznia tematyką warsztatów, skracanie dystansu między edukatorem a uczniem, a także atmosferę wolną od sztywnych struktur, pozbawioną elementu oceniania.

Słowa kluczowe:

zanurzenie
umiejętności językowe
motywacja
pamięć
cechy osobowości
sprawność językowa
koncentracja
uwaga
zdolności językowe



Wprowadzenie

Nauka języka obcego jest procesem wieloletnim, który najczęściej realizuje się dwutorowo – w nauczaniu szkolnym i pozaszkolnym, w trybie pracy własnej i dodatkowych zajęć, np. kursowych. Podstawa programowa Ministerstwa Edukacji Narodowej obejmuje naukę więcej niż jednego języka obcego, aczkolwiek jeden, zwykle jest to język angielski (ranking ESKK 2017), odgrywa rolę wiodącą. W obowiązkowym cyklu edukacyjnym nauka języka obcego trwa 12 lat, co w założeniu pozwala na rozwój kompetencji językowych od poziomu A1, czyli podstaw, do poziomu B2, czyli uzyskania samodzielności językowej, zgodnie z definicją Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Planowanie progresji językowej na poziomie MEN zderza się jednak z rzeczywistością edukacyjną: zmianami kadry nauczycielskiej, różnymi formami pracy, różnorodnością materiałów dydaktycznych, ale przede wszystkim – indywidualnymi predyspozycjami uczniów.

Zdolności językowe

W procesie uczenia się języka obcego istotny jest cały szereg cech ucznia związanych z jego procesami poznawczymi, percepcją rzeczywistości na poziomie spostrzeżeniowym oraz pojęciowym. Już w 1966 roku Tzvetan Tudorov twierdził, że „należy postawić w centrum badań podmiot mówiący, gdyż to on jest tym, który może w danym wypadku wypowiedzieć lub zrozumieć nieskończoną ilość zdań, których przedtem nigdy nie słyszał” (Kliś 1979: 116). W związku z powyższym dynamika nabywania kompetencji językowych wiąże się z ogólną sprawnością procesów poznawczych (w tym strategią nauczania, rozumianą jako sposób zdobywania, organizowania i przechowywania nabytej wiedzy), specyficznymi zdolnościami lingwistycznymi, indywidualną motywacją, warunkami społecznymi i innymi cechami osobowości ucznia (Sylwestrowicz 1976; Matczak 1982).

Przytoczę za Bogusławem Jankowskim (1973) listę zdolności, które sprzyjają opanowaniu języka obcego:

- 1) ogólna znajomość języka w zakresie słownictwa oraz gramatyki, określana jako **wiedza językowa**;
- 2) **mechaniczna pamięć słuchowa**, czyli skłonność do zapamiętywania brzmienia słów i całych zwrotów przez ich powtarzanie;
- 3) **mechaniczna pamięć wzrokowa**, związana z łatwością zapamiętywania formy pisanej wyrazów tylko na podstawie identyfikacji wizualnej, bez potrzeby budowania skojarzeń;
- 4) **zdolność do rozróżniania głosek**, która kształtuje się już w wieku przedszkolnym;
- 5) **kojarzenie dźwięku z symbolem pisany**, czyli łatwość łączenia treści rozpoznawalnej słuchowo i wzrokowo;
- 6) **zdolności artykulacyjne**, rozumiane jako umiejętność naśladowania brzmienia dźwięków oraz łatwość wymawiania głosek;
- 7) **zdolność do naśladowania rytmu i intonacji**, typowych dla melodii charakteryzującej dany język;

- 8) łatwość przyswajania znaczenia pojedynczych słów i wyrażeń, a także rozgraniczania oraz porównywania różnic semantycznych, czyli **zdolność do uogólniania znaczenia**;
- 9) **wycucie gramatyczne**, tj. zdolność do uogólniania konstrukcji i schematów językowych;
- 10) **wrażliwość na styl**;
- 11) **zdolność do nazywania pokazywanych przedmiotów**, czyli łączenia bodźców wizualnych ze strukturami abstrakcyjnymi w procesie odpamiętywania;
- 12) **sprawność słownika umysłowego**, czyli umiejętność wymienienia jak największej liczby wyrazów z zakresu jednego języka;
- 13) **płynność słowna**, czyli szybkie odszukiwanie wyrazów, które charakteryzują się określonymi cechami formalnymi;
- 14) zdolność do przytaczania różnorodnych zwrotów na dany temat, czyli **łatwość wypowiedzi**;
- 15) cecha będąca rozwinięciem łatwości wypowiedzi, czyli **zdolność wypowiadania się na poziomie wymagającym rozbudowanej, wyszukanej stylistyki**.

Istnieje też pogląd, że funkcjonuje pewna pula elementarnych predyspozycji czy też sprawności językowych, która jest immanentną właściwością zdrowego człowieka, niezależnie od języka natywnego (Cummins 1981 za: Kurcz 1992). Przyswojenie takiej podstawowej sprawności językowej w języku ojczystym stanowi – według Jima Cumminsa – warunek skutecznej nauki języków w ogóle. Oznacza to, że człowiek, który nie opanował w wystarczającym stopniu sprawności w języku ojczystym, powinien być doksztalony w tym zakresie przed rozpoczęciem nauki języka obcego. W świetle tej teorii można rozpatrywać kwestię nauki językowej emigrantów, a także dzieci z rodzin dwujęzycznych lub też wychowywanych w warunkach przyswajania więcej niż jednego języka równocześnie. Pisząc o przyswajaniu, mam na myśli działanie bez udziału nauczyciela i formalnych instrukcji. Można założyć, że nauka drugiego języka przyniesie efekt dopiero wtedy, kiedy dziecko osiągnie dostatecznie wysoki poziom rozwoju ogólnej sprawności językowej. Mamy przy tym do czynienia z wzajemną zależnością języków – pierwszego języka od drugiego oraz drugiego od pierwszego.

Ludzie różnią się poziomem zdolności językowych w ogóle, a także poziomem przyswajania i uczenia się poszczególnych umiejętności składających się na sprawność językową. Obok specyficznych zdolności wymienionych powyżej oraz inteligencji istotne są też inne kwestie, takie jak motywacja, postawa wobec nauki nowego języka, ale też społeczeństwo i okoliczności, w których się danego języka używa.

Motywacja

Badania dotyczące motywacji do nauki języka obcego były prowadzone dotychczas głównie na terenie krajów wielonarodowościowych, doświadczonych silnymi ruchami migracyjnymi, takich jak Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone. Wallace Lambert i Robert C. Gardner na podstawie badań wykonanych wśród studentów amerykańskich i kanadyjskich uczelni wyróżnili dwa typy motywacji związanej z nauką języka obcego – instrumentalną oraz integracyjną (Gardner i Lambert 1965 za: Kliś 1979). Motywacja instrumentalna dotyczy poczucia osiągnięcia korzyści osobistej, co oznacza, że opanowanie danego języka wiąże się np. z możliwością awansu czy zmiany zawodu. W przypadku motywacji integracyjnej uczenie się języka sprzyja staniu się członkiem danej grupy społecznej. Nie dotyczy to jedynie przynależności narodowościowej czy etnicznej oraz szeroko pojętego awansu społecznego. Motywację integracyjną łączy się z procesem modyfikacji tożsamości ucznia.

Intrygujący jest fakt, że określając zmienne motywacyjne wpływające na dynamikę uczenia się języka obcego, Gardner i Lambert wymienili czynniki, których wspólną cechą był charakter społeczny. Zaliczyli do nich przychylnie wobec posługiwania się drugim językiem środowisko rodzinne, ogólną atmosferę społeczną w otoczeniu osoby uczącej się, krzyżujące się wpływy kulturowe, a także orientację na zadanie, wypływającą ze społecznych postaw ucznia. Co ciekawe, badacze zauważyli, że postawa autorytaryzmu i anomii, a także silna tendencja do identyfikowania się z daną grupą społeczną hamują motywację, a tym samym postępy w opanowywaniu drugiego języka. Wśród cech osobowości sprzyjających uczeniu się języka autorzy wymienili wysoki poziom samoakceptacji oraz potrzebę ekspresji. Mając wewnętrzne przekonanie, że popełnienie błędu nie jest porażką, i dając sobie prawo do uczenia się poprzez korygowanie, zmniejsza się opór wobec używania języka obcego.

Inne spojrzenie na rolę motywacji w procesie nauki języków obcych przedstawił Zoltan Dörnyei. Zaproponowany przez niego osobisty system motywacji języka drugiego (L2 Motivation Self System) składa się z trzech komponentów: idealnego ja drugiego języka, powinnościowego ja drugiego języka oraz doświadczenia odnoszącego się do uczenia się drugiego języka (Dörnyei i Chan 2013). W świetle tej teorii, integratywność zawiera się w koncepcji idealnego ja drugiego języka, obejmującej pożądane cechy, pragnienia i aspiracje. Drugi komponent modelu, powinnościowe ja, obejmuje zespół właściwości, które pozwalają uniknąć negatywnych konsekwencji w związku z obranym celem. Mogą to być cechy związane z podjętymi zobowiązaniami, moralną odpowiedzialnością, obowiązkami wobec innych ludzi. Doświadczenie uczenia się drugiego języka wiąże się ze środowiskiem procesu uczenia się, motywów występujących w danej sytuacji edukacyjnej. Na gruncie osobistego systemu motywacji języka drugiego źródłem motywacji jest redukcja rozbieżności pomiędzy ja idealnym a rzeczywistym, a także ja rzeczywistym a powinnościowym, czyli tym, jaki jest człowiek uczący się, jaki chciałby być i jak chciałby być postrzegany przez innych ludzi. Uczący się języka obcego tworzy wymarzony obraz siebie jako użytkownika tego języka i dąży do zmniejszania dystansu pomiędzy aktualnym poziomem umiejętności a poziomem, jaki reprezentuje ten idealny obraz, i buduje w tym procesie postawę idealnego użytkownika L2.

Na gruncie polskim badania dotyczące roli motywacji w nauce języków obcych prowadziła Maria Kliś (1979). Przyjmując za Bogusławem Jankowskim rozróżnienie motywacji na wewnętrzną, której źródłem jest zadowolenie z samego wykonywania czynności oraz nabycia nowych umiejętności, i zewnętrzną, wynikającą z korzyści płynących z uczenia się, badaczka wykazała, że uczniowie zaczynali naukę szkolną z wysokim poziomem motywacji wewnętrznej, poznawczej. Z czasem, po około trzech latach, zauważalna była istotna zmiana. Uczniowie przejawiali coraz więcej zewnętrznych, instrumentalnych motywów uczenia się drugiego języka, także o podłożu lękowym, czyli np. strach przed uzyskaniem złej oceny czy brakiem aprobaty nauczycieli i rodziców. Autorka zauważyła korelację pomiędzy przyjętymi metodami nauczania a opisanymi zmianami. Brak satysfakcji wewnętrznej wywoływał zmniejszenie zaangażowania w naukę języka.

Ewa Andrzejewska (2008) zwraca uwagę na fakt, że motywacja do nauki drugiego języka jest wypadkową wielu czynników. Jednym z korelatów motywacji jest osobowość ucznia, a także samoocena, emocje oraz lęk językowy. Istotny jest też etap poznawania języka obcego. Efekt nowości, związany z rozpoczęciem nauki, powoduje, że motywacja u młodszych uczniów jest wyższa i stabilniejsza niż u starszych. Dodatkowo, im młodszy jest uczeń, tym silniej działają na niego motywatory zewnętrzne, takie jak wpływ rodziców czy nauczycieli. Andrzejewska zwraca także uwagę na wpływ cech osobowości ucznia uczącego się drugiego języka jako korelatu motywacji. Tutaj wyróżnia takie czynniki, jak samoocena, emocje oraz lęk językowy.

Z motywacją wiąże się także funkcjonowanie uwagi oraz pamięci. Ukierunkowanie uwagi i dynamika jej utrzymania są bezpośrednio zależne od poziomu zmotywowania. Procesy pamięciowego przetwarzania i przekodowania materiału z pamięci krótkotrwałej w długotrwałą także mają swe źródło w motywacji. W przypadku użytkownika języka, nie tylko natywnego, możemy rozróżnić zachowania podlegające kontroli, ale też wolne od niej. Zachowania poza świadomą kontrolą nadal są obciążone wpływem filtra afektywnego, który może hamować przyswajanie pewnych danych. Taki filtr jest złożony z szeroko pojętych postaw i motywacji. Hamulcem może być lęk przed używaniem języka ze względu na nieidealny akcent czy nieuświadomione poczucie braku wystarczająco wysokich kompetencji z zakresu gramatyki bądź słownictwa.

Indywidualne cechy ucznia wpływające na uczenie się języka obcego

Z procesem nauki języków obcych i jego dynamiką są związane cechy osobowości ucznia, z których część została wymieniona powyżej. Istotna wydaje się tu kwestia typu relacji z otoczeniem – mamy do czynienia z dwoma podstawowymi możliwościami, czyli ekstrawertyzmem i introwertyzmem (Eysenck i Eysenck 1985). Reaktywność, wrażliwość na bodźce zewnętrzne, powstawanie mechanizmów działań odruchowych, łatwość przyswajania informacji są tutaj silnie zróżnicowane. Ekstrawertycy szybciej zapamiętują nowy materiał, także w przypadku zwiększenia tempa podawania informacji z puli informacji językowych, natomiast introwertycy, którzy łatwiej skupiają się na pojedynczym komponencie, są dokładniejsi.

Kolejną kwestią jest charakterystyczny dla danego ucznia styl poznawczy. Osoby, które reprezentują styl intuicyjno-zmysłowy, skutecznie uczą się języka obcego drogą praktyczną, odkrywając znaczenie nowych słów i wyrażeń przez skojarzenia czy domysły. Tacy uczniowie wykazują większą łatwość w przelączaniu się na komunikację w języku obcym, w przeciwieństwie do osób charakteryzujących się racjonalno-logicznym stylem poznawczym. U takich uczniów dominuje podejście dedukcyjne, co może być pomocne w opanowaniu zasad gramatyki. Styl poznawczy wiąże się też z temperamentem człowieka, jego reaktywnością na bodźce zewnętrzne. Niezwykle istotnym czynnikiem, co widać także na poziomie neuronauk, jest wiek osoby uczącej się. Młodszy uczniowie wykazują dużą łatwość tworzenia odruchów warunkowych, ale też ich aparaty mowy są bardziej elastyczne.

Aby zwiększyć skuteczność procesu uczenia się języka obcego, należy wziąć pod uwagę cały szereg właściwości osobowościowych ucznia oraz kontekst społeczny, w którym on funkcjonuje. Pozwoli to na dobór odpowiednich metod, form i technik optymalizujących proces nabywania kompetencji językowych na poziomie pracy indywidualnej i grupowej.

„Teaching English in Poland” jako przykład immersyjnej metody nauki języka angielskiego

Pisząc o roli motywacji w nauce języków obcych, nawiązałam do badań, które wykazały, że stosowanie tradycyjnych metod wpłynęło na wzrost zniechęcenia do poznawania i praktycznego używania nowego języka w ogóle (Kliś 1979). Kwestia metody jest też kluczowa w obszarze rozwoju lub hamowania możliwości związanych ze zdolnościami językowymi ucznia oraz jego indywidualnymi cechami i predyspozycjami. W przypadku programu „Teaching English in Poland” (TEIP) możemy mówić o metodzie immersji, czyli zanurzenia w środowisku danego języka. Pierwszym skojarzeniem z tą metodą jest możliwość przebywania w kraju, w którym dany język jest językiem natywnym. W takiej sytuacji obcuje się z językiem na co dzień, osłuchuje z nim i przelamuje bariery komunikacyjne. Język obcy może stać się językiem naturalnym. Przy braku szansy wyjazdu istnieją możliwości zorganizowania warunków, w których uda się zanurzyć w języku obcym nawet w środowisku domowym, choćby słuchając radia czy oglądając filmy w danym języku. Najważniejszym i najbardziej efektywnym działaniem jest jednak bezpośredni kontakt z człowiekiem – rodzimym użytkownikiem języka docelowego. Zajęcia nie muszą, a często nawet nie powinny, mieć charakteru tradycyjnych zajęć lekcyjnych. Poruszanie tematów bliskich uczniowi i wzbudzających jego ciekawość zwiększa pozytywne nastawienie do posługiwania się językiem obcym.

Na gruncie nauk o edukacji fundamentalna jest atmosfera pracy osób uczących się, stanowiąca pewną ramę dla całego procesu nauki, a także nastawienie nauczyciela do samej pracy. W przypadku programu TEIP mamy do czynienia z zespołem czynników budujących atmosferę sprzyjającą przyswajaniu wiedzy. Zachowane są warunki higieny pracy umysłowej, ponieważ dzieci i młodzież są w okresie wakacyjnym wypoczęci, nieskrępowani konwenansami związanymi choćby z ubiorem. Forma zajęć, a często także aranżacja miejsca nie tworzą atmosfery dystansu, nie usztywniają relacji. Pojawia się tu też aspekt ciekawości, która stymuluje mózg do aktywności poznawczej, otwarcia na proces świadomego i nieświadomego zapisu wiedzy. Nie mogę pominąć przy tym aspektu woli, podjęcia decyzji o nauce, pobudzenia motywacji poznawczej, a w kontekście społecznym – integracyjnej; myślenia w kategoriach „chcę, chociaż nie muszę”. Motywacja o podłożu lękowym jest tutaj zminimalizowana lub jej w ogóle nie ma. Uczestnicy programu TEIP decydują się na spędzenie części swoich wakacji na obozie, ponieważ chcą podnieść kompetencje językowe, ale jednocześnie robić to, co wzbudza ich zainteresowanie i przynosi im poczucie satysfakcji oraz spełnienia.

Z perspektywy neuronauk nauka jest najbardziej skuteczna wtedy, kiedy uwaga poznawcza zostaje skierowana na jedną rzecz, ponieważ jednoczesne wykonywanie kilku zadań wymagających koncentracji powoduje, że każde z nich jest realizowane na gorszym poziomie. To, co mobilizuje mózg do efektywnej pracy, rozumianej jako sprawniejsze i trwalsze przetwarzanie wiadomości będących źródłem względnie trwałej wiedzy, to poznawanie treści multisensorycznie. TEIP poprzez praktyczne prowadzenie zajęć i zaspokajanie ciekawości oddziałuje na uczestników na poziomie wielu zmysłów. Edukator odgrywa tu rolę przewodnika, a sam proces wspólnego działania przebiega w atmosferze współpracy. Niewielkie grupy dają możliwość

indywidualnego podejścia do uczniów. Dodatkowo, w przeciwieństwie do warunków szkolnych, uczniowie są doceniani, a nie oceniani, co zwiększa pozytywną motywację do dalszej pracy. Niebagatelne znaczenie ma też kontakt poza zdefiniowanym czasem zajęć, np. podczas wspólnych posiłków. Takie okoliczności pozwalają na naturalne przełamanie bariery związanej ze swobodną konwersacją w języku obcym. Obserwacja innych osób uruchamia działanie neuronów lustrzanych, których funkcjonowanie polega na pobudzaniu tych samych obszarów mózgu u dwóch różnych osób w sposób niejako symetryczny. Dzięki temu pewne umiejętności są nabywane poza świadomym uczeniem się.

Uczenie się jest procesem zdobywania i gromadzenia w pamięci informacji o świecie oraz przetwarzaniem tych informacji w wiedzę, która stanowi sieć połączeń między poszczególnymi wiadomościami. Posiadana wiedza przekłada się na umiejętności. Im głębiej są przetwarzane treści, im więcej zmysłów jest zaangażowanych w proces edukacji, tym trwalej będą one zapamiętane, ale też łatwiej aktywizowane w konkretnej sytuacji. Edukator, który jest zaangażowany, przenosi swoją pasję na uczniów. Dzięki aktywizującym i twórczym formom pracy, odkrywaniu i wspieraniu indywidualnego potencjału oraz dawaniu prawa do popełniania błędów osiąga realne efekty. Nie tylko zachodzi tu proces uczenia się, lecz także następuje przełożenie wiedzy na konkretne umiejętności, czyli sprawność komunikacyjną. Z moich obserwacji wynika, że właśnie sprawność komunikacyjna, ze szczególnym uwzględnieniem obszaru komunikacji werbalnej, ulega ogromnemu rozwojowi.

Latem 2019 roku Edukacyjna Fundacja im. Romana Czerneckiego zorganizowała obóz dla stypendystów programu „Horyzonty”, do których należą uczniowie szkół średnich w miastach wojewódzkich. Młodzież z niewielkich miejscowości, w których poziom nauczania języków obcych jest bardzo zróżnicowany, w ramach uzyskiwanego wsparcia korzysta z kursów językowych, co pozwala na kompensację ewentualnych braków. Proces nauki języka w trybie szkolnym, a także kursowym zwykle pozwala na opanowanie struktur gramatycznych czy też słownictwa, ale czym innym jest przyswojenie wiedzy, a czym innym – sprawne i adekwatne korzystanie z jej zasobów. Na wspomnianym wyjeździe stypendyści codziennie brali udział w zajęciach prowadzonych przez amerykańskich wolontariuszy w ramach programu TEIP. Mieli też możliwość rozmowy z edukatorami poza sytuacjami formalnymi – przy okazji wspólnego przebywania na terenie ośrodka. Fakt, że stypendyści mieli możliwość samodzielnego wyboru tematyki zajęć oraz szansę na obcowanie z osobami umocowanymi w innej kulturze, wzbudził niezbędną w procesie naturalnego uczenia się ciekawość. Dodatkowo ostra granica między stronami procesu nauczania uległa zatarciu, ponieważ zarówno edukatorom, jak i uczącym się zależało na wzajemnym zrozumieniu treści oraz intencji. Z całą pewnością ogromny wpływ na przełamanie bariery językowej miała atmosfera. Czas wakacji i relaksu, brak ocen, zastąpionych docenianiem – te warunki nie budują skojarzeń z tradycyjnym sposobem uczenia się, za to otwierają na nowe doświadczenia. Dzięki relacjom wybiegającym poza schemat warsztatów kontakty między stypendystami a wolontariuszami trwały mimo zakończenia obozu.

Podsumowanie

Pracując ze stypendystami w cyklu całorocznym, jako pracownik Fundacji EFC – koordynatorka regionalna i psycholog, ale też osoba odpowiedzialna za współpracę ze szkołą językową – rozmawiam z nauczycielami języka i lektorami. Dostrzegają oni aspekt bariery językowej w komunikacji werbalnej, a jako powód jej istnienia często podają swoiście pojęty perfekcjonizm. Uczniowie – ponieważ nie mówią idealnie pod względem zarówno gramatycznym, słownictwa, jak i artykulacji czy akcentu – wolą nie odzywać się w ogóle. W ten sposób powstaje błędne koło, bo przecież jeśli nie używa się języka mówionego, trudno uzyskać w nim biegłość. Po wakacjach z TEIP skontaktowałam się ze mną nauczyciel z jednego z liceów, z którymi współpracuje Fundacja EFC, zaskoczony poprawą umiejętności konwersacji jednej z uczennic. Stypendystka, która wcześniej unikała wypowiadania się na forum klasy, już na pierwszej lekcji w nowym roku szkolnym swobodnie odpowiadała na zadane pytania. Różnica była na tyle duża i wręcz szokująca dla pedagoga, że postanowił zadzwonić i zapytać o szczegóły. Ten przykład pozwala mieć nadzieję na podobne efekty u pozostałych uczestników programu, co potwierdzą pogłębione badania w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska, E. (2008), *Motywacja dzieci do nauki języków obcych [w:] Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), Wrocław: Wydawnictwo WSF, s. 213–222.
- Cummins, J. (1981), *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority*, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Dörnyei, Z., Chan, L. (2013), *Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity across Two Target Languages*, „Language Learning”, nr 63(3), s. 437–462.
- Eysenck, H.J., Eysenck, M.W. (1985), *Personality and Individual Differences: A Natural Science Approach*, New York: Plenum Press.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1965), *Language Aptitude, Intelligence, and Second-Language Achievement*, „Journal of Educational Psychology”, nr 56, s. 191–199.
- Jankowski, B.A. (1973), *Nauka języka obcego. Spojrzenie psychologa*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kliś, M. (1979), *Rola motywacji w nauczaniu języków obcych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Kurcz, I. (1992), *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matczak, A. (1982), *Style poznawcze*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sylwestrowicz, J. (1976), *Z zagadnień motywacji w nauczaniu języków obcych [w:] Wybór artykułów z czasopisma „Języki Obce w Szkole”*, A. Prejbisz, Z. Tomaszewska, T. Woźnicki (red.), Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.



Home

W poszukiwaniu nowego. Opinie wolontariuszy na temat udziału w programie „Teaching English in Poland”

IWONA NOWAKOWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: 0000-0001-7701-5612

insd2@aps.edu.pl

Streszczenie

Program „Teaching English in Poland” (TEIP) opiera się na organizacji wakacyjnych obozów, podczas których amerykańscy wolontariusze uczą polskie dzieci i młodzież metodą „zanurzenia w języku”, czyli w trakcie codziennych aktywności, zajęć sportowych, artystycznych i innych podobnych wspólnych działań. Ważnym aspektem ewaluacji programu jest badanie jego efektów wśród młodzieży, nie mniej istotne są jednak opinie samych wolontariuszy na temat ich udziału w tej inicjatywie i ich zaangażowania. Artykuł ma zaprezentować ich zdanie na temat tego, co spowodowało podjęcie przez nich decyzji o przystąpieniu do programu, jakie są według nich pozytywne i negatywne strony udziału w nim oraz jakie korzyści i koszty związane z tym udziałem zauważają. W pierwszej części zostaną przedstawione teoretyczne aspekty zaangażowania w wolontariat osób dorosłych (najważniejsze z perspektywy programu TEIP) – dotyczące włączenia w wolontariat oraz funkcji wolontariatu. W drugiej części zostaną zaprezentowane wyniki krótkiego badania opinii wolontariuszy programu TEIP wraz z ich interpretacją. W podsumowaniu skupiono się na znaczeniu wyników przedstawionego badania oraz towarzyszących mu ograniczeniach.

Słowa kluczowe:

czas wolny
nauczanie języków obcych
nauczyciele
wolontariat



Wprowadzenie

Z czym zazwyczaj kojarzy się sformułowanie „lekcja języka angielskiego”? Wielu z nas na myśl przychodzi przede wszystkim klasa szkolna lub zajęcia z lektorem w szkole językowej. Jeśli jednak pomyślimy szerzej o nauce języka angielskiego, skojarzeń może być więcej. Uczymy się przecież nie tylko w klasie i podczas lekcji, ale także przez kontakt z żywym językiem: czytanie artykułów lub książek, słuchanie muzyki lub podcastów, oglądanie filmów lub seriali, wreszcie – w kontakcie z osobami z zagranicy, w tym rodzinnymi użytkownikami języka angielskiego.

Korzystając z idei zanurzenia w języku, Fundacja Kościuszkowska od 1991 roku prowadzi program „Teaching English in Poland” (TEIP). W ramach tego programu wolontariusze ze Stanów Zjednoczonych przyjeżdżają do Polski, by uczyć dzieci i młodzież języka angielskiego podczas dwutygodniowych wakacyjnych obozów umiejscowionych w różnych regionach Polski. Nauka odbywa się poprzez zajęcia w małych grupach, np. sportowe i artystyczne, czy też projekty kulturalne. Wspólne aktywności pozwalają uczestnikom poznać nowe słownictwo, ale przede wszystkim dzięki przyjaznej atmosferze i ciekawym zajęciom poczuć się swobodnie w rozmowach w obcym języku.

Działania podejmowane w czasie obozów TEIP służą nabywaniu kompetencji językowych przez uczniów i pozwalają na przyjemne spędzenie wakacyjnego czasu. Warto jednak zauważyć, że nauczanie języka angielskiego opiera się na wolontariackiej pracy Amerykanów, którzy poświęcają swój czas, by podzielić się umiejętnościami i pasjami (np. organizując zajęcia sportowe czy artystyczne). Dzięki temu proces kształcenia nie odbywa się w specjalnie przeznaczonym do tego czasie (jak np. na lekcjach w szkole), a w codziennych sytuacjach. Amerykańscy wolontariusze, mimo że nie są wynagradzani, jak zazwyczaj dzieje się to w przypadku wychowawców na obozach wakacyjnych, wciąż decydują się na udział w programie i inwestowanie osobistych zasobów w nauczanie dzieci. Co powoduje, że chcą się zaangażować? Jak postrzegają swój wolontariat? Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie możliwych odpowiedzi na te pytania. W pierwszej części zostaną ukazane teoretyczne aspekty zaangażowania w wolontariat osób dorosłych, najważniejsze z perspektywy programu TEIP – dotyczące samego procesu zaangażowania oraz motywacji/funkcji wolontariatu. W części drugiej zostaną zaprezentowane wyniki krótkiego badania opinii wolontariuszy programu TEIP dotyczącego powodów ich zaangażowania, trudności towarzyszących roli wolontariusza, a także zysków i kosztów związanych z wolontariatem (wyniki zebrano w formie pisemnych wywiadów w kwietniu 2021 roku). Opinie osób badanych zostaną zestawione z perspektywami teoretycznymi dotyczącymi zaangażowania w wolontariat. Artykuł zakończy podsumowanie wyników wraz ze wskazaniem ograniczeń związanych z przedstawionym badaniem.

Wolontariat – perspektywa teoretyczna

Wolontariat to forma zaangażowania w działanie prospołeczne lub na rzecz istotnej społecznie sprawy, najczęściej o charakterze nieodpłatnym i trwałym (Wilson 2000; Omoto i Packard 2016). Bardzo często występuje w organizacjach prowadzących działalność społeczną, a według

niektórych autorów przetrwanie organizacji pozarządowych bywa uwarunkowane zaangażowaniem wolontariuszy we współpracę (Veludo-de-Oliveira i in. 2015).

Pozyskanie i utrzymanie wolontariuszy może zależeć m.in. od ich dopasowania pod względem osobowości i kompetencji do zadań oraz misji organizacji, a także od tego, jak przebiega współpraca z organizacją. Zgodnie z modelem procesu wolontariatu (Omoto i Snyder 1995) zaangażowanie w wolontariat można podzielić na:

- czynniki poprzedzające (ang. *antecedents*), obejmujące wszystkie czynniki (społeczne, organizacyjne, ale także na poziomie indywidualnym, np. czynniki socjodemograficzne, psychologiczne) istniejące przed zaangażowaniem i mające związek z podjęciem decyzji o rozpoczęciu wolontariatu – w przypadku programu TEIP mogą to być m.in. wcześniejsze kontakty z Fundacją Kościuszkowską czy postrzegany prestiż tej instytucji, a także charakterystyki indywidualne (np. polskie korzenie wolontariusza, jego płeć, sytuacja materialna, wykształcenie, motywacje i przekonania na temat wolontariatu, cechy osobowości);
- doświadczenia (ang. *experiences*), obejmujące wszystko, co dzieje się z wolontariuszem w trakcie jego pracy, w tym jego relacje z pracownikami organizacji i innymi wolontariuszami – w przypadku programu TEIP jest to m.in. jakość współpracy i doświadczenie pracy z koordynatorami programu w Fundacji Kościuszkowskiej, pozostałymi opiekunami na obozach TEIP oraz dziećmi i młodzieżą, tj. uczestnikami obozów;
- konsekwencje (ang. *consequences*), obejmujące następstwa zaangażowania, np.: satysfakcję z pracy wolontariackiej, zmiany poglądów na pewne zjawiska czy motywacji do rozpoczęcia wolontariatu, a także chęć dalszego zaangażowania w wolontariat – w przypadku programu TEIP m.in. gotowość do ponownego wyjazdu na obóz wakacyjny.

Motywacje do rozpoczęcia wolontariatu (inaczej – funkcje, które pełnią takie działania w życiu osoby zaangażowanej) stanowią szczególnie ciekawy aspekt badań na temat wolontariuszy. Choć określony rodzaj motywacji musi istnieć przed zaangażowaniem w wolontariat, to możliwe jest, że zmienia się ona w miarę upływu czasu. Różnorodne motywacje mogą również sprawiać, że zaangażowanie ma określone osobiste znaczenie dla wolontariusza i tym samym pracuje on w inny sposób niż osoba, dla której wolontariat ma inny sens. Jedną z najbardziej popularnych klasyfikacji motywacji podjęcia działań wolontariackich/funkcji wolontariatu w życiu człowieka jest podejście funkcjonalne (Clary i Snyder 1999). Zgodnie z nim można wyróżnić sześć funkcji:

- społeczną (ang. *social*) – rozwijanie sieci społecznej i relacji z innymi;
- kariery (ang. *career*) – zdobywanie doświadczenia związanego z wykonywanym zawodem, wzbogacanie CV;
- wartości (ang. *values*) – działanie w zgodzie z wartościami, które osoba uważa za ważne (np. wartości humanitarne, pomoc osobom, którym gorzej się wiedzie, lub działanie na rzecz dobra ogółu);
- chroniącą (ang. *protective*) – redukcja negatywnych emocji, radzenie sobie z osobistymi problemami;
- zrozumienia (ang. *understanding*) – uczenie się, poznawanie świata, wykorzystywanie kompetencji, których nie można używać w innych kontekstach;
- rozwoju osobistego (ang. *enhancement*) – poszukiwanie drogi rozwoju.

Funkcje te mogą przejawiać się w różnorodnych formach wolontariatu, a wolontariusze różnią się pod względem tego, jaka funkcja jest w ich przypadku dominująca. Program TEIP w założeniach daje szansę realizacji każdej z wyżej wymienionych funkcji. Zapewnia środowisko, w którym wolontariusze nawiązują relacje z innymi (wolontariuszami, organizatorami, uczestnikami), stanowi okazję do zdobywania doświadczeń zawodowych (w szczególności dotyczy to osób związanych z branżą edukacyjną), może być formą realizacji wartości (np. wartości opiekuńczych w stosunku do uczestników czy też wartości związanych z krzewieniem kultury amerykańskiej za granicą). Może również pełnić funkcję chroniącą – gdy ma osobiste znaczenie dla wolontariuszy, daje szansę na zrozumienie innego kraju (w tym przypadku Polski) i jego mieszkańców, nabycia nowej wiedzy o świecie, a także może pomagać w osiągnięciu celów związanych z rozwojem osobistym.

W praktyce badawczej jest możliwy pomiar funkcji wolontariatu z użyciem standaryzowanego narzędzia – Volunteer Functions Inventory (Clary i Snyder 1999), ale sama rama teoretyczna może być również użyteczna w badaniach jakościowych, np. wywiadach, w których wolontariusze swobodnie opisują swoje motywacje i doświadczenia, aby można było sklasyfikować i lepiej rozumieć powody ich zaangażowania.

Choć wolontariat może spełniać wyżej wymienione funkcje i przynosić korzyści wolontariuszom, to może także wiązać się z kosztami (Cordery i Tan 2010; Handy i Mook 2011) – niematerialnymi (dzielenie się czasem, zasobami, umiejętnościami), a także materialnymi (koszty ponoszone w związku z dojazdami, udziałem w programie, niezaangażowanie w tym samym czasie w pracę płatną). Zastanawiające jest zatem nie tylko to, jakie zyski przynosi wolontariat realizowany w ramach TEIP, ale także to, jak wolontariusze widzą ponoszone przez siebie koszty i jakie mogą być powody tego, że korzyści nadal nad nimi przeważają.

W kolejnej części artykułu zostaną przedstawione rezultaty ankiety przeprowadzonej wśród wolontariuszy TEIP, której celem było poznanie ich motywacji oraz doświadczeń zyskanych dzięki uczestnictwu w programie. Metoda jakościowa – wywiady z pytaniami otwartymi – pozwoliła na zebranie informacji na temat doświadczeń bez ograniczeń charakterystycznych dla badań kwestionariuszowych z pytaniami zamkniętymi. Opinie te pozwolą lepiej poznać perspektywę wolontariuszy TEIP i zrozumieć, jakie znaczenie może mieć program dla tej grupy, która jest kluczowa dla jego realizacji.

Opinie wolontariuszy TEIP na temat zaangażowania w program

Aby poznać opinie wolontariuszy na temat ich zaangażowania w program TEIP, przeprowadzono krótkie badanie jakościowe, opierające się na pisemnych wywiadach zbieranych za pomocą narzędzia Google Forms. Badanie miało miejsce w kwietniu 2021 roku. Odpowiedzi były anonimowe, a informację o badaniu rozpowszechniano mailowo metodą kuli śnieżnej (pierwszy mail został wysłany przez kierownictwo programu TEIP w Polsce, a kolejne były rozpowszechniane między wolontariuszami). W pierwszej części ankiety zebrano dane na temat respondentów: wiek, płeć, wykształcenie/zawód, długość stażu jako wolontariusz TEIP, liczba obozów TEIP, w których osoba wzięła udział. Drugą część zawierała pytania ułożone zgodnie z ideą modelu procesu wolontariatu (Omoto i Snyder 1995): trzy najważniejsze powody decyzji o zaangażowaniu w wolontariat TEIP (poziom czynników poprzedzających zaangażowanie); trzy najlepsze aspekty bycia wolontariuszem TEIP i trzy najważniejsze spostrzegane trudności w byciu wolontariuszem TEIP (poziom doświadczeń); trzy najważniejsze korzyści z bycia wolontariuszem TEIP oraz trzy najważniejsze koszty bycia wolontariuszem TEIP (poziom konsekwencji). Na końcu ankiety znajdowało się miejsce na dodanie własnych uwag lub komentarzy.

W ankiecie wzięły udział cztery osoby, wszystkie z nich były kobietami. Trzy uczestniczki podały informację o swoim wieku (rozpiętość: 34–63), jedna wolała jej nie podawać. Wszystkie respondentki miały doświadczenie w zawodowym nauczaniu języka angielskiego. Dwie spośród nich miały doświadczenie w programie TEIP dłuższe niż 5 lat, jedna – w zakresie 3–4 lat, jedna – w zakresie 2–3 lat. Liczba obozów, w których osoby badane wzięły udział, wahała się od 2 do 8.

W tabeli 1 zostały przedstawione opinie uczestniczek dotyczące poszczególnych aspektów bycia wolontariuszkami TEIP. Ze względu na małą liczbę respondentów są one podane bez szczegółów demograficznych dotyczących uczestników. Pełne wypowiedzi w oryginalnym brzmieniu (w języku angielskim) są dostępne w Open Science Framework (Nowakowska 2021).

TABELA 1. Zestawienie opinii wolontariuszek programu TEIP

POZIOM	BADANY ASPEKT	ODPOWIEDZI I ICH CZĘSTOŚĆ
Czynniki poprzedzające	powody podjęcia decyzji o zaangażowaniu w wolontariat TEIP	<ul style="list-style-type: none"> – chęć spotkania innych osób, nawiązania kontaktu z innymi osobami (2) – potrzeba uczenia się o innej kulturze, historii (2) – chęć uwzględnienia wolontariatu TEIP w CV (1) – polskie korzenie (odwiedzenie kraju przodków), pokazanie Polski własnemu dziecku (1) – chęć wsparcia uczniów w rozwijaniu kompetencji językowych (1) – zainteresowanie uczeniem innych (1) – przekonanie o tym, że wolontariat jest ważną częścią budowania wspólnoty lokalnej, narodowej i międzynarodowej (1)
Doświadczenia	najlepsze aspekty uczestnictwa w wolontariacie TEIP	<ul style="list-style-type: none"> – lepsze poznanie Polski, jej kultury i historii (3) – praca z uczniami i uczenie się od nich (2) – przeżycie „przygody” (2) – nawiązanie przyjaźni z osobami z polskiej kadry na obozach (2) – poczucie wspólnotowości i wspólna zabawa (1)
	trudności związane z uczestnictwem w wolontariacie TEIP	<ul style="list-style-type: none"> – trudności w nauce języka polskiego, bycie w środowisku użytkowników obcego języka (3) – wolontariat TEIP nie jest trudnym doświadczeniem (2) – bycie z dala od domu (1) – różnice kulturowe między Polską a USA, np. w planowaniu czasu (1) – znajdowanie kompetentnych współpracowników przed wyjazdem na obóz – osoba z doświadczeniem bycia liderem wolontariuszy (1)
Konsekwencje	korzyści z uczestnictwa w wolontariacie TEIP	<ul style="list-style-type: none"> – relacje z innymi osobami (4), w tym dzielenie się doświadczeniami życiowymi (1) – radość z uczenia (2) – poszerzenie wiedzy o Polsce (2) – możliwość zabrania własnej rodziny na obóz (1)
	koszty uczestnictwa w wolontariacie TEIP	<ul style="list-style-type: none"> – koszty przelotu do Polski (4) – materiały dla uczestników (2) – koszty osobiste związane z pobytem w Polsce (2) – konieczność reorganizacji planów związana z nieobecnością w domu przez 2 tygodnie (1) – konieczność wniesienia opłaty rekrutacyjnej (1)

Źródło: opracowanie własne.

Na poziomie czynników poprzedzających wśród powodów podjęcia decyzji o zaangażowaniu w wolontariat TEIP pojawiły się różnorodne motywacje. Jeśli chodzi o funkcje wolontariatu (Clary i Snyder 1999), widoczne są następujące: społeczna (poznawanie innych ludzi), zrozumienia (poszerzanie wiedzy na temat Polski jako „innego kraju”, ale także – jako kraju przodków), wartości (np. realizacja przekonań dotyczących idei wolontariatu i jego roli w budowaniu wspólnoty czy też chęć wspierania uczniów w rozwoju), a także kariery (chęć uwzględnienia doświadczenia w CV, zainteresowanie uczeniem innych – warto zauważyć, że wszystkie ankietowane osoby zajmowały się profesjonalnie nauczaniem). Wśród wymienionych motywacji nie dało się zaobserwować wypowiedzi świadczących o realizacji funkcji chroniącej i rozwoju osobistego.

Na poziomie doświadczeń wolontariuszek łatwo zauważyć, że były one w większości zgodne z podanymi wyżej powodami zaangażowania. Wśród trudności szczególnie były zauważalne kwestie różnic językowych i kulturowych, choć wolontariuszki podkreślały, że nie są to aspekty zniechęcające do udziału w programie.

Na poziomie konsekwencji wolontariuszki po raz kolejny wskazały na istotną rolę relacji zawieranych w czasie pobytu w Polsce i poszerzenia wiedzy o kraju. Jedna z badanych stwierdziła również, że korzyścią z udziału w programie była możliwość dzielenia się z nowymi znajomymi doświadczeniami życiowymi. Pokazuje to, że relacje zawierane w czasie realizacji programu nie muszą mieć wyłącznie charakteru powierzchownych, zawodowych kontaktów, a pozwalają na otwarcie się i zawarcie autentycznych przyjaźni (jedna z wolontariuszek nazwała ten rodzaj relacji „przyjaźniami na całe życie”). W przypadku kosztów wolontariuszki wymieniały przede

wszystkim aspekt finansowy (opłacenie przelotów, osobiste wydatki podczas obozu), ale – co ważne – nie pojawiły się informacje o stratach związanych z zaangażowaniem w program.

Oprócz aspektów wymienionych w tabeli 1 wolontariuszki mogły podzielić się również komentarzami. Jedna z nich zdecydowała się przekazać, że każdego, kto może zostać wolontariuszem, zachęca do tego, ponieważ „nie będzie rozczarowany”.

Podsumowanie

Głównym celem programu TEIP jest uczenie dzieci i młodzieży z Polski języka angielskiego poprzez kontakt z jego rodzimymi użytkownikami (wolontariuszami ze Stanów Zjednoczonych) w codziennych sytuacjach w trakcie obozu wakacyjnego. Choć efektywność programu można zmierzyć konkretnymi umiejętnościami uczestników, to jednak satysfakcja i chęć dzielenia się swoim czasem oraz zasobami przez wolontariuszy pozwala programowi nadal funkcjonować.

Celem przedstawionego w artykule krótkiego badania było poznanie opinii wolontariuszy TEIP na temat ich zaangażowania przy uwzględnieniu: powodów zaangażowania, doświadczeń związanych z programem, korzyści i kosztów wynikających z wolontariatu TEIP. Badanie wskazało, że jednymi z najważniejszych aspektów zaangażowania w wolontariat TEIP są możliwości nawiązania relacji z innymi (kadrą oraz uczniami) dających satysfakcję i radość, jak również chęć poznawania innego języka i kraju (Polski). Sugeruje to, że wolontariusze poświęcają pracę i czas, by program TEIP mógł funkcjonować, ale sami również czerpią z niego dobre nowe doświadczenia, które przypuszczalnie zachęcają ich do kontynuowania współpracy.

Przedstawione badanie miało charakter krótkiej, pisemnej, internetowej ankiety z pytaniami otwartymi, co nie pozwoliło na pogłębienie wypowiedzi. Dzięki badaniu zorientowano się w ogólnych opiniach na temat programu i poznano znaczenie, jakie mogą mu nadawać wolontariusze, ale opinie te – ze względu na małą próbę (na zaproszenie odpowiedziały cztery wolontariuszki) – mogą być traktowane tylko jako jednostkowe, a nie reprezentatywne dla wszystkich wolontariuszy TEIP. Przedstawiona analiza może zatem stanowić jedynie wstęp i zachętę do dalszych badań ewaluacyjnych programu TEIP, które uwzględniałyby perspektywę jego współtwórców i wykonawców (czyli wolontariuszy amerykańskich) i służyły wspieraniu ich rozwoju, dalszego zaangażowania i satysfakcji z działań wykonywanych w ramach programu.

Podziękowanie

Dziękuję wolontariuszkom programu TEIP za poświęcenie swojego czasu i wypełnienie ankiety, a także Dyrektorce programu TEIP w Fundacji Kościuszkowskiej, Pani Emilii Gromadowskiej, za rozpowszechnienie wśród wolontariuszy informacji o ankiecie.

BIBLIOGRAFIA

- Clary, E.G., Snyder, M. (1999). *The Motivations to Volunteer: Theoretical and Practical Considerations*. „Current Directions in Psychological Science”, nr 8(5), s. 156–159.
- Cordery, C.J., Tan, L. (2010). *A Survey of the Effects of Direct Financial Costs in Volunteering*. „Third Sector Review”, nr 16(1), s. 105–124.
- Handy, F., Mook, L. (2011). *Volunteering and Volunteers: Benefit-Cost Analyses*. „Research on Social Work Practice”, nr 21(4), s. 412–420.
- Nowakowska, I. (2021). *Teaching English in Poland Volunteers Survey (April 2021) – Quotations*. Open Science Framework. doi: 10.17605/OSF.IO/2PCS9.
- Omoto, A.M., Packard, C.D. (2016). *The Power of Connections: Psychological Sense of Community as a Predictor of Volunteerism*. „The Journal of Social Psychology”, nr 156(3), s. 272–290.
- Omoto, A.M., Snyder, M. (1995). *Sustained Helping Without Obligation: Motivation, Longevity of Service, and Perceived Attitude Change Among AIDS Volunteers*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 68(4), s. 671–686.
- Veludo-de-Oliveira, T.M., Pallister, J.G., Foxall, G.R. (2015). *Unselfish? Understanding the Role of Altruism, Empathy, and Beliefs in Volunteering Commitment*. „Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing”, nr 27(4), s. 373–396.
- Wilson, J. (2000). *Volunteering*. „Annual Review of Sociology”, nr 26(1), s. 215–240.

Przełożenie idei i filozofii „Teaching English in Poland” na środowisko online – szanse i wyzwania

KINGA BIAŁEK

Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego
ORCID: 0000-0001-5164-9502
k.bialek@szkolaedukacji.pl

JAROSŁAW KRAJKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: 0000-0002-4172-9960
jarek.krajka@umcs.pl

Streszczenie

Artykuł przedstawia najważniejsze czynniki wpływające na efektywność nauczania języków obcych w środowisku online w aspekcie wiedzy zarówno merytorycznej, jak i organizacyjnej. Autorzy odnoszą się do najważniejszych elementów wykorzystywania technologii cyfrowej oraz do modelu działań nauczycieli w kształceniu online. Przykładem realizacji wartości opisanych w pierwszej części artykułu jest koncepcja obozów TEIP, które w 2020 roku były organizowane online.

Słowa kluczowe:

technologia cyfrowa
metodyka
zanurzenie
umiejętności życiowe
współpraca



Wprowadzenie, czyli rzut oka na edukację Anno Domini 2020

Rok 2020 na długo zapisze się w annałach polskiej i światowej edukacji. Pandemia zmusiła wszystkich do podjęcia działań, na które nikt z nas nie był przygotowany. Nauczyciele, uczniowie i rodzice musieli skierować swój wysiłek na to, aby poradzić sobie w nowej sytuacji. Pandemia sprawiła, że dość jasno określone dotąd różnice między edukacją formalną i pozaformalną, szkolną i domową zatarły się, co zaburzyło dotychczasowy układ na mapie inicjatyw edukacyjnych, także w Polsce. To ważne, aby w tym kontekście spojrzeć na edukację właśnie jako na działania na styku środowiska domowego i środowiska szkolnego uczniów.

Autorzy opracowania *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, które ukazało się jeszcze na wiosnę 2020 roku, zwracają uwagę na to, że sytuacja w szkołach może być rozpatrywana jako kryzys, który ma swoją określoną dynamikę: od wzrostu napięcia i dyskomfortu związanego ze zmianą do wykorzystania dostępnych środków w nowej, nieprzewidzianej sytuacji (Poleszak i Pyżalski 2020). Jeśli wszystko pójdzie dobrze, wskazane napięcie opadnie, a ci, którzy go doświadczyli, powoli zaadaptują się do nowych warunków, próbując jak najlepiej i jak najefektywniej wykorzystać istniejące zasoby.

Szczególnie widać to w kontekście działań, które często podejmowali nauczyciele: jak najszybciej uczyli się obsługi nowych narzędzi online, wymieniali się pomysłami, próbowali „radzić sobie” w trudnej sytuacji. W wielu miejscach zaczęły rozwijać się także niezwykle wartościowe inicjatywy, takie jak spontaniczny i oddolny projekt „Zaproś mnie na swoją lekcję”, w ramach którego nauczyciele z całej Polski spotykali się na lekcjach w klasach, odległych czasem o setki kilometrów. To pokazuje, że w wielu ośrodkach w Polsce udało się wypracować elastyczne i efektywne sposoby radzenia sobie z kryzysem. Co jednak umożliwiło odniesienie sukcesu?

Z całą pewnością można wskazać czynniki, które ułatwiają takie działania. Są to m.in. cechy osobowe nauczycieli, jak: odwaga, przekonanie o swojej sprawczości czy kreatywność, ale także refleksyjność, która jest podstawowym warunkiem skutecznego uczenia się i adaptowania do nowych okoliczności. Wielu nauczycieli właśnie w tym zakresie korzystało z wzajemnego wsparcia. Chcielibyśmy zwrócić uwagę na aspekt refleksyjności, związany z umiejętnościami: wyciągania wniosków z dotychczasowej praktyki (czyli dogłębną analizą doświadczeń), wskazania najważniejszych elementów filozofii edukacyjnej, którą chcemy promować, a wreszcie nazwania wartości, które w edukacji chcemy ocalić, przenosząc ją do świata online. Przed podobnym wyzwaniem, choć w innych okolicznościach, stanęli wszyscy organizatorzy programu „Teaching English in Poland” (TEIP) w roku szkolnym 2019/2020.

TNM, czyli o trzech warunkach skutecznej edukacji językowej online

Przez ostatnie 20 lat kształcenia językowego w dobie internetu (najpierw tzw. pierwszej generacji, potem Web 2.0, wreszcie mediów społecznościowych, aktualnie dostępu mobilnego) widzieliśmy w Polsce wiele wysiłków i inicjatyw, ale też równie dużo niepowodzeń i niewykorzystanych szans.

Badacze analizujący problemy i przeszkody towarzyszące innowacyjnej edukacji jako główne bariery uniemożliwiające efektywne nauczanie języków obcych na odległość wskazywali na przeszczeni tych lat: kwestie związane z technologią (por. Ertmer 1999; Abdelraheem 2004), postawy nauczycieli (por. Brill i Galloway 2007), kształcenie kompetencji nauczycielskich (Schoepp 2005; Goktas i in. 2009), brak materiałów dydaktycznych dostosowanych do rzeczywistości kształcenia zdalnego oraz brak należytego wsparcia technicznego i administracyjnego (por. Zapata 2004).

Jak pokazała rzeczywistość edukacji językowej w trybie online, zarówno w pierwszej fazie pandemicznego kształcenia, czyli na wiosnę roku szkolnego 2019/2020, jak i w drugiej, tj. od końca października do połowy grudnia 2020 roku, efektywne kształcenie online wymaga po stronie szkoły i nauczyciela co najmniej trzech elementów, aby można było stworzyć uczniom dobre warunki do pracy i odpowiednią atmosferę, a także aby poczuli, że ktoś się nimi zaopiekował mimo braku fizycznego kontaktu. Te filary to: technologia, nauczyciel oraz metoda nauczania. Poniżej scharakteryzujemy konieczne warunki, które powinny być spełnione, aby wskazane trzy elementy umożliwiały efektywne nauczanie online.

T JAK TECHNOLOGIA W NAUCZANIU: DLACZEGO CIĄGLE NAM CZEGOŚ BRAKUJE?

Od początków kształcenia językowego wspomaganego komputerowo w Polsce, a więc od końca lat 90. poprzedniego stulecia, stały problem nauczycieli uniemożliwiający wspomaganie nauczania przez komputer i internet stanowił brak odpowiednich warunków technicznych. Pod koniec lat 90. były to problemy z dostępem do internetu w szkołach oraz wysokie ceny dostępu w domach. Możliwość wykorzystania technologii podczas lekcji pojawiała się tylko wówczas, gdy udało się zaplanować lekcje języka angielskiego w sali komputerowej, co w przypadku wielu szkół okazywało się dużym wyzwaniem. Wydawać by się mogło, że po 20 latach od tych trudnych początków wyposażenie szkół, nauczycieli i uczniów w urządzenia umożliwiające korzystanie z edukacji online, zwłaszcza wobec relatywnie niskich cen smartfonów i kosztów dostępu do sieci oraz w miarę tanich laptopów czy tabletów, bariery technologiczne nie powinny utrudniać procesu kształcenia. Mimo wzrostu zamożności społeczeństwa, zwiększenia siły nabywczej rodzin, rządowych programów socjalnych, inicjatyw samorządów czy samych dyrektorów szkół na rzecz udostępnienia uczniom urządzeń do pracy wielu uczniów w obecnych okolicznościach nie brało udziału w kształceniu i niejako „zgubiło się” w systemie (Suchecka 2020).

Wykluczenie cyfrowe często było spowodowane również przez narzędzia używane do komunikacji, narzucające pewien poziom technologiczny, którego nie spełniają urządzenia wszystkich uczniów. Konieczność realizacji nauczania w trybie synchronicznym z wykorzystaniem platformy MS Teams (o większych wymaganiach sprzętowych niż np. popularny Zoom czy G-Suite dla Szkół) mogła uniemożliwić udział w lekcjach osobom pracującym na słabszym sprzęcie (zwłaszcza starszych systemach operacyjnych typu Windows Vista), pozbawionym odpowiednio szybkiego łącza czy wystarczająco dużego pakietu danych komórkowych.

Wydaje się zatem, że w tak wyjątkowych warunkach technologia w nauczaniu online powinna być elastycznie dobierana przez nauczyciela w reakcji na zdiagnozowane potrzeby i możliwości klasy, naturalnie – za zgodą dyrektora szkoły. Stosowanie ogólnych rozwiązań, odgórnie narzuconych platform, brak społecznej akceptacji dla mniej zaawansowanych technologicznie form kształcenia (np. tekstowej komunikacji asynchronicznej za pośrednictwem dziennika elektronicznego czy e-maila) – choć są motywowane chęcią zapewnienia jakości nauczania porównywalnej z interakcją w tradycyjnej klasie – mogą prowadzić do frustracji uczniów, ich absencji na lekcjach z powodu wykluczenia cyfrowego czy utraty motywacji nauczyciela do pracy zdalnej.

W ramach efektywnego kształcenia nauczycieli powinno się zatem pokazywać różne formy kształcenia online: od tych najbardziej zaawansowanych technicznie do najbardziej tradycyjnych (by nie powiedzieć „staroświeckich”), tak aby dobry nauczyciel mógł zastosować najbardziej odpowiednie formy nauczania. Niejednokrotnie ciekawe użycie prostych narzędzi (nawet poczty elektronicznej) może dać lepsze rezultaty niż przerywane i chaotyczne sekwencje na bardziej zaawansowanych technicznie platformach.

N JAK NAUCZYCIEL: CO JESZCZE WIĘCEJ MÓGŁBY ZROBIĆ?

Kształcenie w trybie online oznacza konieczność istotnej zmiany w procesie nauczania: „określenia” wybranych platform, narzędzi, komunikatorów, wypracowania umiejętności prowadzenia procesu nauczania na odległość (własny styl dydaktyczny), wykorzystania dzielenia ekranu, czatu grupowego i czatów indywidualnych dla zapewnienia wielokanałowej komunikacji czy wreszcie umiejętnego połączenia nauczania z użyciem podręcznika z różnego rodzaju zasobami zewnętrznymi. Bardzo istotne jest naturalnie zarządzanie klasą jako zbiorowością osób, które mają urządzenia o różnym stopniu zaawansowania technicznego, wykazują różny poziom motywacji i chęci do współpracy, w różnym stopniu otrzymują wsparcie rodziców oraz których dostęp do sprzętu jest różny. Kształcenie wspomagane komputerowo, a w szczególności kształcenie na odległość w trybie synchronicznym, wymusza przyjęcie przez nauczyciela nowych ról – w dużo większym stopniu pomocnika, menedżera, technika, facylitatora czy mentora, w dużo mniejszym zaś – osoby oceniającej czy kontrolującej (por.: Fitzpatrick i Davies 2003; Wang 2008; Krajka 2012). Świadomość tego wraz z umiejętnością zmiany tych ról w razie potrzeby (por.: Zawadzka 2004; Komorowska i Krajka 2020) to z pewnością jedna z kompetencji nauczyciela, którą warto możliwie szybko nabyć (oraz ująć ją w programach kształcenia nauczycielskiego na uczelniach).

Skuteczny nauczyciel w klasie online to również osoba świadoma możliwości, ograniczeń i preferencji uczniów (*vide* sekcja T powyżej), umiejąca formułować cele kształcenia (i je dostosowywać) w odniesieniu do zaistniałej sytuacji, która może się dynamicznie zmieniać. Oznacza to umiejętność: doboru trybu pracy, narzędzi technologicznych, sposobów przekazywania informacji zwrotnej w odniesieniu do zadań przesyłanych przez uczniów czy wreszcie motywowania ich do pracy poprzez np. zachęcanie bardziej uzdolnionych technologicznie osób do wykonywania prac na rzecz klasy (np. nagrywania vlogów czy montowania filmów, które później mogą posłużyć jako materiał na lekcji).

Zatem przygotowanie nauczycieli skutecznie uczących online opiera się na: pokazaniu innych stron pracy w klasie w środowisku wirtualnym, uświadomieniu nowych ról i potrzeby ich zmiany w zależności od sytuacji, jak również umiejętności planowania procesu nauczania i dostosowaniu materiałów do nowej rzeczywistości. Prowadzi to nieuchronnie do tego, że nauczyciele zdadzą sobie sprawę z własnego stylu dydaktycznego oraz zaadaptują go do realiów online, ze wszystkimi jego możliwościami i ograniczeniami.

M JAK METODA: CO NALEŻY ZMIENIĆ W PROCESIE NAUCZANIA (I CZY COŚ W OGÓLE MUSI SIĘ ZMIENIĆ)?

Zmiana formy kształcenia, zwłaszcza tak radykalna jak przejście z trybu *face-to-face* na tryb online, nierzadko z jednoczesnym zmniejszeniem liczby godzin tygodniowo lub długości ich trwania, musi pociągać za sobą konieczność redefinicji metody nauczania. Mimo że najprostszą strategią (i często stosowaną w pierwszej pandemicznej fazie kształcenia online) było przeniesienie takiej samej lekcji, jaka rozgrywałaby się w klasie, na platformę komunikatora, tego typu działanie nie jest najbardziej efektywną formą pracy. Zastąpienie (ang. *substitution*), jako najprostsza forma kształcenia online, nie daje możliwości wykorzystania tych afordancji, które dają nam narzędzia internetowe, hiperłącza, wielość kanałów komunikacji, szybkie przenoszenie się na wybrane strony czy udostępnianie ekranów nauczyciela i uczniów. Myśląc zatem o nowej metodzie kształcenia, warto wyjść poza najprostsze rozwiązania i planować lekcje w taki sposób, aby wykorzystywać wartość dodaną zdalnej formy zajęć (rozszerzenie – ang. *augmentation*), modyfikować zadania w celu ich dostosowania do istniejących warunków (modyfikacja – ang. *modification*). Wreszcie warto przeprojektować ćwiczenia czy zadania z podręczników, aby zrealizować nowe cele, niemożliwe do osiągnięcia w modelu tradycyjnym (redefinicja – ang. *redefinition*). W taki właśnie sposób należy budować lekcje online – w zależności od sytuacji, możliwości uczniów oraz obieranych celów planowane aktywności powinny zakładać rozszerzenie, modyfikację lub redefinicję¹. Należy mieć naturalnie świadomość hierarchiczności przywołanego modelu SAMR – niżej położone fazy są łatwiejsze do wprowadzenia w życie, wymagają również mniejszej kreatywności nauczyciela i mniej skomplikowanych rozwiązań technicznych.

1 Więcej o modelu SAMR można znaleźć w tekście jego autora (Puentedura 2006) oraz w innych pracach wprowadzających model w życie (np.: Romrell i in. 2014; Hamilton i in. 2016).

Zastanawiając się nad metodą nauczania online, nie sposób nie pochylić się nad stopniem możliwości kształcenia komunikacyjnego w warunkach edukacji przez Zoom, MS Teams czy Google Meet. Założenia podejścia komunikacyjnego czy zadaniowego są ugruntowane w świadomości nauczycieli i uczniów, trudno też znaleźć podręczniki, które nie zawierałyby dużej liczby ćwiczeń komunikacyjnych. Mimo upływu blisko 40 lat od tzw. rewolucji komunikacyjnej oraz mimo krytyki myślenia w sztywnych kategoriach metod, a także zachęt do nauczania eklektycznego w erze dydaktyki postkomunikacyjnej (por.: Kumaravadivelu 2001; Richards i Renandya 2002; Kumaravadivelu 2003; Żylińska 2015) zadania polegające na odgrywaniu ról w parach, grupowe projekty, rozmowy czy dyskusje stały się podstawowym elementem prawie każdej lekcji. Dużo trudniejsza organizacja ćwiczeń w grupach czy parach, a z pewnością mniejsze możliwości kontroli i wsparcia uczniów w osobnych pokojach czatu każą przemyśleć częstotliwość i zakres stosowania aktywności komunikacyjnych w klasie online.

Wartości programu TEIP

W kontekście prowadzenia lekcji języków obcych w dobie pandemii kwestia „przeniesienia” obozów TEIP w świat wirtualny wydaje się jeszcze trudniejsza. Program TEIP jest realizowany od 1991 roku, co oznacza, że zebrano wiele doświadczeń, z których można czerpać, aby zrekonstruować filozofię (a także pewną tradycję) uczenia się języka angielskiego w tej innowacyjnej i efektywnej formie. Pomysł organizowania edukacji w tej postaci wiąże się z realizacją kilku celów: innych z perspektywy goszczących w Polsce wolontariuszy, innych – dla polskich uczniów i nauczycieli. W wyniku ich zestawienia stworzono program, który jest rozwijany od 29 lat. Jego założenia opierają się na idei współpracy z wolontariuszami ze Stanów Zjednoczonych, a od 1991 roku uczestniczyły w nim już tysiące osób zainteresowanych taką formą współpracy z Polską. Fundacja Kościuszkowska z siedzibą w Nowym Jorku jest odpowiedzialna za rekrutowanie liderów obozów, nauczycieli i asystentów, którzy w danym roku będą uczestniczyć w spotkaniach w Polsce. Z kolei warszawska siedziba Fundacji Kościuszkowskiej odpowiada za przygotowanie współpracy z organizatorami obozów po stronie polskiej, czuwa nad jakością programu letniego i koordynuje go.

Niezwykle ważny jest kontekst historyczny narodzin idei organizowania obozów. Początek lat 90. w Polsce to czas nowego otwarcia w stosunkach polsko-amerykańskich zarówno na gruncie politycznym, jak i w edukacji: nauczanie języka angielskiego stało się ważnym celem dla władz oświatowych. Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Polski Komitet ds. UNESCO we współpracy z Fundacją Kościuszkowską rozpoczęły wówczas program TEIP. Z jednej strony, miał on służyć rozwijaniu kompetencji językowych, z drugiej – wspierał wartości związane z demokracją, przedsiębiorczością i wolontariatem, potrzebne młodym Polakom w dobie transformacji postkomunistycznej. Z kolei amerykańscy partnerzy mieli poznawać kulturę i historię Polski².

W kolejnych latach cele partnerów po obu stronach Oceanu Atlantyckiego nie zmieniły się diametralnie, choć zmieniły się okoliczności funkcjonowania obozów. Dziś Polska ma za sobą czas przemian, choć wciąż jeszcze musimy inwestować, szczególnie na poziomie edukacji, w budowę silnego i trwałego społeczeństwa obywatelskiego. Z tej perspektywy możliwości spotkania z nauczycielami i wolontariuszami z USA są nie do przecenienia. Dla polskich nastolatków i ich rodziców podstawową korzyścią związaną z obozami TEIP jest zapewne szansa na intensywny rozwój kompetencji językowych, choć – jak wykażemy w następnej części tego artykułu – nie jest to jedyna wartość edukacyjna związana z TEIP.

Goście ze Stanów Zjednoczonych dzięki uczestnictwu w programie mają okazję odwiedzić Polskę, która dla wielu z nich jest krajem pochodzenia przodków. W ten sposób, dzieląc się swoimi umiejętnościami, mają często możliwość lepiej poznać i zrozumieć historię oraz tradycję własnych rodzin. Z kolei wymiana wiedzy i umiejętności z polskimi nauczycielami ma ogromne znaczenie dla profesjonalnego rozwoju wszystkich uczestników programu.

Poniżej postaramy się pokrótce przedstawić najważniejsze, z naszej perspektywy, wartości stojące za TEIP, które nazwalimy „filarami”, i omówić każdy z nich. Pokażemy także przykłady praktyk opisanych w materiałach programowych TEIP³.

2 Por. informacje na stronie internetowej Fundacji Kościuszkowskiej: <www.thekf.org/kf/programs/teaching-english-in-poland/program_history>, [dostęp: 1.12.2020].

3 Wszystkie przykłady scenariuszy zajęć pochodzą z opracowania: Fundacja Kościuszkowska Polska 2019.



FILAR 1 – IMMERSJA

Immersja jest stosowaną od wielu lat metodą kształcenia umiejętności komunikacyjnych w językach obcych. Polega ona na całkowitym zanurzeniu w języku obcym. W sytuacji szkolnej możemy sobie wyobrazić taką sytuację, w której uczniowie niebędący mówcami oryginalnymi danego języka uczą się w tym języku wszystkich przedmiotów. Oczywiście, po wielu latach doświadczeń z dwujęzycznością w szkole istnieją w praktyce dydaktycznej różne modele metody immersyjnej, także takie, w których wykorzystuje się nowe media, jednak niezależnie od formy prowadzenia zajęć ma ona udowodnioną skuteczność. Badacze wskazują, że oprócz oczywistych korzyści związanych z szybkością i efektywnością przyswajania języka w sytuacjach codziennych i niewymuszonych sytuacjach komunikacyjnych uczniowie efektywniej się uczą (treści merytorycznych) oraz mają okazję do polepszenia swoich kompetencji kulturowych i społecznych (por. Williams Fortune 2012). I dlatego, choć w literaturze przedmiotowej hasło „immersja” zazwyczaj jest opatrzone określnikiem „językowa”, to świadomie w nazwie tego filara z niego zrezygnowaliśmy. Chcielibyśmy pokazać, że doświadczenie zanurzenia, które jest udziałem wszystkich uczestników obozów, dotyczy nie tylko rozwijania umiejętności językowych, lecz także kompetencji życiowych, społecznych i kulturowych.

Treści przekazywane podczas zajęć zmieniają się co roku – za ich opracowanie odpowiadają wolontariusze i nauczyciele amerykańscy. W każdym z projektów jednak zwraca się szczególną uwagę na to, aby uczniowie mieli szansę jak najczęściej używać swobodnego języka w komunikacji, wykorzystywać swoje umiejętności (np. w wykonywaniu prac ręcznych, robieniu filmów, śpiewaniu piosenek), a także rozwijać kompetencje miękkie we współpracy z rówieśnikami i opiekunami.

Za przykład realizacji tych założeń może posłużyć scenariusz dotyczący rozwijania kompetencji matematycznych przeznaczony dla młodszych uczestników obozu „Exploring Nature”. Uczniowie zapoznają się ze zwierzętami żyjącymi w Stanach Zjednoczonych i przygotowują plakaty ze zwierzętami zamieszkującymi w Polsce. Rozwijaniu słownictwa z zakresu środowiska naturalnego towarzyszy zabawa w języku angielskim, a także pogłębianie wiedzy o Stanach Zjednoczonych. Efektywność tego typu działań zależy od szczególnej atmosfery towarzyszącej obozom: współpracy, partnerstwa, dobrej komunikacji i – przede wszystkim – głębokiego zanurzenia w języku angielskim.

FILAR 2 – NABYWANIE ŻYCIOWYCH UMIEJĘTNOŚCI

Czym są umiejętności życiowe? W projekcie Komisji Europejskiej EPALE, związanym z rozwijaniem umiejętności osób dorosłych, zapisano grupy kompetencji, które są potrzebne do pełnego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie⁴. Oprócz umiejętności podstawowych, takich jak czytanie, umiejętności matematyczne i cyfrowe, wskazuje się także bardziej złożone – umiejętność uczenia się przez całe życie, przedsiębiorczość, kompetencje kulturowe i społeczne, a także świadomość finansową i prozdrowotną. Jednak ta lista w oczywisty sposób nie może być zamknięta. Jeżeli umiejętności te rozumiemy jako pewną dyspozycję – gotowość do reagowania na różne życiowe sytuacje (w kontekście społecznym i na rynku pracy), to przede wszystkim należy je rozpatrywać jako zestaw „narzędzi”, którymi można się posługiwać w związku z pojawiającymi się wyzwaniami.

To jest jeden z ważniejszych celów współczesnej edukacji, definiowanej jako odpowiedź na dynamiczne zmiany w nowoczesnym świecie. Barbara Woynarowska (2002: 57) pisze o tym: „Kształtowanie umiejętności życiowych polega na uczeniu ich, tworzeniu warunków do ich praktykowania i ćwiczenia oraz na wspieraniu młodych ludzi w podejmowaniu odpowiedzialności za swoje działania. Wymaga to zastosowania metod, dzięki którym młodzież może uczyć się na podstawie doświadczeń własnych i innych osób ze swego otoczenia, obserwując zachowania innych i analizując ich skutki.” Taka formuła jest realizowana wtedy, kiedy wspiera się samodzielność uczniów i uczennic w rozwiązywaniu różnych problemów – nie tylko edukacyjnych, lecz także związanych z komunikowaniem się, współpracą i osiągnięciem kompromisu.

4 Por. informacje na stronie projektu: <epale.ec.europa.eu/en/themes/life-skills#lifeskills>, [dostęp: 1.12.2020].

Podczas obozów TEIP takie sytuacje uczące kreuje się na bieżąco. Wiele zaproponowanych scenariuszy zajęć zakłada współpracę uczniów przy rozwiązywaniu zadań, a nawet w trakcie gier zespołowych rozwijających kompetencje językowe. Wspierają one także nastawienie na relacje jako podstawę działań dzieci i dorosłych. Realizacja wspólnego przedsięwzięcia, zaangażowanie organizacyjne i merytoryczne po stronie nauczycieli polskich oraz amerykańskich umożliwiają modelowanie podobnych postaw u dzieci i młodzieży – polskich uczestników obozów oraz amerykańskich tutorów.

Jako przykład takiej sytuacji uczącej posłuży nam scenariusz zajęć dla młodszych uczestników "It's in Your Hands". To stosunkowo proste zadanie – dzieci wycinają z kolorowego kartonu obrys swojej ręki i tworzą symbol swojej 10-osobowej grupy. Nauczyciele w tym czasie tylko nadzorują dzieci, nie decydują za nie, pozostawiają im możliwość samodzielnego wyboru logo, a także kompromisowego „dogadania się” w sprawie ostatecznego kształtu projektu. Wykonywanie takiego wspólnego działania buduje poczucie więzi w grupie, sprzyja wykorzystaniu kompetencji komunikacyjnych (na poziomie języka i relacji) oraz pozwala na odczuwanie satysfakcji – powstaje trwałe wspólne dzieło, które identyfikuje grupę.

FILAR 3 – WYMIANA KULTUROWA

Ideą założycielską Fundacji Kościuszkowskiej, realizowaną nieprzerwanie od 1925 roku, jest wspieranie współpracy i porozumienia między Polską a Stanami Zjednoczonymi na polu edukacji, nauki i kultury. U jej podstaw leży poczucie, że rozwijanie takich kontaktów jest korzystne dla obu stron – Polacy mają okazję zapoznać się z dorobkiem amerykańskich partnerów, a Amerykanie (najczęściej potomkowie imigrantów) mogą poznać swoje korzenie⁵.

Wymiana kulturowa jest niezwykle ważnym elementem obozów TEIP, podkreślanym przy planowaniu działań. W przywoływanym już podręczniku z materiałami programowymi TEIP zapisano jej cele, które odnoszą się do (Fundacja Kościuszkowska Polska 2019: 7):

- umożliwienia dzieciom i młodzieży z mniej uprzywilejowanych środowisk z Polski zanurzenia w języku i kulturze amerykańskiej;
- zapoznania dzieci i młodzieży z różnymi aspektami życia i kultury Ameryki;
- wprowadzenia amerykańskich pedagogów w kulturę, historię i tradycje narodu polskiego w nadziei, że wiedzę i doświadczenie przekażą swoim współpracownikom, studentom, rodzinom, przyjaciółom i społecznościom w Stanach Zjednoczonych;
- zachęcenia lokalnych mniej uprzywilejowanych społeczności w Polsce do goszczenia amerykańskich edukatorów i wymiany doświadczeń z nimi;
- promowania otwartego podejścia do kultury i różnorodności w społecznościach polskich oraz amerykańskich.

W oczywisty sposób z kulturą amerykańską mogą zapoznawać się uczestnicy obozów – grając w baseball, ucząc się piosenek, poznając wiadomości o środowisku naturalnym Ameryki. Przyjeżdżający do Polski tutorzy i edukatorzy uczestniczą w wycieczkach pokazujących różne regiony naszego kraju. Jednak wymiana kulturowa to także wyrażone *explicite* temat i cel opracowanych dla obozowiczów zajęć. Tak jest np. w przypadku zajęć *The Time Capsule*, w trakcie których uczestnicy przygotowują materiały do wysłania na Marsa, informujące o ważnych aspektach historii, kultury i geografii obu krajów. Na obozach odbywają się ponadto zajęcia propagujące wiedzę o patronie Fundacji – Tadeuszu Kościuszcze.

FILAR 4 – WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELI

Współpraca w gronie nauczycielskim jest potwierdzoną w wielu badaniach dobrą praktyką uczenia się i rozwoju profesjonalnych kompetencji (Vangrieken i in. 2015). Jeśli dodatkowo weźmie się pod uwagę uśrednione dane z raportu TALIS 2018 (por. OECD 2019), wskazujące na to, że w krajach OECD niewielu nauczycieli ma okazję pogłębiać swoje umiejętności, stosując wzajemną obserwację (9%) i współplanowanie (12%), to tym ważniejsze wydają się doświadczenia, które mogą zdobyć dzięki wspólnej pracy z edukatorami z USA.

5 Por. informacje na stronie internetowej Fundacji Kościuszkowskiej: <www.thekf.org/kf/about/mission_history>, [dostęp: 1.12.2020].



Współpraca w ramach programu TEIP odbywa się na wielu poziomach: planowania działań, angażowania się w realizację zajęć, poznawania dobrych praktyk. To także rozwijanie sieci kontaktów na gruncie towarzyskim. Nauczycielki i nauczyciele korzystają ze wspólnie stworzonych materiałów. Ważnym aspektem profesjonalnego rozwoju nauczycieli na obozach TEIP jest podejmowana przez asystentów praktyka zawodowa.

TEIP w dobie zdalnej edukacji

Wszystkie wymienione przez nas wartości są ważne, budują renomę obozów TEIP i ich niewątpliwą jakość. W dobie edukacji zdalnej nie udało się jednak zorganizować obozów w takim zakresie jak w latach ubiegłych. A w jakim stopniu udaje się osadzić filary programu w rzeczywistości online? Co może stanowić o skuteczności działań zdalnych? I – wreszcie – w jakim stopniu uda się zbudować i wzmocnić relacje między wszystkimi osobami zaangażowanymi w realizację projektu? To ważne pytania, na które po części udało się odpowiedzieć podczas realizacji TEIP zdalnie w lecie 2020 roku.

Efektywność działań podejmowanych podczas kształcenia w środowisku online zależy od wielu czynników, podobnie jak dzieje się to w sytuacji nauczania stacjonarnego. Jednym z nich jest na pewno profesjonalne, wielowymiarowe i pogłębione przygotowanie nauczycieli i edukatorów do przeprowadzania zajęć. Tymczasem sytuacja pandemii ujawniła, że niewielki odsetek nauczycieli potrafi szybko i elastycznie przenieść swoje nauczanie w przestrzeń wirtualną, głównie ze względu na bardzo krótki czas na dostosowanie technik i metod, ale także braki związane z umiejętnościami posługiwania się technologią cyfrową. Dlatego – wobec przymusowej i przyspieszonej zmiany – pierwszym krokiem na drodze do przeniesienia obozów TEIP do świata wirtualnego nie mogło być długotrwałe przygotowanie metodyczne.

W tej sytuacji proces efektywnego przygotowania do działań edukacyjnych w przestrzeni wirtualnej należy rozpocząć od pogłębionej analizy zasobów, którymi edukatorzy już dysponują – w podręczniku dla nauczycieli wydanym przy okazji tegorocznej edycji obozów znalazł się fragment dotyczący autorefleksji i rekonstrukcji własnej filozofii nauczania (Bialek i in. 2020). Dopiero wtedy prowadzący zajęcia nauczyciele wiedzą dobrze, jaki styl prowadzenia zajęć i jakie aktywności są dla nich najbardziej odpowiednie oraz jaką rolę jako prowadzący chcą przyjmować: tutora, mentora lub facylitatora. Wiedzą także, jakie są ich mocne strony, jakie działania będzie im łatwiej podjąć i jakie efekty chcą osiągnąć. Jest to też dobra okazja do tego, żeby wykorzystać nieoczywiste talenty i umiejętności. Kolejny krok to wybór narzędzi, które umożliwią realizację założonych celów.

Taki tryb planowania, wychodzący od zdiagnozowania mocnych stron i zasobów, a nie od sformułowania celów edukacyjnych, sprawdził się przy projektowaniu zajęć dodatkowych – pozwolił zachować najważniejsze wartości związane z funkcjonowaniem obozów. Dzięki temu wolontariusze ze Stanów Zjednoczonych mogli dzielić się z uczestnikami nie tylko umiejętnościami językowymi, lecz także swoimi pasjami, zainteresowaniami, a czasem po prostu zaproszeniem „do kuchni”. Atrakcją tegorocznych obozów stały się zatem zajęcia rękodzielnicze, kulinarne oraz wirtualne podróże – uczestnicy obozów mogli oglądać relacje z najdalszych zakątków Ameryki. Wirtualne obozy TEIP w 2020 roku w zakresie planowania zajęć stanowią tym samym doskonały przykład zachowywania równowagi między spontanicznością wakacyjnych kontaktów a precyzją i profesjonalizmem planowania. W oczywisty sposób wpisuje się ono także w model bazujący na immersji – zastosowaniu języka obcego w codziennych sytuacjach komunikacyjnych.

Wszystkie pomysły, nie tylko te opisane w podręczniku, mogą zostać z powodzeniem wykorzystane na lekcji w szkole. Zrealizowane zajęcia częściowo odbywały się „na żywo” dzięki wykorzystaniu komunikatorów typu Zoom, częściowo w formie zdalnej – w formie krótkich filmów, zamieszczonych później na kanale Fundacji na platformie YouTube. Filmy te mogą posłużyć jako inspiracja lub punkt wyjścia do zrealizowania dłuższych projektów. Można je traktować jako wzory do samodzielnego przygotowania podobnych materiałów lub jako źródła ciekawych informacji. Jednym z pomysłów na ich zastosowanie jest praca w trzetańowym modelu projektu: zbieranie danych – analiza – tworzenie własnych prezentacji. W tym modelu nauczania i uczenia się uczniowie odgrywają różne role i wykorzystują różne umiejętności językowe. Są zapraszani do przeczytania tekstu lub obejrzenia filmu, na podstawie którego uczą się rozumieć naturalny

język rodzimego użytkownika. Muszą się skoncentrować, aby znaleźć ważne informacje. Następnie uczniowie pracują z zebranymi informacjami – porównują je i wyciągają wnioski. Później wykorzystują nie tylko dane, ale także nowo nabyte umiejętności, aby dzięki swojej kreatywności stworzyć coś nowego⁶. Każdy etap to także okazja do współpracy z rówieśnikami. Ważne jest zapewnienie uczniom ciekawych źródeł i komentowanie ich, wówczas mogą z nich korzystać i przekształcać je we własne prace. Jak widać, krótkie filmy mogą przedstawiać pewną wiedzę lub stanowić raczej samouczek. Jakkolwiek są używane, rozwijają znajomość języka angielskiego, a także dają uczniom kilka ważnych wskazówek.

Podsumowanie – perspektywa kolejnych edycji

Jakie doświadczenia zdobyte w trakcie edycji zdalnej z 2020 roku powinny stać się stałym elementem programu? W naszej opinii najważniejszą wartością jest uzyskana w dobie pandemii „nauczycielska elastyczność”, czyli umiejętność takiego organizowania zajęć, aby realizować jak najwięcej celów edukacyjnych za pomocą dostępnych środków, sięgania po nieoczywiste narzędzia i materiały oraz budowania relacji w różnych środowiskach edukacyjnych. Edycja z 2019 roku także dała wiele ciekawych, stworzonych na potrzeby programu materiałów, z których nauczyciele mogą korzystać również w swoich klasach w trakcie roku szkolnego. Dzięki scenariuszom zamieszczonym we wspomnianym wyżej podręczniku (Bialek i in. 2020) można wykorzystywać je na wiele różnych sposobów.

Z kolei obszarem rozwoju, nad którym koordynatorzy pracują już teraz przed kolejną edycją, jest na pewno takie zaplanowanie działań, które pozwoli nie tylko na większy udział uczniów w poszczególnych aktywnościach, lecz także na zaangażowanie polskich nauczycieli do pracy metodą co-teachingu w rzeczywistości wirtualnej.

BIBLIOGRAFIA

- Abdelraheem, A.Y. (2004). *University Faculty Members' Context Beliefs about Technology Utilization in Teaching*. „The Turkish Online Journal of Educational Technology”, nr 3(4), s. 76–84. <www.tojet.net/articles/3410.pdf>. [dostęp: 2.10.2011].
- Bialek, K., Bogucka, M., Jaworowska, Z., Krajewska, M. (2020). *Teaching English in Poland. Summer Vacation with American Volunteers*. Warszawa: Fundacja Kościuszkowska Polska.
- Brill, J.M., Galloway, C. (2007). *Perils and Promises: University Instructors' Integration of Technology in Classroom-Based Practices*. „British Journal of Educational Technology”, nr 38(1), s. 95–105.
- Ertmer, P. (1999). *Addressing First and Second Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration*. „Educational Technology Research and Development”, nr 47(4), s. 63–81.
- Fitzpatrick, A., Davies, G. (red.) (2003). *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages: A Report Commissioned by the Directorate General of Education and Culture*. <edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/03/spr/iImpact_information.pdf>. [dostęp: 1.08.2019].
- Fundacja Kościuszkowska Polska (2019). *Teaching English in Poland – New Adventures. New Friends. Materiały programowe Programu Teaching English in Poland realizowanego przez Fundację Kościuszkowską w Polsce*. Warszawa.
- Goktas, Y., Yildirim, S., Yildirim, Z. (2009). *Main Barriers and Possible Enablers of ICTs Integration into Pre-Service Teacher Education Programs*. „Educational Technology & Society”, nr 12(1), s. 193–204.
- Hamilton, E.R., Rosenberg, J.M., Akeoglu, M. (2016). *The Substitution Argumentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A Critical Review and Suggestions for its Use*. „TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning”, nr 60(5), s. 433–441.
- Komorowska, H., Krajka, J. (2020). *The Culture of Language Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

6 Doskonale do tego celu nadają się filmy instruktażowe realizowane przez amerykańskie wolontariuszki na temat tworzenia książki: <www.youtube.com/watch?v=o8_5QmPUaqI&list=PLVfvBHgk9kbvI8C_4hQn7jtDC32eqBHK>, [dostęp: 1.07.2020]; <www.youtube.com/watch?v=Htf1luReVNe&list=PLVfvBHgk9kbvI8C_4hQn7jtDC32eqBHK&index=3>, [dostęp: 1.07.2020]; <www.youtube.com/watch?v=niW5cp_PD0U&list=PLVfvBHgk9kbvI8C_4hQn7jtDC32eqBHK&index=2>, [dostęp: 1.07.2020].

- Krajka, J. (2012), *The Language Teacher in the Digital Age*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kumaravadivelu, B. (2001), *Toward a Postmethod Pedagogy*, „TESOL Quarterly”, nr 35(4), s. 537–560.
- Kumaravadivelu, B. (2003), *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, New Haven: Yale University Press.
- OECD, 2019, *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, <bit.ly/3F8ZgRz>, [dostęp: 1.12.2020].
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020), *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii* [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 7–15.
- Puentedura, R. (2006), *Transformation, Technology, and Education*, [blog] <hipassus.com/resources/te/>, [dostęp: 12.11.2018].
- Richards, J.C., Renandya, W.A. (2002), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Romrell, D., Ridder, L., Wood, E. (2014), *The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning*, „Journal of Asynchronous Learning Network”, nr 18(2), s. 1–14.
- Schoepp, K. (2005), *Barriers to Technology Integration in a Technology-Rich Environment*, „Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives”, nr 2(1) s. 1–24, <www.zu.ac.ae/lthe/vol2no1/lthe02_05.pdf>, [dostęp: 2.10.2010].
- Suchecka, J. (2020), *Tysiące dzieci wypadło z systemu. Gdzie ich szukać?*, <tyn24.pl/premium/koronawirus-w-polsce-edukacja-zdalna-tysiace-dzieci-wypadlo-z-systemu-4564269>, [dostęp: 24.04.2020].
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., Kyndt, E. (2015), *Teacher Collaboration: A Systematic Review*, „Educational Research Review”, nr 15, June, s. 17–40.
- Wang, Q. (2008), *Student-Facilitators’ Roles in Moderating Online Discussions*, „British Journal of Educational Technology”, nr 39(5), s. 859–874.
- Williams Fortune, T. (2012), *What the Research Says About Immersion* [w:] *Chinese Language Learning in the Early Grades: A Handbook of Resources and Best Practices for Mandarin Immersion*, Asia Society.
- Woynarowska, B. (2002), *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży – wyzwanie dla szkoły*, „Chowanna”, R. 45(58), t. 1(18), s. 57–69.
- <www.epale.ec.europa.eu/en/themes/life-skills#lifeskills>, [dostęp: 1.12.2020].
- <www.thekf.org/kf/programs/teaching-english-in-poland/program_history>, [dostęp: 1.12.2020].
- <www.youtube.com/c/TheKo%C5%9BciuszkofoundationPoland/featured>, [dostęp: 1.12.2020].
- Zapata, G.C. (2004), *Second Language Instructors and CALL: a Multidisciplinary Research Framework*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 17(3), s. 339–356.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żylińska, M. (2015), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Myśl – język – komunikacja. Kompetencje interkulturowe w programie „Teaching English in Poland”

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID: 0000-0001-7227-6127

r.nowakowska@chat.edu.pl

Streszczenie

W niniejszym artykule omówiono związek między myśleniem, językiem i umiejętnościami komunikacyjnymi. Punktem wyjścia do krótkiego przeglądu koncepcji znaczenia komunikacji językowej w rozwoju człowieka jest sformułowane w latach 70. XX wieku przez Edwarda Sapira i Benjamina Lee Whorfa prawo relatywizmu językowego, szczególnie ważne w kontekście rozumienia różnic i podobieństw kulturowych w ludzkim myśleniu oraz zachowaniu. Pytania problemowe związane z hipotezą Sapira–Whorfa, na które postaram się odpowiedzieć w tym artykule, brzmią: Jakie znaczenie w kształceniu językowym ma kontekst kulturowy i w jaki sposób kształtuje on komunikację interkulturową? Poznanie relacji między językiem a kulturą jest istotne dla procesu całościowej edukacji, a także wtedy, gdy chcemy zrozumieć proces komunikacji międzykulturowej i przekroczyć granice sposobu postrzegania drugiego człowieka. Artykuł odnosi się do umiejętności, jakie kształtuje program „Teaching English in Poland”. Język nie jest w tym programie jedynie narzędziem komunikacji, służy także do zdobywania wiedzy oraz rozumienia innych ludzi i kontekstu kulturowego, który temu towarzyszy.

Słowa kluczowe:

komunikacja interkulturowa

kompetencje językowe

teorie komunikacji interkulturowej



Wprowadzenie

Słowo stwarza rzeczywistość. Złożenie obietnicy – w warunkach performatywnego aktu mowy – oznacza przecież czyn, który się dokona. Dzieje się tak dlatego, że słowa wzywają do czynów, zapowiadają działania, mówią o tym, co za chwilę zostanie zrobione i doprowadzone do końca.

Wydaje się, że w dzisiejszym świecie komunikacji międzyludzkiej zapominamy o wadze słów. Deficyty umiejętności dotyczących komunikacji w połączeniu z niechęcią do tych, którzy myślą inaczej, i niepewnością dotyczącą przyszłości często stanowią fundament mowy nienawiści, nawoływania do wrogości oraz nietolerancji i otwierają tym samym drogę do stygmatyzujących, obraźliwych oraz wykluczających postaw. Ubóstwo języka sprawia, że ubożeje również rzeczywistość, w której funkcjonujemy. Jeśli bowiem z trudem potrafimy coś nazwać, łatwiej przychodzi owo coś pomijać. A czasem jest odwrotnie – nie dostrzegamy jakichś elementów rzeczywistości i wówczas stają się one nieistotne, a przez to nienazwane.

Zagadnienie powiązania myśli, języka i umiejętności komunikacyjnych w odniesieniu do programu „Teaching English in Poland” (TEIP) i jego założeń pedagogicznych jest celem tego artykułu. Punktem wyjścia analiz jest krótki przegląd koncepcji dotyczących znaczenia komunikacji językowej w rozwoju człowieka. Zgodnie z założeniem, iż nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria naukowa, chcę ukazać, w jaki sposób metodyczne założenia programu TEIP są osadzone w oryginalnej koncepcji nauczania języka obcego oraz że mają wyraźne odniesienie do teoretycznych podstaw komunikacji społecznej i teorii pedagogicznej związanej z kształtowaniem kompetencji interkulturowych.

Pierwszą z teoretycznych podstaw TEIP w zakresie społecznej komunikacji i prawidłowego komunikowania interkulturowego jest – jak sądzę – prawo relatywizmu językowego, sformułowane w latach 70. XX wieku przez Edwarda Sapira (1978: 88) i Benjamina Lee Whorfa (1982: 285). Jest ono szczególnie istotne dla zrozumienia różnic i podobieństw kulturowych w myśleniu i zachowaniach ludzkich, rozumianych jako funkcja języka, w którym formułujemy nasze myśli o świecie i innych osobach. Związane z hipotezą Sapira–Whorfa pytania problemowe, na które postaram się w tym artykule znaleźć odpowiedź, brzmią: W jaki sposób kultura wpływa na język oraz w jaki sposób język wpływa na kulturę? Poznanie związku łączącego język i kulturę jest istotne dla zrozumienia procesu komunikacji interkulturowej (z uwzględnieniem procesów interakcji społecznych i zanurzenia w kulturze – procesów zachodzących w ramach programu TEIP). Owa komunikacja interkulturowa bez wątpienia nie tylko służy nabywaniu szerokiej wiedzy i rozumieniu różnic kulturowych, lecz także szerzej – ma znaczenie dla procesu całościowej edukacji człowieka oraz przekraczania granic sposobu postrzegania innego człowieka.

Przeciw relatywizmowi językowemu?

Hipoteza Sapira–Whorfa zakłada, że język oddziałuje na myślenie, a w konsekwencji na zachowanie ludzi. Ponieważ percepcja i poznawanie otoczenia są kształtowane za pomocą języka

właściwego danej grupie, cechy świata opisywane przez poszczególne społeczeństwa są odrębne i różnicowane. Liczba różnic między językami przekłada się na stopień różnicowania w postrzeganiu rzeczywistości, co okazuje się problematyczne w przypadku tłumaczeń, nauki języka obcego, a także edukacji jako takiej ze względu na wszechobecne w niej (zwłaszcza wyższych szczebli) używanie języków obcych w procesie kształcenia i samokształcenia.

Użycie zbliżonych konstrukcji semantycznych i gramatycznych przez dwie osoby często nie jest identyczne i dlatego dane wyrażenie nie będzie zrozumiałe w języku docelowym. Jak twierdził Sapir: „Żadne dwa języki nie są nigdy dostatecznie podobne, by można je było traktować jako reprezentujące tę samą rzeczywistość społeczną. Światy, w których żyją różne społeczeństwa, są odrębnymi światami, nie zaś tym samym światem, tylko opatrzonym odmiennymi etykietkami” (Sapir 1978: 88). Co więcej, z perspektywy pedagogicznej można rozszerzyć hipotezę Sapira-Whorfa i uznać, że w zasadzie dwie osoby, nawet jeśli posługują się tym samym językiem, nie są nigdy dostatecznie podobne, żeby można było uznać, że reprezentują tę samą rzeczywistość społeczną. Idąc tym tropem, należy stwierdzić, że komunikacja międzykulturowa ujmowałaby także każde dwie istoty ludzkie próbujące się porozumieć. Każda z nich bowiem stanowi odrębną kulturę i odrębne dla tej kultury reprezentacje poznawcze.

Przeciwnicy relatywizmu językowego zarzucają Sapirowi i Whorfowi, że w swej hipotezie uzależnili całą strukturę poznania od języka, wykluczyli możliwości porównywania odmiennych poglądów z powodu różnic językowych oraz możliwość tłumaczenia pojęć pochodzących z innych języków. Swoją krytykę argumentują m.in. tym, że tłumaczenia są nie tylko możliwe, ale nawet powszechne, co można łatwo zaobserwować np. w procesie nabywania umiejętności językowych, jak również posilkowania się tekstami źródłowymi stworzonymi w językach innych niż nasz własny. Nie jest również jasny kierunek relacji przyczynowej w związku, który zachodzi pomiędzy językiem a myśleniem: czy jest to jednokierunkowe oddziaływanie języka na myślenie, czy oddziaływanie zwrotne, czy – jak twierdził Noam Chomsky (2017) – poznanie i język są wzajemnie niezależne. „Zdaniem Chomsky’ego zadaniem teorii języka jest opracowanie formalnej gramatyki języka, która mogłaby wytworzyć potencjalnie nieskończoną liczbę wszystkich poprawnych wypowiedzi – i wyłącznie poprawnych wypowiedzi. Gramatyka ma być generatywna: ma generować bogactwo języka. Kiedy tylko sformalizujemy składnię, będziemy mogli odpowiednio zinterpretować jej składniki oraz nadać im wyraz fonetyczny – co pozwoli na odtworzenie zarówno gramatyki, znaczenia, jak i brzmienia całych zdań” (Milkowski 2019).

Z perspektywy pedagogiki i psychologii rozwojowej dzieci już około drugiego roku życia z regułą potrafią same składać słowa w proste zdania i rozumieją wypowiedziane do nich pytania i prośby. Niemal każde dziecko jest w stanie opanować pierwszy język, nie znając żadnego innego języka naturalnego. Jak to się dzieje? Zdaniem Chomsky’ego, żeby to wyjaśnić, należy – z jednej strony – zwrócić się w kierunku psychologii, a z drugiej – sformalizować gramatykę. W przeciwieństwie do Ferdinanda de Saussure’a, który realności struktury języka dopatrywał się w sferze społecznej (Norris 2004), Chomsky poszukuje podstaw zdolności posługiwania się językiem w indywidualnym myśleniu, poddając surowej krytyce dominujący w latach 50. XX wieku nurt behawioralny w psychologii uczenia się, tłumaczący wówczas proces nabywania umiejętności językowych procesami warunkowania. Chomsky publikuje krytyczną recenzję książki *Verbal Behavior* Burrhusa F. Skinnera, uznanego wówczas behawiorysty, podkreślając, że uczenie u dzieci nie przebiega tak jak wzmacnianie reakcji u zwierząt – nie mamy bowiem w przypadku dzieci do czynienia z prostym trenowaniem reakcji na bodziec.

Wbrew założeniom behawiorystów nie wszystko można wyjaśnić przez procesy uczenia. Dzieci muszą w jakiś sposób rozpoznawać bodźce językowe i uczyć się z nich gramatyki. Czy jednak czynią to poprzez wzmacnianie, trening, a może poprzez transdukcję? Racjonalistyczny program Chomsky’ego można sprowadzić do stwierdzenia, że trzeba sformalizować gramatykę generatywną języka, aby wyjaśnić, w jaki sposób dzieci ją opanowują. Opanowują ją – zdaniem zwolenników programu gramatyki generatywnej – dzięki temu, że wszyscy mamy wrodzoną gramatykę uniwersalną, pozwalającą nam nabyć dowolny język naturalny. I to wiedza na temat gramatyki generatywnej określonego języka, a nie dane na temat zachowań językowych, jest właściwym przedmiotem badań językoznawców i pedagogów zainteresowanych procesem nabywania języka w trakcie

rozwoju człowieka. Chomsky dokonuje tu istotnego rozróżnienia między znajomością języka, którą dzielają wszyscy jego użytkownicy, a umiejętnością wypowiadania się.

Jerry Fodor w książce *Modularity of Mind* przedstawił tezę, że każdy ma wrodzony kod, zwany językiem myśli, i to on właśnie pozwala dzieciom formułować hipotezy na temat znaczenia słów. Bez tych hipotez dziecko nie pozna ich znaczenia, a więc kod ten musi być uniwersalny. Fodor argumentował w dość przewrotny sposób: „[...] tak, ta teoria jest bardzo osobliwa i niewiarygodna, ale nie ma żadnej konkurencji. Po prostu nie potrafimy zrozumieć nabywania języka inaczej – musimy uznać, że dzieci formułują hipotezy. A więc muszą mieć język, by je wyrazić” (1983: 34, tłum. własne). Można znaleźć w tym założeniu powrót do zagadnienia zależności pomiędzy myśleniem i językiem omawianego w latach 30. XX wieku przez Lwa Wygotskiego (2006). W książce *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka* uznał on, że dzieci konstruują swoją wiedzę o świecie samodzielnie, choć w integracji z otoczeniem, schematy poznawcze dziecka są zaś jego samodzielną konstrukcją wynikającą z nieustannej eksploracji: aby poznać obiekty, podmiot musi mieć z nimi aktywny kontakt, dzięki czemu może je przekształcać – musi je przedstawiać, korygować, łączyć, rozdzielać i składać od nowa aż do najbardziej wyrafinowanych operacji intelektualnych, które są działaniem uwewnętrznionym, dokonywanym w umyśle (łączenie elementów, porządkowanie, odkrywanie wzajemnych zależności). Wiedza nieustannie wiąże się z działaniem lub operacjami, czyli przekształceniami. Głównym założeniem Wygotskiego było uznanie powiązania w procesie rozwoju człowieka jego myśli i języka. Myśl stanowi swoisty język wewnętrzny – im bogatszy jest język, którym się posługujemy, tym bogatsze są nasze myśli. I odwrotnie: sprawność językowa przekłada się nie tylko na rozwój zasobów komunikacyjnych, lecz także na umiejętność interpretacji świata zewnętrznego i dostosowania się do jego wymagań, na giętkość i płynność myślenia, czyli na inteligencję człowieka. W koncepcji Wygotskiego wiedza nie jest jedynie odbiciem rzeczywistości, lecz indywidualną konstrukcją człowieka.

W prawidłowo prowadzonym procesie uczenia się – zmierzającym do trwałości efektów – uczący się nie przyswajają pojęć naukowych mechanicznie, nie uczy się ich na pamięć, lecz kształtuje je w doświadczeniu, z dużym nakładem własnego wysiłku i aktywności intelektualnej, ale w interakcji ze światem zewnętrznym. Wygotski akcentował społeczny charakter rozwoju człowieka. W jego przekonaniu rozwój można rozpatrywać jedynie w kontekście środowiska społecznego, instytucjonalnego i interpersonalnego, w jakim żyje jednostka. Twierdzenie, że wiedza nie tylko jest osobistą konstrukcją człowieka, lecz także jest tworzona społecznie, to jedno ze szczegółowych założeń tej teorii. Rozwój umysłowy człowieka w bardzo dużym stopniu zależy, jego zdaniem, od oddziaływań płynących z zewnątrz. Umożliwiają one opanowywanie technik uczenia się tkwiących w kulturze i przekazywanych poprzez uwarunkowane okolicznościami dialogi z osobami reprezentującymi tę kulturę. Zasadniczy rozwój umysłowy rozpoczyna się właściwie wtedy, gdy niejako cofamy się po własnych śladach, aby z pomocą dojrzałych nauczycieli zakodować na nowo to, co inni już zrobili, widzieli i słyszeli, a następnie te na nowo zakodowane znaki, symbole, szyfry i skrypty wykorzystujemy do dalszej organizacji myśli oraz odzwierciedlających je aktów mowy.

Wszystkie omawiane wyżej koncepcje zakładały w mniejszym lub większym stopniu, że komunikowanie się z innymi jest jedną z najistotniejszych potrzeb człowieka. Współzależność poznanie–akt mowy stanowi fundament kolejnego istotnego elementu komunikacji, jakim jest dialog.

Wybrane teorie komunikacji interkulturowej z perspektywy pedagogicznej

Kompetencje, które są kształtowane w programie TEIP, wykraczają daleko poza sferę nauczania języka obcego oraz metodykę projektowania dydaktycznego. Komunikacja interkulturowa – istotny element programu TEIP – jest niezwykle ważnym polem pedagogicznych oddziaływań, budowania relacji uczeń–nauczyciel na podstawie fenomenów wzajemnego poznania uczących w programie amerykańskich wolontariuszy i uczniów z Polski. Komunikacja interkulturowa, która zachodzi podczas akwizycji języka (jego struktur leksykalnych, gramatycznych, prozodii itd.), jest procesem bardzo podobnym do komunikacji wewnątrzkulturowej, jednak uczestnicy interakcji interkulturowych nie zawsze kierują się tymi samymi podstawowymi regułami. Rozmówcom zazwyczaj trudniej jest się skupić na treści wysyłanych (kodowanych) i odbieranych (dekodowanych) przekazów. Jeśli komunikacja nie przebiega w sposób płynny, tworzą się nieporozumienia, a czasem

i konflikty. Komunikat, który jest wysyłany przez jednego z uczestników interakcji, z reguły jest bowiem obudowany swoistym zinternalizowanym kodem kulturowym, drugi z uczestników nie zawsze potrafi ten kod zrozumieć, ponieważ używa odmiennego. W rezultacie przekaz staje się niejasny, zniekształcony lub niejednoznaczny. Ze względu na wymienione trudności powstało wiele teorii wyjaśniających sposoby komunikowania międzyludzkiego (interkulturowego). Spośród wielu wybrałam i przedstawiam cztery krótkie opisy założeń teorii fenomenologicznej, krytycznej, socjokulturowej i semiotycznej, aby ukazać złożoność problematyki komunikacji interkulturowej.

FENOMENOLOGICZNA TEORIA KOMUNIKACJI MIĘDZYLUDZKIEJ

Teoria fenomenologiczna w istocie sprowadza się do ukierunkowania życia codziennego na perspektywę osoby w nim uczestniczącej, dlatego kładzie się w niej nacisk na interpretację subiektywnych doświadczeń i osobistego rozumienia. Tradycja fenomenologiczna polega na interpretacji, nie zakłada więc intersubiektywnej sprawdzalności. Przeżycia jednostkowe nabierają w niej szczególnego znaczenia, nic bowiem nie jest bardziej istotne w komunikacji niż własne bezpośrednie doświadczenie. Kłopot związany z komunikacją międzyludzką dotyczy jednak tego, że nie ma dwóch osób, które posiadają te same doświadczenia życiowe, skoro zatem nie potrafimy doświadczać przeżyć innych, mamy skłonność do rozmijania się z nimi w czasie rozmowy. Czy dwoje ludzi może więc przejść do porządku dziennego nad powierzchownymi impresjami i nawiązać prawdziwy kontakt na głębszym poziomie? Carl Rogers (2002) opisał trzy warunki zmian relacji jednostki z innymi. Chodzi o pewność co do: stosowności zachowań rozmówcy, bezwarunkowego pozytywnego stosunku oraz empatii i zrozumienia. Martin Buber (1991) doszedł do podobnych wniosków i głosił możliwość autentyczności relacji międzyludzkich poprzez dialog – proces, w którym intencją stron prowadzących go jest zrozumienie sytuacji innej osoby. „Nie posiadam niczego więcej prócz codzienności, z której nie mnie nie wydobywa” – mówił Buber (1954: 43). Ale jednocześnie dodawał (1954: 43): „Przedłużone linie relacji przecinają się w wiecznym Ty”. Jeśli zatem relacja Ja–Ty to dwie równoległe, wówczas punkt przecięcia znajduje się w nieskończoności. Buberowskie „prasłowa” Ja–Ty i Ja–To stanowią próbę wyjaśnienia sposobów bycia człowieka w świecie i współbycia z innymi ludźmi. Ja–To oznacza posiadanie przedmiotu, przybierające postać codziennego doświadczenia i oznacza zawsze: Ja posiadam (postrzegam, myślę, odczuwam) coś. Sposób Ja–Ty wyznacza relację. Każde skończone Ty zgodnie z dialektyką relacji może przeobrażać się z konieczności w To, a każde To może ukazać Ty. Przedmiot (To), jeśli już zostanie wzięty w posiadanie, wyklucza realność spotkania, a tym samym dialogu. Nie spotykamy się przecież z przedmiotem ani nie prowadzimy rozmowy z przedmiotem. Spotkanie wydarza się we współlistnieniu Ja–Ty dwóch podmiotów i zakłada niepowtarzalność i nieprzedmiotowość. Spotkanie Ty jest zawsze rodzajem przemiany Ja, jest niejako pomiędzy Ja i Ty. Fenomenologiczne ujęcie pozwala na zrozumienie, iż autentyczność relacji z innym człowiekiem zawiera się w imperatywie podmiotowego traktowania. Jeśli inny człowiek stanowi dla mnie To, wykluczam tym samym jakiegokolwiek porozumienie (dialogiczność).

TEORIA KRYTYCZNA. SPRZECIW WOBEC JĘZYKA NIESPRAWIEDLIWOŚCI SPOŁECZNEJ

Pojęcie krytycznej teorii odnosi się do osiągnięć naukowych przedstawicieli tzw. szkoły frankfurckiej: Maxa Horkheimera, Theodora Adorno oraz Herberta Marcusego. Powołana pierwotnie dla krytycznej analizy poglądów Karola Marksa, przedstawiła również poglądy dotyczące istoty przemian cywilizacyjnych, piętnując pojawiające się nierówności oraz krzywe lustra znaczeń języka polityki. Szkoła frankfurcka była przesycona pesymizmem w ocenie społecznych zmian. Jej przedstawiciele pisali o obojętności obywatelskiej, apelowali o emancypację, transformację i bardziej świadome uczestnictwo w życiu społecznym. Analizy języka stały się dla nich symbolem społecznego ucisku. Apelowali o używanie słów reprezentujących stanowiska grup wykluczanych. Marcuse (1976: 310–311) twierdził: „[...] aleje otwarcia zamknięte są dla znaczenia słów i idei innych od tych, które już się utrwaliły dzięki reklamie władzy i przeszły weryfikację w praktyce władzy”. Adorno (1986: 45) dostrzegał rolę mediów: „[...] w miarę jak społeczności w coraz większym stopniu podporządkowywały się sile oddziaływania komunikacji masowej, wzrastała preformacja umysłów w tak daleko idącym stopniu, że właściwie nie pozostawało w ogóle miejsca na uświadomienie siebie przez samych ludzi tego stanu rzeczy”.

Znaczenie szkoły frankfurckiej dla naukowego myślenia o krytycznej funkcji języka jest zauważalne i dziś. Jej przedstawiciele w mniejszym stopniu pisali o tym, co popierają. Ich teksty, przepelnione apelami o wyzwolenie, przeprowadzanie transformacji, wyczulenie świadomości społecznej, w zasadzie nie ujawniają drogi osiągnięcia tych celów. Niemniej miały i mają swoje miejsce także w pedagogicznych rozważaniach na temat istoty komunikacji interkulturowej, choć nie odnoszą się do niej wprost. Moralna odpowiedzialność i solidarność społeczna, o które apelowali zwolennicy teorii krytycznej, znajdują bowiem odzwierciedlenie w interkulturowej *praxis* – teoretycznym refleksyjnym działaniu społecznym i upominaniu się o realne przeciwdziałanie społecznej iluzji, wykorzystywane także przez niektórych przedstawicieli świata polityki, gospodarki i edukacji, którzy próbują uzasadniać dobrem społecznym partykularne interesy. Interkulturowa komunikacja staje się przy tym narzędziem skutecznego rozprawienia się z ową społeczną iluzją, o czym pisał Marcuse (1976: 310): „[...] nadzieje na zmiany w społeczeństwie wiążą się z obcymi i odrzuconymi, wyzyskiwanymi i prześladowanymi należącymi do innych ras i kultur, bezrobotnymi i tymi, którzy pracy nie dostaną nigdy.”

TEORIA SOCJOKULTUROWA. KOMUNIKACJA INTERKULTUROWA JAKO TWORZENIE I REKONSTRUOWANIE RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ

Tradycja socjokulturowa wynika z przesłanki, że rozmawiający ze sobą ludzie tworzą i odtwarzają kulturę. Większość z nas zakłada, że słowa odzwierciedlają rzeczywistość. Ale czy naprawdę tak właśnie jest? A może jest na odwrót i to język kształtuje naszą wizję rzeczywistości. Sapir i Whorf twierdzili, że to właśnie struktura języka danej kultury określa ludzkie myśli i działania, a zatem nie słownictwo języka niemieckiego, polskiego czy angielskiego odzwierciedla kulturowe różnice, ale to język, którego używamy, oraz jego możliwości i ograniczenia kształtują naszą percepcję (Whorf 1982: 285). Gdy uczymy dzieci mówić, nie tylko wskazujemy to, co istnieje, dając mu nazwę, ale także budzimy chęć poszukiwania tego, co nie jest bezpośrednio widzialne i doświadczalne, nie posiada desygnatu. Wiele przejawów istnienia świata pozostaje niezauważonych przez niektóre osoby właśnie dlatego, że nie potrafią one nic o nich powiedzieć. Proces komunikacji tworzy zatem rzeczywistość lub ją przekształca. Dwie osoby prowadzące rozmowę współtworzą własne społeczne światy. Niemożność lub inne nazwanie jakiegoś stanu, elementu rzeczywistości lub fenomenu może tworzyć komunikacyjne kolizje.

TEORIA SEMIOTYCZNA. ZNAKI, SYMBOLE, ROZUMIENIE ZNACZEŃ

Semiotyka jest dyscypliną, która bada znaki. Znaki zaś to dowolne elementy zdolne do reprezentowania czegoś, co rzeczywiste lub abstrakcyjne. Wyraz jest znakiem graficznym słowa, słowo – znakiem (symbolem, odzwierciedleniem) myśli. Ivor A. Richards jako jeden z pierwszych przedstawił w znakomitej rozprawie *Practical Criticism. A Study of Literary Judgment* systematyczny opis sposobów funkcjonowania słów. Są one – według niego – arbitralnymi symbolami, które same w sobie nic nie znaczą. Słowa przybierają barwy otoczenia (kontekstu), w którym występują. Richards (1930) ostrzegał przed pułapką „dziwnego znaczenia”, czyli przekonaniem, że można w sposób precyzyjny zdefiniować znaczenie słowa, którego używamy. Jego zdaniem znaczenia nie znajdują się w słowach, lecz w nas samych.

Rozumiemy właściwie słowo tylko wtedy, gdy nadamy mu (lub pojmiemy) znaczenie. W przeciwnym razie pozostanie dla nas pusto brzmiącym dźwiękiem. Wieloznaczność, a co za tym idzie – również nieporozumienia w komunikacji są według Richardsa nieuchronnością języka. Słowa wypowiedziane nawet w tym samym języku mogą dla różnych osób znaczyć bowiem zupełnie coś innego.

Komunikacja interkulturowa

Inna kultura nie zawsze oznacza inny kraj, a „międzykulturowy” wcale nie musi koniecznie być „międzynarodowy”. Często z odmienną kulturą spotykamy się tuż za rogiem – dla wielu z nas inną kulturą mogą być dzieci, osoby starsze, osoby z niepełnosprawnością, przedstawiciele subkultur młodzieżowych lub po prostu drugi człowiek. Program TEIP uwarściwia na odmiennosc kulturowa w sposob szczegolny poprzez akcentowanie wlasnie tej roli i znaczenia poznawania innego czlowieka.

Holenderski badacz Geert Hofstede z analizy kompetencji interkulturowych członków korporacji międzynarodowych wyprowadził wnioski, że istnieją cztery podstawowe wymiary, które pozwalają porównać ze sobą kultury (Ting-Toomey 1988: 39–59). Pierwszy z nich to odległość władzy: stopień, w jakim słabsi członkowie społeczeństwa akceptują fakt nierównomiernego podziału władzy (w przypadku Amerykanów dzieje się tak w niewielkim stopniu, w przypadku Japończyków – w średnim). Drugi wymiar to jasno zdefiniowane role płciowe, przy czym mężczyznom przypisuje się prawo do sukcesu i społecznej dominacji (Amerykanie – poziom wysoki, Japończycy – bardzo wysoki). Trzeci wymiar to unikanie niepewności – stopień, w jakim ludzie czują się zagrożeni przez dwuznaczność i tworzą przekonania pozwalające jej uniknąć (Amerykanie – niski, Japończycy – bardzo wysoki). I wreszcie wymiar czwarty – indywidualizm, czyli stopień, w jakim ludzie zwracają się do siebie i swoich krewnych, zamiast utożsamiać się z większą grupą odpowiedzialną za opiekę nad nimi w zamian za lojalność grupową (Amerykanie – bardzo wysoki, Japończycy – niski).

Wielu badaczy porównawczych zgadza się, że rozróżnienie dokonane przez Hofstede'a pomiędzy indywidualizmem a kolektywizmem wyznacza podstawowy wymiar zróżnicowania kulturowego. Antropolog kultury Edward Hall określił styl komunikacji charakterystyczny dla kultur o kolektywnym nastawieniu jako wysoce skontekstualizowany, a styl kultur indywidualistycznych jako nisko skontekstualizowany i podzielił grupy ludzi na podstawie sposobu, w jaki interpretują oni sens komunikatów. Hall zakładał, że komunikacja na poziomie wysokiego kontekstu charakteryzuje się tym, że większość informacji jest albo zawarta bezpośrednio w fizycznym kontekście, albo zinternalizowana przez jednostkę, a tylko nieznaczna część mieści się w zakodowanym i bezpośrednio nadawanym fragmencie przekazu. Komunikacja właściwa niskiemu kontekstowi jest odmienna – większość informacji mieści się w kodzie bezpośrednim (Hall 2001: 95).

William Gudykunst podobne, komparatystyczne podejście zastosował w swoich badaniach nad komunikacją interkulturową. Zaintrygowała go możliwość brania pod uwagę, że nadawcy, których przekaz jest wysoce skontekstualizowany, mogą odczuwać większe wątpliwości wobec stylistyki mowy Innego czy też jego umiejętności zachowania się niż w przypadku okoliczności o niskim stopniu kontekstu, takich jak podobieństwo postaw czy zdolność do otwartego komunikowania się. Co się dzieje, kiedy staramy się komunikować w obrębie obcej nam kultury? Gudykunst (1988) posługuje się terminem „skuteczna komunikacja”, aby opisać proces minimalizacji nieporozumień. Uznaje komunikację za skuteczną, gdy dwie osoby są w stanie przewidzieć zachowania i wyjaśnić je sobie nawzajem w taki sposób, aby zredukować niepokój oraz niepewność. Skrypty, które wynikają z naszych życiowych doświadczeń, często determinują jednak naszą komunikację z innymi. Zachowanie na podstawie ustalonych skryptów jest pomocne, gdy przypisane nam role są znajome i akceptowalne, a wszyscy aktorzy życiowej sceny znają swój tekst. Natomiast w sytuacji międzykulturowej skrypt może skazywać uczestników procesu komunikacji na niezrozumienie, napięcie i zamieszanie. Utarte schematy nie sprawdzają się w sytuacji, gdy strony komunikujące się ze sobą niewiele o sobie wiedzą. Schematy i skrypty mogą narażać nas na poirytowanie ze strony rozmówcy, śmieszność, a czasem doprowadzić do konfliktu. Z doświadczeń wolontariuszy programu TEIP często wyłania się obraz utrudnień komunikacyjnych wynikających właśnie ze wzajemnego niezrozumienia, ale zarazem optymizm polegający na wierze w możliwość przekazywania oraz uzgadniania – dzięki osobistym relacjom – wartości, norm i zachowań charakterystycznych dla poszczególnych grup, a także wspólnych dla społeczeństw demokratycznych.

Nie każdy członek grupy podziela te same wartości czy zachowuje się zgodnie z przyjętymi normami, ale każdy je rozpoznaje jako charakterystyczne dla swojej grupy. Różnice międzykulturowe to zatem odmienności w myśleniu o wartościach kierujących zachowaniem człowieka, o normach, jakim się podporządkowujemy, oraz o sposobach zachowania i komunikacji uznawanych przez daną grupę kulturową za słuszne. Komunikacja pomiędzy kulturami odbywa się za pośrednictwem różnych elementów szeroko pojmowanej kultury, czyli języka, mediów, sztuki, poprzez codzienne kontakty, postawy i zachowania. Znajomość języków obcych jest pierwszym krokiem w porozumiewaniu się z przedstawicielami innych krajów i innych kultur, ale ani nie krokiem jedynym, ani tym bardziej wystarczającym do skutecznej komunikacji interkulturowej.

Język pozwala na poruszanie się w płaszczyźnie porozumienia werbalnego, jednak na styku kultur komunikacja niewerbalna i kontekstowa ma jeszcze większe znaczenie. W zależności od uznawanych wartości i powielanych skryptów kulturowych każdy komunikat może mieć przecież inne znaczenie. Bariery językowe i odczuwany brak spójności w sferze werbalnej oraz niewerbalnej komunikatu są bardzo częstymi przyczynami nieporozumień i konfliktów między przedstawicielami odmiennych kręgów kulturowych.

Kompetencja interkulturowa jest coraz częściej wymieniana, obok kompetencji językowej i komunikacyjnej, jako jeden z głównych celów kształcenia językowego. Zrozumiano bowiem, że sprowadzenie znajomości języka obcego tylko do struktur formalnych nie jest gwarantem sukcesu komunikacji przebiegającej na styku co najmniej dwóch kultur.

William Howell (1982: 29–33) wyróżnia cztery poziomy kompetencji interkulturowej: 1) nieświadoma niekompetencja, gdy błędnie interpretujemy zachowanie innego człowieka i nie jesteśmy tego w ogóle świadomi; 2) świadoma niekompetencja, gdy wiemy, że błędnie interpretujemy zachowanie innego, ale nic z tym nie robimy; 3) świadoma kompetencja, gdy nieustannie myślimy o naszej komunikacji i staramy się osiągnąć większą skuteczność i precyzję wypowiedzi; 4) nieświadoma kompetencja, gdy rozwinęliśmy naszą umiejętność komunikacji w tak wysokim stopniu, że nie musimy już myśleć o tym, co mówimy i w jaki sposób. W ramach pedagogiki często podkreśla się, że sprawność i płynność poziomu czwartego są pożądanym efektem edukacji międzykulturowej. A jednak... Ktoś, kto funkcjonuje na tym poziomie, może łatwo zapomnieć o potrzebie samoświadomości, refleksyjności i zdobywania wiedzy – uczenia się odczytywania Innego nie według własnego schematu, lecz według intencji i potrzeb rozmówcy. Wiedza, refleksyjność i umiejętność interakcji można zatem uznać za trzy warunki skutecznej komunikacji interkulturowej. Stella Ting-Toomey i Atsuko Kurogi (1998) uznają, że o skuteczności komunikacji interkulturowej decyduje równość obu stron, bezstronne wzajemne wysłuchanie, nieprzypisywanie nikomu winy oraz docenianie uczuć i potrzeb innych.

Podsumowanie

Język jest podstawowym narzędziem, za pomocą którego komunikujemy się oraz przechowujemy i przekształcamy informacje. Jest również najważniejszym narzędziem przekazywania dziedzictwa kulturowego z pokolenia na pokolenie. Bez języka kultura, jaką znamy, nie mogłaby istnieć. Nic dziwnego zatem, że język wzbudza szczególne zainteresowanie pedagogów porównawczych, międzykulturowych i innych badaczy zajmujących się procesami komunikacji interkulturowej. Kultura jest silnie związana ze słownictwem i pragmatyką danego języka, jednakże słowa, których używamy, są tylko częścią procesu komunikacji. Nasze zachowania, gesty, wyrazy mimiczne, ton głosu i inne jego cechy, dotyk i uwaga wzrokowa to również niezwykle istotne elementy procesu komunikowania się. Słowa i komunikacja pozawerbalna, a także elementy pozabehawioralne (struktura otoczenia, w którym funkcjonujemy, ubiór, wykorzystanie przestrzeni i czasu, styl, w jakim prowadzimy rozmowę) są nośnikami znaczeń w procesie komunikacji interpersonalnej oraz szerzej – interkulturowej. Słowa stanowią więc zaledwie niewielką część różnorodności zdarzeń i zachowań składających się na komunikację.

Podsumowując, należy stwierdzić, że program TEIP udowadnia, iż w trakcie interakcji z innymi jesteśmy w stanie dokonać rzeczy zdumiewającej: z jednej strony, uruchamiamy procesy rozumienia i interpretacji komunikatów werbalnych, z drugiej jednak – komunikaty niewerbalne odczytujemy przeważnie nieświadomie. Nikt nas nie uczy, jak to zrobić, a zatem wiedza o znaczeniu niewerbalnych komunikatów w znacznej mierze dociera do nas w sposób nieformalny. Być może przyszła pora w ramach nauczania języków obcych, ale i języka rodzimego na zastanowienie się nad znaczeniem tworzenia kulturowych reguł kodowania i dekodowania komunikatów. Reguły te zdecydowanie ułatwiają bowiem wzajemne rozumienie, dzięki ich opanowaniu nie musimy za każdym razem tłumaczyć wielowątkowo naszych intencji ani ukazywać powodów wypowiedzania słów.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. (1986), *Dialektyka negatywna*, Warszawa: PWN.
- Buber, M. (1954), *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg: Schneider.
- Buber, M. (1991), *O Ja i Ty* [w:] B. Baran (wyb. i oprac.), *Filozofia dialogu*, Kraków: Znak, s. 37–56.
- Chomsky, N. (2017), *Jakimi istotami jesteśmy?*, Kraków: Vis-à-vis Etiuda.
- Fodor, J. (1983), *Modularity of Mind. An Essay on Faculty Psychology*, Cambridge: MIT University Press.
- Gudykunst, W.B. (1988), *Uncertainty and Anxiety* [w:] Y.Y. Kim, W.B. Gudykunst (red.), *Theories in Intercultural Communication*, Newbury Park: Sage, s. 125–128.
- Hall, W.T. (2001), *Poza kulturą*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Howell, W.S. (1982), *The Emphatic Communicator*, Belmont: Wadsworth.
- Marcuse, H. (1976), *Repressive Tolerance* [w:] P. Connerton (red.), *Critical Sociology*, Harmondsworth: Penguin, s. 156–174.
- Milkowski, M. (2019), *Dzieje językowej rewolucji*, „Tygodnik Powszechny”, 4 marca, <www.tygodnikpowszechny.pl/dzieje-jezykowej-rewolucji-157832>, [dostęp: 7.01.2021].
- Norris, Ch. (2004), *Saussure, Linguistic Theory and Philosophy of Science* [w:] C. Sanders (red.) *The Cambridge Companion to Saussure*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 219–240.
- Richards, I.A. (1930), *Practical Criticism. A Study of Literary Judgment*, London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd, <archive.org/details/practicalcritic030142mbp>, [dostęp: 9.01.2021].
- Rogers, C. (2002), *O stawaniu się sobą*, Poznań: Rebis.
- Sapir, E. (1978), *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ting-Toomey, S. (1988), *Culture and Interpersonal Communication*, Newbury Park: Sage.
- Ting-Toomey, S., Kurogi, A. (1998), *Facework Competence in Intercultural Conflict: An Updated Face-Negotiation Theory*, „International Journal of Intercultural Relations Communication”, nr 22, s. 187–225.
- Whorf, L.B. (1982), *Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy PAX.
- Wygotski, L.S. (2006), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



Home

Nowy język – nowe umiejętności? A może znacznie więcej...

MAGDALENA ŚNIEGULSKA

Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego
Uniwersytet SWPS
m.sniegulska@szkolaedukacji.pl

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest próba oceny programu „Teaching English in Poland” (TEIP) pod kątem tworzenia efektywnego środowiska uczącego. Wśród dwunastu zasad skutecznej edukacji wskazuje się m.in. trzy ważne elementy tego procesu: uczenie poprzez doświadczenie, odnoszenie nowej wiedzy do Ja oraz wzbudzanie pozytywnych emocji. Wyniki licznych badań nad uczeniem się obcego języka wskazują, że to, co sprzyja temu procesowi, to również pewne psychologiczne mechanizmy, które są związane z budowaniem samoświadomości i specyficznej tożsamości. Wielu autorów współczesnych badań podkreśla też znaczenie rozwoju kompetencji społecznych i emocjonalnych w procesach uczenia się. Program TEIP jest przykładem implementacji wyników tych badań w praktyce.

Słowa kluczowe:

efektywna nauka języków obcych
tworzenie środowiska uczącego się
kompetencje społeczne i emocjonalne
program TEIP



Nauczenie się języka obcego to wolność, obietnica i niezależność. Ale ze słowem „nauka” wiąże się przede wszystkim świadomość: wysiłku, mierzenia się z własnymi ograniczeniami, popełniania błędów. Nauka języka obcego kojarzy się z tymi „trudami” wielu osobom – zarówno dzieciom, jak i dorosłym. Bo to przecież przede wszystkim tak nie lubiane „wkuwanie” słówek, uczenie się zasad gramatyki, godziny spędzone na doskonaleniu wymowy i pisowni. A gdyby tak uczyć inaczej? A gdyby nauka języka obcego działa się mimochodem?

W przestrzeni publicznej toczy się dyskusja dotycząca tego, jak skutecznie uczyć języków obcych. Dla wielu właścicieli szkół językowych, autorów czy propagatorów nowych metod i technik odpowiedź tkwi w zwiększeniu atrakcyjności. Zakładają oni, że kiedy wzbudzimy pozytywne emocje, szansa na zapamiętanie czy uruchomienie motywacji do uczenia wzrośnie. Badania nad skuteczną edukacją pokazują jednak, że nie zawsze sama atrakcyjność wystarcza. Z psychologicznego punktu widzenia efektywne nauczanie zachodzi wtedy, kiedy uczący się ma szansę na zapamiętanie nowo zdobytej wiedzy, przechowanie jej w pamięci, a następnie z tej pamięci wydobycie i wykorzystanie w różnych kontekstach. Co w tym procesie wydaje się najistotniejsze, co już wiemy o uczeniu się? Wśród dwunastu zasad skutecznej edukacji (Bąbel i Wiśniak 2016) wskazuje się m.in. trzy ważne elementy tego procesu: uczenie poprzez doświadczenie, odnoszenie nowej wiedzy do „Ja” oraz właśnie wzbudzanie pozytywnych emocji jako swoisty akumulator pamięci.

Nauczanie języka obcego to nie tylko słówka i reguły gramatyczne, które trzeba będzie odtworzyć, czy też biegłość w mowie i piśmie. Nowy język to nowy świat, nowe możliwości, nowi ludzie i nowe „Ja”. Wyniki wielu badań nad uczeniem się obcego języka wskazują, że to, co sprzyja temu procesowi, to pewne psychologiczne mechanizmy, które są związane z budowaniem samoświadomości i specyficznej tożsamości (Kasper i Rose 2002). W skutecznym uczeniu języka pomaga bowiem akceptacja popełniania błędów, gotowość uczenia się wszystkimi zmysłami, otwarcie na inne kultury, zanurzenie w szerokim kontekście kulturowym, otwarcie się na innych, ale i – a może przede wszystkim – na siebie. Sprzyja temu określone środowisko, które tak kreuje rzeczywistość, aby ucząca się jednostka miała szansę na tego typu doświadczenia. Program „Teaching English in Poland” (TEIP) jest przykładem takiego środowiska.

Program ten w formie wakacyjnych kursów współorganizowanych przez Fundację Kościuszkowską niemal od 30 lat pokazuje, jak można uczyć języka angielskiego mimochodem właśnie. TEIP, skrupulatnie opracowany, opisany i ewaluowany, pozwala dzieciom z polskich rodzin zanurzyć się w języku, poznawać go w trakcie wycieczek, żeglowania, wspinaczek, gier, muzykowania, oglądania filmów i dobrej zabawy. Będąc częścią wspólnoty uczącej się, środowisko skupione wokół tego programu dba o wzbudzenie w uczestnikach kursu poczucia przynależności, niezbędnego do wyzwolenia motywacji wewnętrznej, która procesowi uczenia sprzyja. Rozwijana od lat 70. XX wieku teoria motywacji Edwarda Deci i Richarda Ryana (2004) pokazuje, że do działania motywuje nas często nie namacalny rezultat, ale sama przyjemność robienia czegoś. Kluczowa jest więc wewnętrzna motywacja. Autorzy ci wskazują trzy potrzeby niezbędne do wzbudzenia

motywacji wewnętrznej: kompetencji, autonomii i przynależności. Bycie częścią grupy daje siłę i moc do działania.

Dzieci nie są tylko uczestnikami kursu. Są jego współautorami. To z kolei pomaga wzbudzić w nich większe zaangażowanie i poczucie pewnej autonomii oraz sprawstwa. Kurs jest tak skonstruowany, aby zapewnić nieuprzywilejowanym dzieciom i młodzieży z Polski kontakt z amerykańskim językiem angielskim oraz z różnymi aspektami życia i kultury amerykańskiej, a równocześnie umożliwić zanurzenie w tej kulturze. Ten typ doświadczeń jest dla młodych ludzi niezwykle cenny. Sprzyja eksplorowaniu różnych ścieżek rozwojowych. Uczy nie tylko języka i kultury, lecz także wiedzy o nas samych w tej kulturze (Erikson 1963). Uczestnicy z Polski i osoby z ich najbliższego otoczenia mają możliwość goszczenia amerykańskich wolontariuszy oraz wymiany z nimi doświadczeń, co sprawia, że nie tylko biorą, lecz także dają od siebie wszystko to, z czego są dumni. Poznają nowy kontekst, są bardziej świadomi siebie i swoich korzeni. To wspiera otwarte podejście do kulturowej i społecznej różnorodności wśród Polaków i społeczności amerykańskiej.

Warto przypomnieć, że program jest skierowany do dzieci w wieku szkolnym i młodzieży, zmagających się z określonymi problemami rozwojowymi. W tym czasie kształtują się u nich m.in. takie kompetencje jak odpowiedzialność i autonomia. Sprzyjają one budowaniu samooceny, które jest jednym z najważniejszych rezultatów rozwoju dziecka w okresie szkolnym (Harter 2005). Młody człowiek, uogólniając swoje sukcesy i porażki, wyciąga z tych sytuacji wspólne wnioski dotyczące siebie, swoich cech, słabych i mocnych stron. To, na ile ta samoocena będzie realistyczna, zależy m.in. od doświadczeń w budowaniu tzw. wyspy kompetencyjnej i od siły wsparcia, jakie można odczuwać ze strony najbliższego otoczenia (Harter 2005).

Dzieci wszystkie swoje doświadczenia przetwarzają w sposób aktywny, a ich zachowania są rezultatem próby zrozumienia tego, co je otacza. To warto podkreślić – reagują czy też zachowują się tak, jak rozumieją otaczający je świat. W każdej sytuacji społecznej dzieci starają się kontrolować, interpretować i oceniać to, co im się przytrafia. To buduje ich wiedzę o świecie i wpływa na poczucie kompetencji (Denham i in. 2003). Program TEIP pomaga dzieciom i młodzieży opisać świat oraz zdecydowanie go poszerzyć.

Tworzenie pojęć społecznych pomaga dzieciom zrozumieć to, czego doświadczają w relacjach z innymi ludźmi. A do tego niezbędne jest przede wszystkim stworzenie pojęcia siebie samego, a dopiero w dalszej kolejności pojęcia innych. Kształtowanie się tych pojęć jest procesem długotrwałym i zależy od wielu czynników rozwojowych oraz liczby i jakości doświadczeń, w których to poznanie może mieć miejsce. Pojęcie „Ja” nie jest statyczne, zmienia się pod wpływem doświadczenia i samoobserwacji. Kształtuje je również poczucie sukcesu i porażki. Warto o tym pamiętać, szczególnie w kontekście uczenia dzieci i młodzieży. Okres szkolny jest bowiem związany przede wszystkim z poszukiwaniem przez dziecko swojej wyspy kompetencyjnej (Kamza 2014), czyli doświadczeń i informacji, które pozwolą mu odpowiedzieć sobie na pytanie: „W czym jestem dobry?”. Paradoksalnie to poszukiwanie sukcesu musi wiązać się z doświadczeniem pewnego trudu, ale i wytrwałości w dążeniu do celu, na którym młodemu człowiekowi zależy. To pokazuje, że w rozwoju potrzeba zarówno sukcesów oraz porażek, jak i wsparcia, ponieważ poczucie własnej wartości wiąże się też z poczuciem wsparcia społecznego. Badania Susan Harter (2005) nad korelacją poczucia własnej wartości z czterema źródłami wsparcia społecznego pokazały, że w okresie szkolnym (od 8 do 13 lat) najsilniejszym źródłem wsparcia są grupy rówieśnicze, takie jak klasa, przyjaciele, a także nauczyciele – ich oddziaływanie jest równie silne, jak oddziaływanie rodzicielskie, a w niektórych momentach nawet silniejsze. Środowisko TEIP może takich doświadczeń (związanych z poszukiwaniem wyspy kompetencyjnej i z doświadczaniem wsparcia) dostarczyć.

Okres szkolny jest czasem intensywnego rozwoju kompetencji emocjonalnych, które staną się kluczowe dla rozwoju kompetencji społecznych. Te zaś pozwolą na osiągnięcie osobistych celów i budowanie oraz podtrzymywanie relacji. Prawidłowy rozwój prowadzi do uzyskania niezależności, autonomii, samodzielności. Bycie samodzielnym to proces. Uczymy się tego w domu, szkole, środowisku rówieśników, w kontekście społecznym, ze wsparciem innych. Bo bycie samodzielnym, choć bywa bardzo trudne, nie oznacza bycia samotnym.



Uzyskanie autonomii i samodzielności jest najważniejszym zadaniem rozwojowym okresu dorastania. Podejście do autonomii, jej kształtowania i uwarunkowań zmieniało się w psychologii. Współcześnie, wraz z rozwojem badań nad zachowaniem, dużą popularność zyskuje teoria autodeterminacji, autorstwa Deci i Ryana (2000). Autonomia – według tych badaczy – rozwija się w dwóch wymiarach: samoświadomości (ang. *awareness of self*) i postrzegania wyboru (ang. *perceived choice*). Najważniejsze dla kształtowania się autonomii są: znajomość i akceptacja siebie, swojego Ja oraz postrzeganie podejmowanych decyzji jako własnych, pożądaných przez siebie. Według tej teorii osoby charakteryzujące się wysokim poziomem autonomii mają poczucie wolności wyboru, podejmują decyzje będące w zgodzie z ich przekonaniem, celami, są autorefleksyjni, znają siebie. Deci i Ryan podkreślają również znaczenie opiekunów, nauczycieli czy też trenerów w kształtowaniu autonomii. To oni bowiem jako pierwsi zaspokajają (lub nie) różne potrzeby dziecka. Jaka postawa opiekunów sprzyja kształtowaniu autonomii? Przede wszystkim chodzi o zrozumiałą ekspresję emocjonalną, szacunek dla innych członków grupy i ich opinii, gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za swoje słowa oraz postępowanie, otwartość na innych i gotowość do wspólnego przeżywania nawet trudnych emocji (np. porażki). Kształtowaniu autonomii pomagają też poczucie bliskości, ale takiej, która pozwala być ze sobą bez ograniczania kontaktów ze światem zewnętrznym. To wymaga pozytywnego nastawienia do świata i możliwości kontaktu z różnorodnością, chociażby kulturową. I znów program TEIP wychodzi tym potrzebom naprzeciw. Badania pokazują również, że w rozwoju samodzielności i autonomii niezwykle istotne są kompetencje społeczno-emocjonalne i ich rozwój.

Amerykańska organizacja CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2020) wskazuje już od ponad 20 lat, że uczenie się społeczne i emocjonalne (ang. *social and emotional learning* – SEL) to integralna część edukacji oraz rozwoju każdego człowieka. SEL to proces, dzięki któremu wszyscy młodzi ludzie i dorośli zdobywają oraz wykorzystują wiedzę i umiejętności pomagające im osiągnąć zdrową tożsamość, zarządzać emocjami, być empatycznymi oraz – co chyba najważniejsze z punktu widzenia jakości życia – osiągać obrane przez siebie cele, a także podejmować samodzielne i odpowiedzialne decyzje. Organizacja CASEL opracowała katalog pięciu głównych kompetencji społeczno-emocjonalnych, do którego należą: samoświadomość, samozarządzanie, świadomość społeczna, relacje i odpowiedzialne podejmowanie decyzji.

We współczesnym kontekście bardzo ciekawe jest to, że kompetencje społeczno-emocjonalne zarówno wspierają funkcjonowanie dzieci oraz młodzieży w tzw. realnym świecie, jak i stają się niezwykle istotne w świecie online (pokazują to badania CASEL i potwierdzają polskie wyniki programu IMPACT). Można je rozwijać w perspektywie całego życia jednej osoby, ale także życia wybranej społeczności, szkoły, klasy czy rodziny. A program TEIP prócz uczenia języka jest nastawiony właśnie na rozwój tych społeczno-emocjonalnych kompetencji. Jak pokazały tegoroczne doświadczenia, buduje relacje i świadomość społeczną również w świecie online.

Oczywiście można się zastanawiać, na ile jednostkowe uczestnictwo w kursie na trwałe zmienia coś w mentalności jego uczestników czy sposobie ich patrzenia na świat i siebie w tym świecie. Bez rzetelnych badań, najlepiej podłużnych, pewnie każdy rodzaj odpowiedzi byłby wróżeniem z fusów. Ale warto w tym momencie odwołać się do koncepcji ACT (ang. *acceptance and commitment therapy*, terapia akceptacji i zaangażowania) – jednej z popularnych metod psychoterapii i treningu psychologicznego, należącej do tzw. trzeciej fali terapii behawioralnej, której założenia mówią, że czasem jednostkowe doświadczenie może nas zmienić na całe życie (Harris 2021). Musimy być tylko otwarci na tego typu doznania i mieć szansę ich doświadczać. TEIP daje tę szansę i ma potencjał nie tylko uczenia języka, ale także zmieniania świata i tworzenia nowych, otwartych oraz odważnych, gotowych do współpracy młodych ludzi.

BIBLIOGRAFIA

- Bąbel, P., Wiśniak, M. (2016), *12 zasad skutecznej edukacji. Czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, Sopot: GWP.
- CASEL (2020), *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*, <casel.org/wp-content/uploads/2021/01/11_CASEL-Program-Criteria-Rationale.pdf>, [dostęp: 29.04.2021].

- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000), *The „What” and „Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. „Psychological Inquiry”, nr 11(4), s. 227–268.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2004), *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester: University of Rochester Press.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003), *Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence*, „Child Development”, nr 74, s. 238–256.
- Erikson, E.H. (1963), *Childhood and society*, New York: Norton.
- Harris, R. (2021), *Zrozumieć ACT. Terapia akceptacji i zaangażowania w praktyce*, Gdańsk: GWP.
- Harter, S. (2005), *Self-Concepts and Self-Esteem, Children and Adolescents* [w:] C.B. Fisher, R.M. Lerner (red.), *Encyclopedia of Applied Developmental Science*, t. 2, Thousand Oaks: Sage, s. 972–977.
- IMPACT (2019), *Program profilaktyczny IMPACT. Podręcznik dla realizatorów. Interdyscyplinarny Model Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej*. <impact.fdds.pl/wp-content/uploads/2019/10/podrecznik.pdf>. [dostęp: 29.04.2021].
- Kasper, G., Rose, K.R. (2002), *Pragmatic Development in a Second Language*, Malden: Blackwell Publishing.
- Kamza, A. (2014), *Najważniejsze kierunki zmian u dziecka we wczesnym wieku szkolnym* [w:] Brzezińska A. (red.), *Niezbędny dobry nauczyciel. Wczesny wiek szkolny*, t. 3, s. 7–14. <produkty.ibe.edu.pl/docs/ndn/NDN_Rozwoj_dziecka_3_Wczesny_wiek_skolny.pdf>. [dostęp: 29.04.2021].



Home

Nauczanie bez stopni

GRAŻYNA CZETWERTYŃSKA

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0002-4152-6602

gracz@al.uw.edu.pl

Streszczenie

Postępy uczestników w programie „Teaching English in Poland” (TEIP) – podobnie jak w każdym procesie uczenia się – podlegają ocenie. W tym przypadku jednak ocenianie przebiega bez wystawiania stopni, organizowania testów i egzaminów. Skuteczność monitorowania uczenia się i oceny rezultatu opiera się na poszukiwaniu sposobów na udzielanie dobrej informacji zwrotnej, komunikowanej uczniom w przyjazny sposób i w odpowiedniej atmosferze. Amerykańscy nauczyciele uczestniczący w programie TEIP wykorzystują zasady oceniania kształtującego.

Słowa kluczowe:

ocenianie edukacyjne

ocena kształtująca

informacja zwrotna

motywowanie

lęk językowy



Ocenianie bez stopni

Czy można nauczyć czegośkolwiek bez wystawiania stopni? Oczywiście. Większość tego, co już umiemy, poznaliśmy bez otrzymywania za to stopni. Czy można wobec tego zrezygnować z oceniania? W żadnym razie. Kiedy uczymy się czegoś nowego, musimy sprawdzić, czy już to umiemy i jak potrafimy tej wiedzy użyć. Czasem takiej informacji udziela nam ktoś, kto nas uczy, wspiera, sprawdza rezultat, obserwuje postępy lub zwyczajnie korzysta z naszej wiedzy. Czasem sami porównujemy efekt z oczekiwaniem, modelem, standardem lub naszą potrzebą i wtedy jesteśmy autorami samooceny.

Dobra informacja o tym, czy i w jakim stopniu posiadliśmy jakąś wiedzę lub sprawność, odgrywa niezwykle ważną rolę w procesie uczenia się/nauczania. Warto więc odróżnić ocenianie rozumiane jako udzielanie informacji o efektach uczenia się od wystawiania stopni, przyznawania punktów, certyfikatów i dyplomów. Trafność, największa możliwa szczegółowość, odnoszenie się do celu i przyjętych kryteriów – to cechy użytecznej informacji zwrotnej. Ale jej skuteczność znacząco rośnie, kiedy dodatkowo jest udzielana systematycznie, wkrótce po wykonaniu zadania, a nawet już w trakcie działania, aby można było korygować kolejne kroki. Jeśli ponadto jest komunikowana uczącemu się w sposób dla niego zrozumiały, najlepiej od razu oraz z podpowiedzią, jak można wykonać zadanie lepiej i w którą stronę podążać, stanowi istotę nauczania. Wreszcie nie bez znaczenia jest atmosfera, która towarzyszy formułowaniu takiej oceny i udzielaniu wskazówek. Dobrze, jeśli oceniany i oceniający ufają sobie, mają wspólny, zrozumiały dla obu stron cel, a stres, obawy i zakłopotanie związane z otrzymywaną oceną są zredukowane przez odpowiednie relacje z oceniającym oraz wykluczenie lub ograniczenie elementów rywalizacji. Czasem może to się odbywać w formie gry lub zabawy i wtedy rywalizacja ma inny charakter. Sam udział w zabawie, dążenie do sukcesu, satysfakcja z pokonania słabości i wykonania zadania są równie ważne jak ostateczny rezultat.

Uwaga skoncentrowana na uczeniu się, nie na stopniach

Stopnie nie zawsze są dobrym sposobem na zwiększenie motywacji. Nie brakuje badań, których autorzy dowodzą, że przede wszystkim powiększają lęk i prowadzą do unikania wyzwań. Natomiast zupełnie inaczej wygląda ocenianie rozszerzone o przydatną informację zwrotną, która jest przyjmowana jako wsparcie i pomoc. Sprzyja budowaniu zaufania pomiędzy uczącym się i nauczającym oraz pomiędzy uczniami (Chamberlin, Yasué, Chiang 2018).

W programie Fundacji Kościuszkowskiej „Teaching English in Poland”, w którym nauka języka i zdobywanie nowych informacji odbywa się w niesformalizowanym procesie podczas obozów językowo-artystycznych, wypoczynkowych, zajęć sportowych i spotkań online, nie pojawia się ocenianie na stopnie lub punkty. Siłą motywującą uczestników stanowią: atrakcyjność samych zajęć, ciekawość przygody, wreszcie rozumienie wartości, które dają spotkania z amerykańskimi wolontariuszami. To przede wszystkim oni są magnesem przyciągającym kolejnych uczestników

tej formy poznawania języka i kultury amerykańskiej. Wnoszą – poza profesjonalnymi umiejętnościami – mnóstwo entuzjazmu i zapału do dzielenia się wiedzą oraz wymiany doświadczeń z polskimi uczniami i ich nauczycielami. Tworzą warunki do tego, żeby uczestnicy skupili się na tym, czego mają się nauczyć, co już umieją i jak te umiejętności mogą wykorzystać.

W programie TEIP nie ma rankingów, punktów, testów, stopni i zaliczeń. Najwyższą nagrodą jest sukces indywidualny i zbiorowy, kiedy uczestnikom uda się coś razem zrobić, skutecznie się porozumiewać i dzięki temu cieszyć nowymi znajomościami. Nikt nie zachęca do nauki słowami: „Nauczcie się, bo będzie z tego sprawdzian na stopień, czeka was egzamin, kartkówka, zaliczenie...” Na szczęście więc nie ma sytuacji znanych uczniom z edukacji szkolnej, gdy uczą się do konkretnej klasówki, a potem mogą zapomnieć o danym temacie (Amerykanie nazywają to zjawisko *one and done*). W przypadku obozów językowych TEIP liczy się gromadzenie wiedzy, usprawnianie komunikacji, korzystanie z nowych pojęć, żeby szybciej i lepiej porozumiewać się z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego – nauczycielami i rówieśnikami będącymi asystentami nauczycieli.

Ocenianie w programie TEIP

W pracy nauczycieli TEIP łatwo dostrzec wiele cech tzw. oceniania kształtującego, które jest więcej niż tylko sposobem oceny. Jest raczej modelem pracy z uczniami, w którym wszyscy koncentrują się na określonym celu, podejmują odpowiednie kroki, aby do niego dotrzeć, i na bieżąco obserwują postępy. I wreszcie, co najważniejsze, uczący się otrzymują w różnych formach informację zwrotną, która bywa wzmacniana wskazówkami, co jeszcze można zrobić, żeby osiągnąć zamierzone efekty.

Skuteczne ocenianie kształtujące angażuje zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Proces uczenia się/nauczania w oczywisty sposób połączony z ocenianiem ma charakter rekurencyjny. Podstawę stanowią odpowiednia instrukcja, modelowanie lub prezentowanie wzoru przez nauczyciela. To on pokazuje, opisuje, wyjaśnia, na czym polega dobre wykonanie zadania. Do niego należy wyjaśnienie celu, nawet jego „negocjowanie” z uczniami. Powinni oni wiedzieć, dokąd zmierzają, jaką drogą mogą pójść, jakich narzędzi i materiałów mogą lub powinni użyć, żeby najskuteczniej uzyskać pożądane umiejętności i wiedzę.

Nauczyciel pomaga też uczniom w monitorowaniu na bieżąco, w jakim znajdują się punkcie w drodze do celu (choć ich w tym nie wyręcza). Zwykle już w trakcie pracy uczniowie dzięki porównywaniu cząstkowych rezultatów z kryteriami coraz lepiej rozumieją cel i są pierwszymi osobami oceniającymi postępy, których dokonali. Nauczyciel ma za zadanie ewentualnie te oceny zweryfikować i uzupełniać sukcesywnie o wskazówki co do dalszego postępowania. Może też zaproponować nowe strategie dostosowane do tempa i sposobu uczenia się. Przygotowanie uczniów do samooceny i nauczenie korzystania z krytycznych koleżeńskich uwag (rad, podpowiedzi) są ważne w procesie dążenia do autonomii uczniów i przyjmowania przez nich odpowiedzialności za efekty uczenia się.

Samodzielność i odpowiedzialność uczniów w sytuacji, kiedy mają oni wpływ na to, co będą robić dalej, jakie podejmą decyzje co do dalszych kroków, w jaki sposób poprawią błędy lub rozwiną daną sprawność, wymagają od nich stałego rozwijania umiejętności metapoznawczych. Obszary wpływu metapoznania na przebieg uczenia się mogą dotyczyć wielu drobnych decyzji odnoszących się m.in. do: podjęcia wysiłku, początku i końca danej czynności, wyboru materiału, ilości czasu potrzebnego na skupienie się na poszczególnych elementach zaproponowanych przez nauczyciela, przyjętej strategii, zastosowanych rozwiązań, wyboru momentu, w którym uczeń prosi o pomoc lub podejmuje współpracę z innymi.

Uczący się sam decyduje o poziomie zaangażowania i wtedy, gdy ma sprzyjające warunki do weryfikacji swoich umiejętności, te decyzje są dla niego łatwiejsze. Można więc uznać, że na tym właśnie polega uczenie się, które odbywa się dzięki coraz lepszemu rozumieniu, czego jeszcze trzeba się nauczyć i jak to osiągnąć. Autonomia w tym przypadku oznacza możliwość stałej refleksji nad procesem własnego uczenia się. W konsekwencji, zdaniem wielu badaczy, może ona przyczynić się do zwiększenia jego skuteczności, nawet jeśli wnioski dotyczące wpływu świadomości własnej wiedzy na efekt uczenia się nie są jednoznacznie kategoryczne (Zajac 2009). Uczestniczenie

w procesie nauczania zorganizowanym zgodnie z regułami oceniania kształtującego daje możliwość zwiększania aktywności uczniów oraz skupienia ich uwagi na celach. Ponieważ przyjęcie strategii oceniania kształtującego stwarza okazję do samooceny i oceny koleżeńskiej oraz pracy w grupach i nauczania wzajemnego, pomaga też w rozwijaniu umiejętności społecznych.

W ramach oceniania kształtującego stopnie są nieprzydatne. Proces ten rozpoczyna się, zanim jeszcze nauczyciel przystąpi do prezentowania treści. I sam uczeń, i jego nauczyciel powinni rozpoznać poziom umiejętności będący punktem wyjścia do dalszej pracy. Później śledzą postępy w drodze do celu. Niekiedy formułowanie oceny przed rozpoczęciem nauczania określa się ocenianiem diagnostycznym, a ocenianiem kształtującym (ang. *formative assessment*) nazywa się jedynie ocenianie w trakcie procesu. Bez względu jednak na terminologię uwolnienie tego procesu od konieczności przyznawania punktów, tworzenia rankingów i porównywania poszczególnych uczniów daje szansę na rozwój także tym, którzy na początku znajdują się na niższym (lub znacznie wyższym) poziomie, uczą się w swoim tempie lub wybierają własne sposoby pracy. Nie ma obaw o zły stopień i mniejszy jest strach przed porażką lub kompromitacją. Dobre ocenianie kształtujące prowadzi do wzrostu motywacji do nauki przez budowanie w uczniu poczucia sukcesu, niezależności i własnej wartości. Pomaga też dokładniej rozpoznać, co jest ważne i czasem konieczne do nauczenia się, i pokazuje, jak uczyć się przez planowanie, monitorowanie i ocenianie efektu (Lambert, Lines 2001: 151).

Motywowanie przez ocenianie

Można znaleźć przykłady wzmacniania motywacji przez ocenianie za pomocą stopni, zwykle dotyczy to jednak uczniów, którzy radzą sobie lepiej. Ci, którzy mają na swoim koncie wiele porażek, przechowują w pamięci zakłopotanie i wstyd, często wycofują się i rezygnują z podejmowania wysiłku niezbędnego do tego, aby osiągnąć cele, które wydają się im trudne do osiągnięcia. Jeśli starania najlepszych uczniów mają być ocenione poprzez przyznane stopnie, też czasem nie zwiększają oni swojego zaangażowania, ponieważ dobre oceny otrzymują bez wysiłku. Zaoszczędzony czas wykorzystują inaczej, a wykonywanie prostych zadań wydaje się im nudne i żmudne.

W programie TEIP najważniejsze cele są powiązane z przygotowaniem uczniów do efektywnego porozumiewania się z innymi uczestnikami obozu i zachęceniem do pogłębiania sprawności językowych. Udział w zajęciach ma zaowocować wzrostem motywacji, rozbudzeniem zainteresowań, poczuciem satysfakcji ze skutecznego korzystania ze znajomości języka.

Ocena postępów i informacja zwrotna są udzielane oczywiście w innej formie niż w klasie szkolnej, ale wiele jej istotnych cech jest zachowanych. Dostarczana jest uczestnikom niezwłocznie i na bieżąco – po każdym zadaniu, wspólnym działaniu, zakończonej zabawie. Jest też udzielana zarówno przez nauczycieli, jak i przez rówieśników w przyjaznej atmosferze. Uczący się mają możliwość podejmowania wielu prób, weryfikacji i poprawiania rezultatu. Nie zawsze informacja jest tak szczegółowa, jak podczas formalnego nauczania, bo czasem jest to tylko uśmiech, pochwała, zachęta do ponowienia próby, poszukania innego sposobu wyrażenia myśli. Czasem są to brawa, wyrazy uznania i podziękowanie usłyszane od kolegów, podsumowujące wspólną pracę. Amerykańscy nauczyciele w programie TEIP bardzo dbają o podkreślanie mocnych stron uczniów, nagradzanie ich, zachęcanie do doskonalenia i podpowiadanie im kierunków dalszej pracy. Mają też dla nich drobne upominki i pamiątkowe dyplomy z listą indywidualnych „zasług”, docenionych starań i sukcesów.

Pokonywanie lęku językowego

Utrzymywanie motywacji uczniów na wysokim poziomie jest bardzo ważnym i trudnym zadaniem stojącym przed każdym nauczycielem. Nie warto jednak robić tego przede wszystkim za pomocą stopni. Jeśli nauczyciele decydują się na taką strategię, narażają się dodatkowo na wytworzenie u uczniów poczucia niesprawiedliwości (Komorowska 2021: 64). Uczniowie, zamiast szukać sposobów na poprawienie swoich umiejętności, porównują stopnie. Ocena bywa postrzegana jako kara lub nagroda.

Dużo lepszą strategią jest – z jednej strony – poszukiwanie sposobów na unikanie nudy i zapobieganie zniechęceniu, z drugiej – budzenie ciekawości i wywoływanie pozytywnych emocji, a w efekcie uzyskiwania radości z uczenia się, która przeważa nad obawą przed niepowodzeniem. Obawa ta,

tzw. lęk językowy, towarzyszy często uczeniu się języka obcego niezależnie od strachu przed samym stopniem i może bardzo poważnie utrudnić rozwijanie umiejętności wykorzystywania danego języka w praktyce. W przypadku konieczności posłużenia się językiem obcym, którym nie w pełni się włada, pojawiają się obawy i nerwowe reakcje podczas mówienia, pisania, czytania i słuchania (MacIntyre, Gardner 1993).

Glottodydaktycy poszukują sposobów na poradzenie sobie z problemem lęku językowego i proponują położenie nacisku np. na: tworzenie odpowiedniej atmosfery na lekcjach języka, wzmacnianie dobrych relacji pomiędzy uczącymi się i pomiędzy uczącymi się a nauczycielem, zwiększenie atrakcyjności zajęć i różnorodność strategii. Badania pokazują, że nie da się całkowicie wyeliminować lęku językowego i zastąpić go radością z uczenia się (Dewaele, MacIntyre 2014). Oba te elementy występują jednocześnie – zwykle z przewagą radości, można jednak podejmować działania zmierzające do zmiany proporcji między nimi. Ważnymi czynnikami wpływającymi na stosunek obu zmiennych do siebie są: wiek, płeć, otoczenie kulturowe, znajomość poznawanego języka i innych języków.

Uczestnicy obozów, zwłaszcza przyjeżdżający po raz pierwszy, także mają багаż doświadczeń w uczeniu się angielskiego, m.in. trudne sytuacje i obawy przed kompromitacją czy kłopoty w porozumiewaniu się. Są one wzmacniane przez zwykły niepokój lub niepewność związaną z koniecznością odnalezienia się w nowym otoczeniu, nawiązania kontaktów z nowymi kolegami, poradzenia sobie w nowych warunkach. I o ile nauczyciele nie mają zwykle możliwości usunięcia całkowicie tych obaw, to bez wątpienia ich profesjonalizm i budowanie dobrej atmosfery na obozie może mieć znaczący wpływ na minimalizowanie lęku i podnoszenie poziomu zadowolenia uczniów.

Udzielanie informacji zwrotnej

Skuteczność informacji zwrotnej – tak jak w przypadku każdego przekazu – zależy nie tylko od jej treści, lecz także od osób, które jej udzielają, i od obiorców komunikatu. Nie bez znaczenia są też warunki i okoliczności jej przekazywania. Reakcja na taką samą treść może być bardzo różna. Ważne jest rozpoznanie, co, kiedy i w jaki sposób może pomóc danej grupie uczniów, a nawet pojedynczym osobom. Pewna siła kryje się w położeniu nacisku na samoocenę, która jest pod tym względem korzystnym i stosunkowo bezpiecznym rozwiązaniem. Kiedy uczeń sam precyzuje indywidualny cel i sprawdza, jak daleko jest jeszcze od niego, zyskuje znakomitą podstawę do dalszego planowania działań. Tak właśnie przebiega samodzielne uczenie się. Nauczyciel jest w takiej sytuacji osobą, która jedynie wskazuje drogę i stwarza wiele dogodnych okazji do poszerzania umiejętności, wykonywania zadań i podejmowania działań na miarę potrzeb danego ucznia.

Nie zawsze jednak taka strategia wystarcza i jest w ogóle możliwa do zastosowania. Uczeń potrzebuje modelu i kryteriów, do których może przyrównać efekt swojej pracy. Powinien mieć prawo do pomocy i indywidualnego wsparcia, kiedy nie ma pewności, czy poprawnie wykonuje zadanie. Zwłaszcza młodsi uczniowie nie zawsze radzą sobie z taką samooceną, ale wśród starszych też występuje duże zróżnicowanie, jeśli chodzi o skuteczność wykorzystania samooceny i informacji zwrotnej od nauczycieli. Najlepiej zatem łączyć różne formy i źródła informacji, żeby posłużyły jak najlepiej uczeniu się. Czasem trzeba pomóc przełamać niemoc wynikającą z częstych porażek, czasem podpowiedzieć dalszy krok możliwy do wykonania, dać prawo do prób i błędów albo zachęcić do większego wysiłku.

Na obozach TEIP, które z konieczności trwają krótko, nauczyciele nie mają szansy na dogłębną analizę potrzeb i upodobań uczniów. Bardzo szybko muszą poznawać swoich podopiecznych i poszukiwać sposobów na najskuteczniejsze dotarcie do nich z pomocą dotyczącą uczenia się. To, że spotkanie ucznia z nauczycielem jest krótkie, zostaje zrekompensowane przez różnorodność sposobów pracy i form udzielania informacji zwrotnej. W tym przypadku także istotna jest atmosfera w zespole uczących się. Obniżanie napięcia, rezygnacja z niepotrzebnej rywalizacji, dbałość o zapewnienie wszystkim dobrej zabawy i warunków do uczenia się oraz wypoczynku, a także dużo zadań zespołowych sprzyjających nawiązywaniu wartościowych relacji to podstawowe zasady pracy z uczestnikami obozów.

Radość z uczenia się

Łatwo dowieść, że atmosfera, w jakiej przebiega uczenie się, ma istotne znaczenie dla wyników osiągniętych przez uczniów. Wiele omówionych wyżej aspektów oceniania także wymagało podkreślenia znaczenia atmosfery, miejsca, czasu, wreszcie relacji pomiędzy uczestnikami. Amerykańscy nauczyciele, mając świadomość ograniczeń związanych ze szczególnymi warunkami nauczania w ramach programu TEIP, m.in. wspomnianej wyżej incydentalności spotkań, małej wiedzy wstępnej na temat uczestników, konieczności zapewnienia równowagi pomiędzy uczeniem się, zabawą i wypoczynkiem, przyjeżdżają z odpowiednim programem, masą dobrych wariantowych rozwiązań potencjalnych problemów, a także walizkami pełnymi rekwizytów. Przywożą dla uczniów np. sprzęt do gry w baseball, wyposażenie dla cheerleaderek, kapelusze kowbojskie, instrumenty muzyczne, materiały plastyczne i pianki do pieczenia na ognisku. Zajęciom na obozie często towarzyszy śmiech nauczycieli, którego źródłem jest charakteryzujące wielu z nich poczucie humoru i świadomość wykonywania ważnego i satysfakcjonującego zadania. Zdają sobie sprawę, ile może zdziałać pozytywne nastawienie i uśmiech. Z wielu powodów jest im łatwiej także dlatego, że nie są na lekcji w klasie. Uczniowie doskonale wiedzą, że ich błędy i niepowodzenia nie będą miały konsekwencji choćby zbliżonych do tych, z jakimi muszą się liczyć w szkole. Uśmiechnięty amerykański nauczyciel bez problemów zyskuje ich sympatię.

Ale też śmiech jest zaplanowany i celowo uwzględniony w programie TEIP. W przygotowanych scenariuszach pojawiają elementy, które mają wywołać pozytywne emocje, zaskakiwać, bawić i rozśmieszać. Znaczenie świadomego wykorzystywania śmiechu i docenienie jego wartości edukacyjnej jest potwierdzone przez badaczy, którzy przypisują mu wiele funkcji i zachęcają do poszukiwania pretekstów do wspólnego śmiechu (Grzybowski 2016: 180). Dzięki wprowadzaniu na zajęciach elementów humoru można przełamać bariery, szybciej nawiązać i pogłębić relacje, obniżyć napięcie, zamienić nauczycielskie nakazy na zachęty i zabawne, atrakcyjne wyzwania (Grzybowski 2015). Uczniowie mają wówczas sposobność do nabywania bezcennych umiejętności społecznych i nawyków umysłowych (Costa, Kallick 2008). Należy do nich np. dystans do siebie, poczucie swobody w relacjach z innymi, pokonywanie nieśmiałości, ćwiczenie twórczego myślenia. Warto też przypomnieć, że także informacja zwrotna w formie koleżeńskej i nauczycielskiej krytyki komunikowanej w swobodnej atmosferze jest odbierana jako życzliwa i łatwiejsza do zaakceptowania.

Radość z uczenia się wiąże się w programie TEIP nie tylko z poczuciem humoru, śmiechem i zabawą. Duże znaczenie mają satysfakcja z dobrze wykonanych zadań, przekonanie o wyjątkowości zdarzeń, w których się uczestniczyło, i przeżyciu wakacyjnej przygody, o czym mówią uczniowie na zakończenie obozu. Powodów do radości dostarczają też: nowe pasje i zainteresowania, samodzielnie wykonane przedmioty, którymi można się później pochwalić rodzicom, nauczenie się nowych gier, tańców i piosenek, nawiązanie relacji z kolegami w Polsce i USA. Dlatego bardzo wielu uczestników podejmuje starania, żeby móc wziąć udział w następnych edycjach programu i z niecierpliwością czeka na kolejne lato z TEIP.

Poznawanie obcej kultury i uczenie się języka w bezpośrednim kontakcie z jego rodzimymi użytkownikami w bardzo nieformalnej, wakacyjnej atmosferze jest zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli doświadczeniem wyjątkowym oraz bardzo przyjemnym. W dodatku ma miejsce latem, w pełnym słońcu, a wtedy – jak napisał amerykański poeta William C. Williams – „[...] the songs sings itself”.

BIBLIOGRAFIA

- Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2004). *Assessment for Learning, Putting It into Practice*, Open University Press.
- Chamberlin, K., Yasué, M., Chiang, I.-C.A. (2018), *The Impact of Grades on Student Motivation*, „Active Learning in Higher Education”, December.
- Costa, A.L., Kallick, B. (2008), *Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*, Alexandria, Virginia: ASCD.

- Czetwertyńska, G. (red.) (2005), *Program „Prometeusz”. Oceniać, aby uczyć*, Warszawa: Instytut Artes Liberales.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P.D. (2014), *The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, vol. 4, no. 2 (Special Issue: „Positive Psychology”), s. 237–274.
- Grzybowski, P.P. (2015), *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Kraków: Impuls.
- Grzybowski, P.P. (2016), *Bezcenna sztuka wspólnego śmiechu. Śmiech jako czynnik poprawy jakości życia, terapii i edukacji* [w:] G. Leszczyński, H. Gawrońska (red.), *Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka*, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, s. 169–181.
- Komorowska, H. (2021), *Jak nie zniechęcić oceną, a zainteresować nauką. Kilka uwag dla początkujących nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 61–69.
- Lambert, D., Lines, D. (2000), *Understanding Assessment. Purposes, Perceptions, Practice*, London: Routledge Falmer.
- MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1993), *A Student's Contribution to Second Language Learning: Part II. Affective Factors*, <www.academia.edu/5307268/A_students_contribution_to_Second_Language_Learning_Part_II_Affective_Factors>, [dostęp: 8.05.2021].
- Mertler, C.A. (2003), *Classroom Assessment, A Practical Guide for Educators*, Los Angeles: Pyrczak Publishing.
- Wiggins, G. (1998), *Educative Assessment, Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass Publishers.
- Zając, J. (2009), *Znaczenie metapoznania w rozwijaniu kompetencji uczenia się języka obcego*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, t. 10, s. 175–184.



Home

Realizacja celów edukacji obywatelskiej w programie „Teaching English in Poland”

ALEKSANDRA KUJAWSKA

Chrześcijańska Akademia Teologiczna

Szkoła Doktorska ChAT

ORCID: 0000-0003-4270-2003

a.kujawska@chat.edu.pl

Streszczenie

W artykule podjęto próbę analizy walorów edukacji obywatelskiej w ramach organizowanej przez Fundację Kościuszkowską formy letniego wypoczynku. Czy obozy nauki języka angielskiego są szansą dla młodzieży na uzupełnienie wiedzy z zakresu edukacji obywatelskiej? Czy spotkania z amerykańskimi wolontariuszami, którzy prowadzą zajęcia, sprzyjają kształtowaniu postaw obywatelskich wśród młodzieży? Z polskimi nauczycielami, którzy uczestniczyli w obozach „Teaching English in Poland” (TEIP), przeprowadzono wywiady indywidualne. Celem badania było zdefiniowanie elementów edukacji obywatelskiej, które są realizowane podczas obozu językowego, oraz określenie wpływu programu TEIP na proces kształcenia w zakresie edukacji obywatelskiej, tj. na zmianę postawy społecznej ucznia w zakresie jego świadomego uczestnictwa w procesie tworzenia społecznych relacji. Dodatkowo zbadano wpływ programu na zmianę postawy społecznej nauczycieli.

Słowa kluczowe:

edukacja obywatelska

demokratyczne wychowanie

demokracja

edukacja



Wprowadzenie

W polskim systemie edukacji elementy edukacji obywatelskiej znajdziemy w ramach kilku przedmiotów realizowanych na różnych etapach nauczania. Główne zagadnienia związane z przygotowaniem uczniów do życia w społeczeństwie i świadomego obywatelstwa są poruszane na lekcjach wiedzy o społeczeństwie. Biorąc pod uwagę niewielką liczbę godzin przeznaczonych na ten przedmiot, nawet przy uwzględnieniu możliwości poruszania tematyki obywatelskiej na lekcjach historii, języka polskiego czy też geografii, należy realnie ocenić, że edukacja obywatelska nie zajmuje wysokiego miejsca w hierarchii szkolnych przedmiotów. Szkoła powinna być miejscem, w którym człowiek uczy się postaw społecznych i obywatelskich, jako instytucja wchodzić w relacje z lokalną społecznością, nawiązywać współpracę z aktorami życia lokalnego, niejednokrotnie stając się też przestrzenią spotkania społeczności – jednym słowem angażować się w sprawy i problemy społeczności lokalnej. Szkoła znajduje się w strukturze relacji społecznych i instytucjonalnych, a dzięki temu uczniowie uczestniczą – zarówno przedmiotowo, jak i podmiotowo – w procesie kształtowania się kontaktów społecznych i interakcji. W szkole mogą spotkać się z różnymi systemami wartości i poglądami politycznymi, obserwować różne postawy oraz analizować motywacje ludzkich zachowań.

Niniejszy tekst stanowi próbę analizy walorów edukacji obywatelskiej prowadzonej na obozach organizowanych przez Fundację Kościuszkowską w formie letniego wypoczynku. Czy obozy, na których prowadzona jest nauka języka angielskiego, dają młodym szansę na uzupełnianie wiedzy z zakresu edukacji obywatelskiej? Czy spotkania z amerykańskimi wolontariuszami, którzy prowadzą zajęcia dla polskiej młodzieży, sprzyjają kształtowaniu wśród niej postaw obywatelskich? Na podstawie swobodnych wywiadów pogłębionych przeprowadzonych wśród polskich nauczycieli – pięciu opiekunów grup językowych na obozie „Teaching English in Poland” (TEIP) – próbuję określić wpływ programu TEIP na proces kształcenia w zakresie edukacji obywatelskiej. Rozmowy z polskimi nauczycielami miały na celu określenie wpływu tego programu na zmianę postawy społecznej ucznia dotyczącej jego świadomego uczestnictwa w procesie tworzenia społecznych relacji.

Edukacja obywatelska czy wychowanie w demokracji?

Spośród czterech aspektów kształcenia, które zostały zdefiniowane w raporcie *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, przygotowanym przez Jacques'a Delorsa dla Międzynarodowej Komisji UNESCO do spraw Edukacji dla XXI wieku, aż trzy dotyczą działania, oddziaływania, aktywnego udziału i współpracy. Poza oczywistą funkcją kształcenia, tj. „uczyć się, aby wiedzieć, to znaczy, aby zdobyć narzędzia rozumienia” (Delors 1998: 1)¹, zwracają uwagę następane funkcje, które wymagają

1 Pełny tekst raportu jest dostępny w językach angielskim i francuskim na stronie internetowej UNESCO: www.unesco.org.

aktywności i zaangażowania: „[...] uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczynach działalności ludzkiej; wreszcie, uczyć się, aby być, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim” (Delors 1998: 1). Zadania te polska szkoła zazwyczaj realizuje poprzez program edukacji obywatelskiej. Szkoła jako jedno z podstawowych miejsc, w których są realizowane zadania związane z wychowaniem, uczy o istocie demokracji od strony teoretycznej, co możemy stwierdzić, gdy przeanalizujemy podstawę programową choćby przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Współczesnej szkole dotyczy jednak wymóg, aby kształciła w uczniu również „pożądane społecznie kompetencje i postawy” (Olbrycht 2012: 90). Autorzy opracowań poświęconych edukacji obywatelskiej zauważają, że szkoła z realizacji wspomnianych celów wywiązuje się dostatecznie (Dudzikowa 2011). Pomijając specyfikę pracy szkoły przez ostatnie dwa lata (nauczanie stacjonarne, które z powodu pandemii koronawirusa zostało zastąpione tzw. trybem zdalnym), należy przywołać następujący opis: „Elementem edukacji obywatelskiej jest pozytywny klimat współpracy, dzięki któremu nauczyciele wspomagają uczniów w realizacji ich pomysłów, oferując swoją pomoc logistyczną i merytoryczną przy organizowaniu i przeprowadzaniu rozmaitych przedsięwzięć oraz uświadamiając celowość podejmowanych działań. Efektem współpracy jest zaangażowanie uczniów w życie szkoły i budowanie poczucia odpowiedzialności za jej funkcjonowanie, co wpływa na integrację oddziałów klasowych, promowanie szkoły w środowisku lokalnym, nabywanie doświadczeń i nowych umiejętności przez podopiecznych, budowanie empatii i wzmacnianie więzi pokoleniowej” (Bacia, Pazderski, Żmijewska-Kwirąg 2016: 13). Złożoność zadań postawionych przed szkołą w zakresie edukacji obywatelskiej wymaga współpracy, choćby z najbliższymi aktorami ze społecznego otoczenia, np. organizacjami pozarządowymi. Można zaryzykować stwierdzenie, że do życia w demokracji wychowują w Polsce organizacje pozarządowe w ramach edukacji pozaformalnej – podczas warsztatów, szkoleń lub innych wydarzeń, jak np. maraton pisanie listów organizowany przez Amnesty International. Przestrzenią do poruszania wspomnianych tematów są też szkoły letnie, organizowane chociażby przez Fundację Szkoła Liderów czy Fundację Świętego Mikołaja. Cele edukacji obywatelskiej realizuje ponadto Fundacja Kościuszkowska poprzez program TEIP.

Główne założenia programu TEIP

Program TEIP to forma promocji języka angielskiego wśród polskiej młodzieży – propozycja wypoczynku, podczas którego uczniowie pogłębiają znajomość języka angielskiego oraz poznają elementy kultury USA. Formuła półkolonii letnich lub obozów stacjonarnych pozostaje w zasadzie niezmienną od niemal 30 lat: przez 2 tygodnie wakacji organizatorzy umożliwiają doskonalenie znajomości języka angielskiego. Zajęcia przewidziane na naukę języka odbywają się pięć razy w tygodniu. Przed południem są to spotkania w grupach utworzonych według wieku i poziomu znajomości języka, natomiast po południu – zajęcia warsztatowe w grupach skupiających młodzież o podobnych zainteresowaniach i uzdolnieniach. Soboty i niedziele – wolne od zajęć z dziećmi – są poświęcone na wycieczki i programy sportowe dla kadry amerykańskiej.

Na letnich obozach amerykańscy nauczyciele i ich asystenci wraz z polskimi asystentami prowadzą interaktywne zajęcia w języku angielskim, w trakcie których wzbogacają wszystkie sprawności językowe polskiej młodzieży dotyczące kultury, historii, geografii, zwyczajów i tradycji w USA. Zajęcia prowadzą amerykańscy wolontariusze zrekrutowani przez zespół Fundacji Kościuszkowskiej. Amerykański zespół wolontariuszy tworzą native speakerzy – Amerykanie są głównymi rozmówcami i towarzyszami zabaw, gier, aktywności artystycznych, dzięki którym uczestnicy obozów mają możliwość doskonalenia języka angielskiego w mowie, piśmie i słuchaniu, a także zyskują warunki do przełamania oporów przed praktycznym wykorzystaniem umiejętności językowych oraz do autentycznego doskonalenia sprawności komunikacyjnych.

TEIP – niezależnie od formuły obozu (stacjonarnej, półkolonii czy też – jak w 2020 roku – spotkań online) – to dla uczniów możliwość obcowania z amerykańską muzyką, filmem i sportem. Zajęcia dają również możliwość poznania wartości, które kojarzą się z amerykańską kulturą polityczną: wolności, tolerancji, demokracji. Polski uczeń może też obserwować relacje amerykańskiej kadry, sposób ich pracy i pomysły na promowanie swojej kultury.

W programie TEIP organizatorzy zwracają uwagę również na relacje w zespole polsko-amerykańskim. Przez wiele lat w większości przypadków kadra polska stanowiła podczas zajęć wsparcie



organizacyjno-opiekuńcze. Polscy wolontariusze biorący udział w obozach jako asystenci nie byli do tej roli przygotowywani. W roku 2018 dostrzeżono, że obóz TEIP jest szansą na: rozwinięcie współpracy merytorycznej polskich i amerykańskich nauczycieli, poznanie metod stosowanych przez Amerykanów, podpatrywanie ich sposobów komunikowania się z uczniem, egzekwowania realizacji zadań i – wreszcie – dwutygodniową wspólną pracę w nauczycielskich zespołach międzynarodowych. Przyjęcie przez polskich nauczycieli bardziej aktywnej postawy w procesie przygotowania obozu pozwala im lepiej zrozumieć rolę nauczyciela, przyjąć współodpowiedzialność za realizację programu oraz poznać cele i metody pracy stosowane przez organizatorów obozu. Współpraca kadry pomaga także budować wspólnotę i zaufanie.

Obserwacja pracy kadry polskiej i amerykańskiej poczyniona podczas monitoringu funkcjonowania obozów pozwala stwierdzić, że obóz TEIP realizuje również wybrane założenia edukacji obywatelskiej.

Założenia edukacji obywatelskiej

Głównym założeniem edukacji obywatelskiej jest wykształcenie aktywnych obywateli, dążących do dobrobytu społeczeństwa, w którym żyją. Zgodnie z raportem przygotowanym na zlecenie Agencji Wykonawczej do spraw Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA) „edukacja obywatelska powinna obejmować cztery główne zagadnienia: a) biegłość polityczną, b) krytyczne myślenie i umiejętności analityczne, c) postawy i wartości oraz d) aktywne uczestnictwo” (Eurymice 2012: 16). Warto zwrócić uwagę, że kompetencje społeczne i obywatelskie należą do kluczowych kompetencji, które są rozwijane w procesie edukacji. Z analizy wspomnianego raportu wynika, że edukacja obywatelska (lub jej elementy) w krajach europejskich może być realizowana jako: odrębny przedmiot, zagadnienie w ramach innego przedmiotu lub jako ścieżka międzyprzedmiotowa. Polski system edukacji na poziomie szkoły podstawowej realizuje cele edukacji obywatelskiej poprzez analizę wybranych tematów na lekcjach historii, wiedzy o społeczeństwie, języka polskiego i geografii. Na poziomie szkoły średniej edukacja obywatelska to odrębny przedmiot, realizowany przynajmniej przez jeden rok.

Jak wyżej wspomniano, nauczanie edukacji obywatelskiej skupia się na realizacji czterech celów. Kategoria biegłości politycznej odnosi się do przekazywania wiedzy m.in. o prawach człowieka i obywatela, o zagadnieniach związanych z konstytucją oraz powinnościami obywatelskimi. Cel dotyczący umiejętności krytycznego myślenia wiąże się z analizowaniem i ocenianiem informacji na tematy społeczne oraz polityczne. W ramach trzeciego celu edukacji obywatelskiej, mówiącego o wartościach, postawach i zachowaniach, w programie nauczania są poruszane kwestie odnoszące się do szacunku i wzajemnego zrozumienia, odpowiedzialności społecznej i moralnej oraz rozwoju ducha solidarności z innymi. Ostatni cel oznacza w zasadzie praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy – wymaga bowiem aktywnego uczestnictwa w życiu społeczności.

Czy TEIP realizuje cele edukacji obywatelskiej?

Program TEIP jest ofertą realizowaną zgodnie z zasadą progresywizmu pedagogicznego, akcentującego rolę uczenia się. Ten proces „jest czynnikiem towarzyszącym ciąglem czynnościom lub zajęciom, które mają społeczny cel i zużytkowują materiały dostarczone przez typowe sytuacje społeczne” (Dewey 1963: 381). Na podstawie obserwacji własnych (monitoring obozów) i przeprowadzonych badań podejmuję próbę znalezienia wartości funkcjonujących w ramach programu TEIP, które realizują cele edukacji obywatelskiej. Na potrzeby zweryfikowania powyższej tezy przeprowadziłam swobodne wywiady pogłębione z pięciorgiem nauczycieli z Polski, którzy organizowali obozy TEIP i brali w nich udział jako kadra polska. Zbadanie osobistych spostrzeżeń nauczycieli uczestniczących w programie TEIP jest próbą analizy celów realizowanych na obozie językowym. Interesują mnie jednak nie te związane z nauczaniem języka angielskiego, ale te związane z budowaniem postaw i zachowań społecznych zarówno wśród polskich nauczycieli, jak i wśród uczniów. Czy dwutygodniowy obóz językowy, na którym polscy uczniowie i nauczyciele mają możliwość współpracy z amerykańskimi wolontariuszami, może wpłynąć na zmianę postawy społecznej ucznia i nauczyciela? Wspomniane zmiany mogą być obserwowane na kilku płaszczyznach: dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej (powyższe kwestie poruszam w wywiadach przeprowadzonych z polskimi nauczycielami).

Odpowiedzi na powyższe pytania pozwolą określić wartości towarzyszące programowi TEIP z perspektywy społecznej, a tym samym wskażą praktyczną stronę edukacji obywatelskiej. Przeprowadzone badanie stanowi również zaproszenie nauczycieli biorących udział w TEIP do obserwacji procesu tworzenia społecznych relacji i świadomego uczestnictwa w nim.

Na podstawie wywiadów przeprowadzonych z polskimi nauczycielami przeanalizuję program TEIP pod kątem tego, czy i w jakim stopniu zachęca do aktywnego, świadomego obywatelstwa. Należy zwrócić uwagę, że celem nadrzędnym, do którego realizacji dążą zespoły polskie i amerykańskie, jest jednak przede wszystkim rozwijanie umiejętności językowych, a następnie tzw. umiejętności miękkich i związanych z wielokulturowością, do których należy zaliczyć elementy edukacji obywatelskiej. Głównym założeniem TEIP jest zanurzenie się w języku poprzez codzienną rozmowę z native speakerem, a w czasie tego procesu nacisk jest kładziony na słuchanie i umiejętności konwersacyjne uczniów. Wśród celów i zadań TEIP wymienia się również zapoznanie polskich uczestników z różnymi aspektami amerykańskiego życia i kultury, a także pogłębianie wiedzy na tematy związane z amerykańską kulturą, historią i tradycją (The Kosciuszko Foundation 2018: 16). Dodatkowo TEIP charakteryzuje się dużą elastycznością programową, co oznacza, że nie ma jednego modelu czy wzorca, według których każdy zespół polsko-amerykański przygotowuje program obozu.

Cele edukacji obywatelskiej realizowane w ramach TEIP

Biorąc pod uwagę fakt, że znaczną część dnia polscy uczestnicy spędzają z kadrami amerykańskimi, należy przede wszystkim zdefiniować to, czego – poza umiejętnościami językowymi – uczy się główny odbiorca programu TEIP. Na efekty kształcenia spojrzę przez pryzmat poszczególnych elementów definicji edukacji obywatelskiej i w ten sposób podejmę próbę odpowiedzi na pytanie, jakie wartości edukacyjne niesie obóz TEIP.

BIEGŁOŚĆ POLITYCZNA

W zasadzie na każdym obozie uczestnicy mają możliwość poznania wybranych elementów historii USA. Podczas zajęć przedstawia się biografie ojców założycieli oraz rozmawia o demokratycznej formie rządów, amerykańskim systemie partyjnym, kwestiach dotyczących konstytucji, równoprawienia, idei stowarzyszenia i współpracy. Poruszane tematy wywołują dyskusje związane z porównywaniem polskiego i amerykańskiego systemu politycznego. Warto zwrócić uwagę na zastosowane metody – poza wykładem nauczyciele zapraszają do krótkich wypowiedzi argumentacyjnych. Nauczyciele amerykańscy bardzo często są aktywnymi uczestnikami dyskusji, co doceniają uczestnicy. Zaangażowanie amerykańskiego nauczyciela w rozmowę jest odczytywane jako zachowanie partnerskie, komunikat, że zasady dyskusji obowiązują wszystkich.

UMIEJĘTNOŚCI KRYTYCZNEGO MYŚLENIA

Otwartość na rozmowę ze strony prowadzącego nauczyciela i wakacyjny, nieformalny sposób prowadzenia zajęć ośmielają uczniów do wypowiadania swoich opinii. Skupienie się na argumentach przy jednoczesnym poszanowaniu oponenta to jedna z podstawowych zasad stosowanych przez amerykańskich nauczycieli. Polscy nauczyciele dostrzegają wagę interakcji – rozmowa, otwartość, aktywność są doceniane, ale też praktykowane przez prowadzących. Podczas dyskusji zabierają głos na równi z uczniami, są zainteresowani ich opiniami, co niewątpliwie zachęca uczestników do wypowiedzi. Aktywność wszystkich osób nadaje wiarygodności procesowi dyskusji, a pełne zaangażowanie ze strony nauczyciela – znaczenia tematowi. Moi rozmówcy podkreślają, że większość, jeśli nie wszystkie aktywności na obozie TEIP to zadania, które nie sprowadzają się do biernego słuchania, lecz wymagają od wszystkich stron aktywności i zaangażowania.

WARTOŚCI, POSTAWY I ZACHOWANIA

Wartości, postawy i zachowania to niewątpliwie podstawowy cel edukacji obywatelskiej realizowany w ramach TEIP. To umożliwienie kontaktu z kulturą pracy i relacji, której w zasadzie polski uczeń nie poznaje w szkole, co podkreślili moi rozmówcy. Praca z nauczycielem amerykańskim na obozie TEIP stanowi dla polskiego ucznia spotkanie z postawą będącą przeciwieństwem postawy polskiego nauczyciela, a dla polskiego nauczyciela – moment refleksji i zachętę do wprowadzenia

zmian w swojej pracy z uczniem. Analizując sposób pracy amerykańskiego nauczyciela, należy dostrzec takie wartości, jak: otwartość, partnerstwo i współpraca. TEIP pokazuje, że są możliwe relacje nauczyciel–uczeń oparte na zaufaniu, partnerstwie i odpowiedzialności, dzięki czemu „dzieci z Polski uczą się większej dyscypliny pracy”². Stosowana przez Amerykanów metoda pracy w małych grupach bardzo dobrze sprawdza się na obozie TEIP i pozwala na aktywność nawet tym uczniom, którzy niepewnie komunikują się w języku angielskim. Polscy nauczyciele zauważają, że praca w małych grupach pozwala na budowanie relacji opartych na współpracy, kształtuje postawę zrozumienia i chęci pomocy. Tu warto podkreślić zasadę stosowaną w grupach o różnicowanym poziomie wiedzy uczniów: „Wykorzystujemy mocne strony jednej osoby, aby przezwyciężyć słabe strony drugiej osoby”³. Polscy rozmówcy zwracają uwagę na fakt, że dla Amerykanów nauka języka nie jest celem nadrzędnym. Owszem, mają świadomość tego, że dwutygodniowe zajęcia językowe ośmielają do rozmowy po angielsku. Jednak bardzo często głównym celem jest wzmocnienie ucznia: „Ustaliliśmy z amerykańską liderką, że każde dziecko po obozie będzie mogło powiedzieć po angielsku, że coś potrafi zrobić, opracować, działać”⁴. Amerykanie wykorzystują 2 tygodnie zajęć, aby dać dziecku poczucie, że jest w czymś świetne – wzmacniają pewność siebie.

Bez względu na to, czy są to zajęcia teatralne, muzyczne, plastyczne, taneczne, czy też historyczne, oprócz nauki języka organizatorzy w pracy z uczniami zachęcają do:

- ustalenia reguł współpracy i stosowania ich przez wszystkich w grupie;
- przestrzegania zasady fair play;
- poszanowania odmiennych poglądów, szacunku dla drugiego człowieka;
- współpracy;
- okazywania sobie zaufania;
- wzmacniania sukcesu, traktowania porażki jako wyzwania.

Wydawać by się mogło, że powyższe zasady są trywialne, wszak polska szkoła je zna i każdy nauczyciel bez większego problemu potrafi je wymienić. Obóz TEIP jest takim miejscem, gdzie tych zasad przestrzegają wszyscy uczestnicy, cała społeczność obozowa – a dzięki temu są one skuteczne i zyskują legitymizację. Moi rozmówcy zwracają dodatkowo uwagę na fakt, że samo obserwowanie kilku codziennych zachowań Amerykanów pozwala poznać ich wartości: szacunek do flagi państwowej, zaangażowanie podczas śpiewania hymnu państwowego, szacunek do urzędu (widoczny w sformułowaniu „mój prezydent”). Postawa patriotyczna prezentowana przez Amerykanów jest otwarta, nauczyciele chętnie tłumaczą towarzyszącą jej symbolikę, a dodatkowo potrafią dzielić się osobistymi refleksjami, ucząc obozowiczów, że patriotyzm nie jest niczym wstydlivym.

AKTYWNE UCZESTNICTWO W ŻYCIU SPOŁECZNOŚCI

Obóz TEIP to przede wszystkim spotkanie z rzeczywistym wymiarem idei wolontariatu. Amerykańscy nauczyciele pracują na obozie nieodpłatnie, sami też pokrywają koszty podróży do Polski, o czym są informowani polscy uczestnicy obozów. W rozmowach bardzo często pojawia się temat wolontariatu. Polacy przekonują się, że wiąże się on z profesjonalizmem. Na obóz przyjeżdżają nauczyciele mający wieloletnie doświadczenie zawodowe oraz osoby, które dzielą się swoją wiedzą i umiejętnościami: prowadząca zajęcia z gry na gitarze ma swoje studio muzyczne w USA i występuje na koncertach, prowadzący zajęcia teatralne to pracujący w szkole aktorskiej pedagog teatralny z wieloletnim doświadczeniem, zajęcia z języka migowego prowadzi opiekun, który na co dzień pracuje z osobami niesłyszącymi. TEIP przekonuje polskiego uczestnika, że warto mieć pasję. Nauczyciel, który ją ma i dzieli się nią z uczniami, jest wiarygodny, swoją postawą przekonuje do angażowania się.

Czego na obozie TEIP uczą się polscy nauczyciele?

Przeprowadzone wywiady były też próbą uzyskania odpowiedzi na pytanie, czy obóz językowy TEIP przedstawia korzyści zawodowe dla nauczycieli. Bez wątplenia daje możliwość współpracy

2 Wywiady z nauczycielami programu TEIP – transkrypcja własna.

3 Wywiady z nauczycielami programu TEIP – transkrypcja własna.

4 Wywiady z nauczycielami programu TEIP – transkrypcja własna.

w zespole międzynarodowym oraz nauki realizacji projektowej w formie zdalnej. Nauczyciele zauważali, że pracy zdalnej nauczyli się wiele lat wcześniej, prowadząc przez wiele miesięcy rozmowy organizacyjne na temat letniego wydarzenia. Przygotowanie dwutygodniowego obozu w Polsce to popołudniowe i wieczorne rozmowy poprzez komunikatory, korzystanie z narzędzi online i internetowych plannerów. TEIP pozwala też polskim nauczycielom obserwować sposób pracy amerykańskich kolegów z uczniami. Polscy nauczyciele zwracają uwagę, że praca poza szkolną klasą daje o wiele więcej możliwości stosowania aktywnych metod nauczania i że to obóz TEIP był tym momentem, gdy przekonali się, że nie wszystkie zajęcia w roku szkolnym muszą odbywać się w budynku szkoły: „Od momentu pracy z Amerykanami wykorzystuję w swojej pracy otoczenie, zwracam uwagę na zajęcia aktywizujące”⁵. Nauczyciele z Polski podkreślają, że praca z amerykańskimi koleżankami i kolegami po fachu nauczyła ich innych relacji z uczniami. TEIP pokazał, że praca projektowa w małych grupach daje bardzo dobre efekty. Dodatkowo moi rozmówcy podkreślali, że nauczyli się ufać uczniom: „Dziecko jest partnerem w procesie nauczania”. Wśród wypowiedzi pojawiają się terminy: „partnerstwo”, „współpraca”, „relacja”. Wydaje się, że po wspólnej pracy na obozie TEIP zyskały one znaczenie dla polskich nauczycieli, którzy są przekonani, że warto wypracować relacje z uczniami oparte na zaufaniu, partnerstwie i pozytywnym wzmacnianiu ucznia.

Są zespoły nauczycielskie, które po doświadczeniu pracy na obozie TEIP, wprowadziły zasadę codziennego krótkiego spotkania i dzielenia się sukcesami oraz porażkami z zawodowego dnia – Amerykanie nauczyli ich, że takie rozmowy wzmacniają cały zespół.

Podsumowanie

Obóz językowy TEIP to niekonwencjonalny sposób edukacji obywatelskiej, skupiający się na potencjalnych, drzemających we wszystkich uczestnikach tych spotkań czynnikach rozwoju. Wywiady przeprowadzone z polskimi nauczycielami zaangażowanymi w organizację obozu językowego wskazują, że pomimo faktu, iż w wielu przypadkach cele edukacji obywatelskiej na poziomie przygotowania obozu nie są artykułowane, to bez trudu można je odnaleźć na poziomie analizy przeprowadzonych działań. Metoda nauczania języka angielskiego i rozwijania umiejętności językowych przez wolontariuszy z USA jest wielopoziomowym planem realizacji celów edukacji obywatelskiej. Obóz TEIP daje odpowiedź, jak pracować na co dzień w szkole, aby można było zrealizować jedno z głównych założeń edukacji, które można zawrzeć w następującym stwierdzeniu: „Efekty edukacji w okresie dzieciństwa mają znaczenie dla późniejszych postaw i zachowań” (Knudsen i in. 2006, za: Czapiński i in. 2020: 3). Obserwacja postaw i zachowań, poznawanie historii, udział w dyskusji czy też codzienne partnerskie relacje to forma edukacji obywatelskiej w praktyce, a także dwutygodniowy kurs metod aktywizujących dla nauczyciela.

Warto zauważyć, że w przypadku programu TEIP to, co jest na marginesie działań prowadzonych w ramach obozu językowego, z perspektywy czasu nabiera mocy i staje się równie ważne jak kształcenie językowe. Społeczność obozu TEIP (nauczyciele z Polski i z USA oraz uczniowie) na kilkanaście dni staje się bowiem deweyowskim „miniaturowym społeczeństwem, społeczeństwem w ścisłym współdziałaniu z innymi formami zbiorowego doświadczenia poza murami szkoły” (Dewey 1963: 381). TEIP spełnia więc tę funkcję edukacji formalnej, którą można określić jako praktyczne przygotowanie do życia rozumiane jako „rozwijanie kompetencji, które umożliwiają sprawne radzenie sobie w życiu, pozwalają angażować się w życie społeczne” (Czapiński i in. 2020: 2).

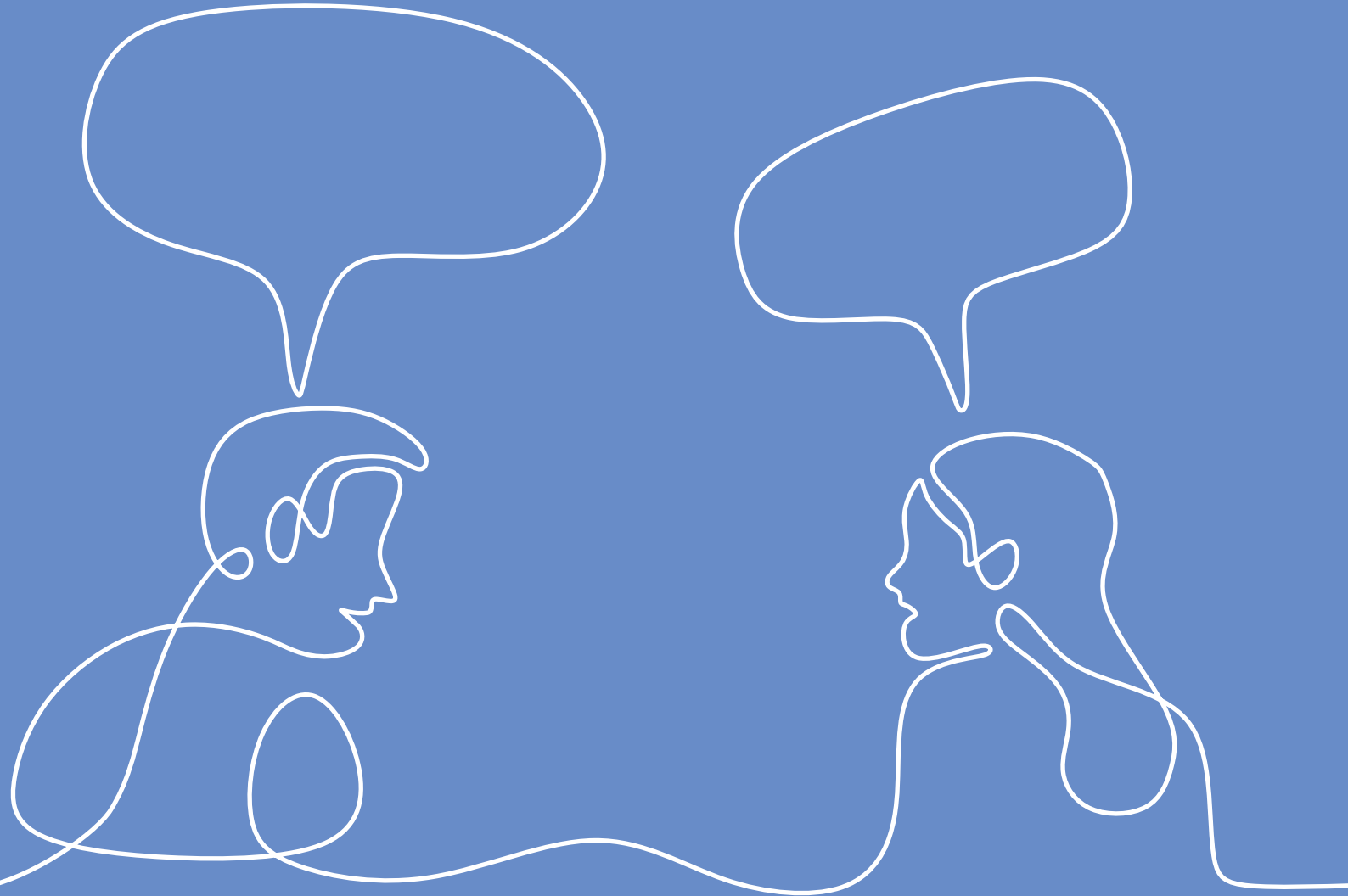
BIBLIOGRAFIA

- Bacia, E., Pazderski, F., Żmijewska-Kwiręg, S. (2016), *Edukacja obywatelska w Polsce. Analiza aktualnej sytuacji, zidentyfikowanych potrzeb oraz szans i barier rozwoju*, <eul.ceo.org.pl/sites/eul.ceo.org.pl/files/edukacja_obywatelska_w_polsce.pdf>, [dostęp: 13.01.2021].
- Czapiński, J., Panek, T. (red.) (2009), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raporty*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.

5 Wywiady z nauczycielami programu TEIP – transkrypcja własna.



- Czaplński, P., Dynowska-Chmielewska, K., Federowicz, M., Giza-Poleszczuk, A., Gorzeńska, O., Karwińska, A., Kudzia, P., Traba, R., Wiśniewski, J., Zwierzdzyński, M. (2020), *Alert edukacyjny. Jakiej edukacji potrzebujemy?*, <oees.pl/wp-content/uploads/2020/06/Alert-edukacyjny-11.pdf>, [dostęp: 13.01.2021].
- Delors, J. (red.) (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dewey, J. (1963), *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dudzikowa, M. (2011), *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności* [w:] M. Dudzikowa i in. (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków: Impuls, s. 34–41.
- Eurydice, (2012), *Edukacja obywatelska w Europie*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Knudsen, E.I., Heckman, J.J., Cameron, J., Shonko, J.P. (2006), *Economic, Neurobiological and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce*, „Proceedings of the National Academy of Sciences”, nr 103 (27), s. 10155–10162.
- Olbrycht, K. (2012), *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana”, t. 1, s. 89–104.
- The Kosciuszko Foundation (2018), *Teaching English in Poland – Program and Curriculum Guide 2018*, New York (materiał wewnętrzny Fundacji Kościuszkowskiej).



Teaching English with American Volunteers

The Kosciuszko Foundation TEIP Program



FRSE
Publications

Teaching English with American Volunteers

The Kosciuszko Foundation TEIP Program



Teaching English with American Volunteers. The Kosciuszko Foundation TEIP Program

Authors	Kinga Białek, Agnieszka Buchla, Grażyna Czetwertyńska, Jarosław Krajka, Aleksandra Kujawska, Kristin Miller, Iwona Nowakowska, Renata Nowakowska-Siuta, Magdalena Śniegulska
Editors	Grażyna Czetwertyńska, Aleksandra Kujawska
Reviewers	Jolanta Sujecka-Zajęc, Zbigniew Możejko
Language editor (Polish)	Zofia Wydra
Translation	Timothy O'Neill
Language editor (English)	Joanna Dutkiewicz
Technical editor	Bartosz Brzoza
Layout, cover, DTP	Artur Ładno
Printing	Drukarnia Braci Grodzickich Sp. J.
Publisher	Foundation for the Development of the Education System Erasmus+ and European Solidarity Corps National Agency Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warsaw, Poland www.frse.org.pl kontakt@frse.org.pl www.erasmusplus.org.pl



Foundation for the Development of the Education System, Warsaw 2021

ISBN 978-83-66515-50-5
doi: 10.47050/66515505

This publication has been developed with the financial support from the European Commission in the framework of the Erasmus+ Programme. The information and views set out in this publication are those of the authors only and the European Commission may not be held responsible for the use, which may be made of information contained herein.

Free copy

Citation: Czetwertyńska, G., Kujawska, A. (2021), *Teaching English with American Volunteers. The Kosciuszko Foundation TEIP Program*. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System.

FRSE Publishing House periodicals and portals:




FRSE publications are available at:  www.czytelnia.frse.org.pl



Table of contents

Introductions	8
The Teaching English in Poland (TEIP) Program: 30 Years of Transformation <i>Kristin Miller</i>	10
Psychological Aspects of Learning a Foreign Language in the Context of the Teaching English in Poland (TEIP) Program <i>Agnieszka Jabłońska-Buchla</i>	16
In Search of the New: American Volunteers' Opinions About Their Participation in the Teaching English in Poland (TEIP) Program <i>Iwona Nowakowska</i>	24
Rendering the Idea and Philosophy of Teaching English in Poland into the Online Environment: Opportunities and Challenges <i>Kinga Białek, Jarosław Krajka</i>	30
Thought – Language – Communication: Intercultural Competence in the Teaching English in Poland (TEIP) Program <i>Renata Nowakowska-Siuta</i>	40
New Language — New Skills? Or Maybe Much More... <i>Magdalena Śniegulska</i>	50
Learning Without Grades <i>Grażyna Czetwertyńska</i>	56
How Civic Education Goals Are Realized in the Teaching English in Poland (TEIP) Program <i>Aleksandra Kujawska</i>	64

The TEIP Program (Teaching English in Poland)

As part of the program, American volunteers come to Poland for summer camps to teach English to primary and secondary school students and introduce them to American culture through sports, arts and cultural activities.

We strive to ensure that camps organized by the TEIP Program are a result of close cooperation between Polish and American teachers.

We are committed to:

- promoting the idea of teaching English, including outside the classroom;
- breaking down barriers, developing freedom of communication, and teaching important social, personal and cognitive skills among the language camps participants organized by the TEIP Program;
- improving the methodological skills of the TEIP camp staff.

You can read more about the TEIP program at: kfpoland.org/Teaching-English-in-Poland-TEIP.



Ladies and Gentlemen,

It is my pleasure to invite you to read the current publication, a culmination of over three years of work performed by the Kosciuszko Foundation's team in Poland. In 2018, the Foundation's Board of Trustees decided to transfer the management of the Teaching English in Poland (TEIP) program to Warsaw, due to the fact that most of the program's recipients are elementary and secondary school students from Poland.

The TEIP program was launched in 1991 as a joint initiative between the Kosciuszko Foundation, the Polish Ministry of Education, and the Polish National Commission for UNESCO, as a response to the huge demand for learning the English language after the fall of communism. In America, the program involved the regional offices of the Foundation, which were responsible for the recruitment of teachers and volunteers from the United States. In Poland, several schools organized educational camps in the summer. Each camp was attended by over 100 students. After 30 years, more than 150 summer camps, attended by some 15,000 Polish students and over 2,000 American teachers and volunteers, have taken place so far. By having daily conversations with native speakers, students get an opportunity to significantly improve their language skills. In return, American volunteers visited Poland, and learned more about the country's culture, history and traditions. The development of the TEIP program would not have been possible without the people who were involved from the very beginning in creating the program's curriculum and recruitment system, such as the president of the Kosciuszko Foundation Joseph Gore, the program's first director Christine Kuskowski, its later leaders Mary Kay Pieski and Teresa Wójcik, and current TEIP coordinator in the U.S. Kristin Miller.

Since 2018, the TEIP program has been undergoing major changes. First of all, it began adapting to the dynamically changing social and economic situation in Poland. Our program aims to teach English to students living outside of metropolitan areas, places where having contact with a living foreign language is less probable. The experienced team from the Kosciuszko Foundation-Poland has not only striven to cooperate with more schools and communities, but it systematically standardizes the program's curriculum, evaluation process, and conditions for students and volunteers who want to participate in the program. It seemed that the COVID-19 pandemic would disrupt or altogether stop the realization of the program, but that did not happen. Thanks to the creativity of the Polish team and American volunteers, the program continued online. A new Kosciuszko Foundation-Poland website was created, which gathers comprehensive information about the TEIP program.

The lessons and experiences from both face-to-face and remote learning are included in this publication, which I hope will prove useful to language teachers, especially English language teachers. Thank you to the authors of the articles for supporting our mission and sharing their vast experience. I would also like to thank the sponsors who have regularly supported our program: the Foundation for the Development of the Education System (FRSE) and the Polish-American Freedom Foundation. I am grateful to the Kosciuszko Foundation-Poland team, led by Dr. Grażyna Czetwertyńska, for their commitment, professionalism, and for dynamically developing the TEIP program.

My sincere thanks,

Marek Skulimowski
President and Executive Director
The Kosciuszko Foundation



Ladies and Gentlemen,

In today's globalized world, being able to communicate in foreign languages is a competence which facilitates our functioning in both our private and academic/professional lives. For many years, the Foundation for the Development of the Education System (FRSE) has been contributing to the improvement of Polish people's foreign language skills by providing opportunities to learn foreign languages during educational trips abroad, internships, apprenticeships or volunteering, as part of, for example, the Erasmus+ and European Solidarity Corps programs. The Foundation organizes a contest called the European Language Label in which it rewards the best educator, and publishes articles for teachers, including in the quarterly journal *Foreign Languages at School* (*Języki Obce w Szkole*).

An example of the FRSE's commitment to promoting multilingualism is its involvement in the Teaching English in Poland (TEIP) program. The objective of this initiative, carried out jointly with the Kosciuszko Foundation and the Polish-American Freedom Foundation, is to improve the level of language education in our country. Within this program, American volunteers come to Poland for summer camps to teach English to children and introduce them to American culture through sports and art classes. TEIP is also a chance for teachers to expand their teaching skills (thanks to, among other things, having access to innovative lesson plans).

The COVID-19 pandemic necessitated fundamental changes in the way we teach: education, including language education, moved online. As a result, there was huge demand from teachers for ideas and materials they could use in remote teaching. Out of necessity, the TEIP program also changed. The lesson plans prepared by American and Polish teachers and intended for the next edition of the TEIP program have been digitized and made available online.

The authors in this publication include teachers and lecturers, psychologists and educators, who have collected their experiences in teaching foreign languages both at summer camps and online. I am convinced that the conclusions drawn from various methods of implementing the program will be a valuable source of knowledge for teachers and will contribute to improving the quality of language lessons, including those delivered via the Internet.

dr Paweł Poszytek
Director General
of the Foundation for the Development
of the Education System



Introductions

The Teaching English in Poland (TEIP) program, which has been ongoing for 30 years, continues to change dynamically and challenge us, members of the Kosciuszko Foundation (TKF) team. We are on a constant lookout for new solutions in our methodology, new forms of work and new target groups. Both of the Foundation's teams — in Warsaw and in New York — have persistently worked toward the fundamental goal of the program: to give students a chance to be immersed in the English language and culture through interactive and stimulating teaching methods as well as to use the language in practice.

The TEIP program's main focus is organizing summer camps led by American volunteers. The Kosciuszko Foundation in New York is responsible for finding the volunteers: camp leaders, teachers, and assistants who would work with Polish students in the summer. The Warsaw TKF team is responsible for contacting camp organizers in Poland and overseeing the substantive quality of the program and its growth.

One important feature of the TEIP program is that, based on previous experiences, it constantly improves and adjusts itself. The organizers look for innovative ways to integrate learning English with studying the traditions of American culture, while creating opportunities for the students to share knowledge about their own country and make new friends. We keep hearing positive feedback about the program, e.g. that practicing speaking English freely is a source of real joy for many students. The American volunteers can benefit from establishing relationships with all the Polish participants, both staff and students. Volunteering gives them a sense of satisfaction, but they also appreciate getting to know Poland better, since most of the volunteers have Polish ancestry.

The pandemic made it necessary to develop new ways of running the program between 2019 and 2020. Meetings with American volunteers took place online, and as a form of support for Polish teachers of the English language, TKF created lesson plans for English classes that were available on the web.

The TEIP program is also an incentive to reflect upon the methods, tools, and strategies used in teaching about foreign languages and cultures. This publication consists of articles written by specialists: educators, psychologists, practitioners and theoreticians, who are all affiliated with the program. They analyze certain aspects of the program and the potential impact they might have on the quality of teaching the English language as well as the participants' approach to being socially involved.

The article by Kristin Miller, head of the American volunteers, outlines the history of the TEIP program, why it was created, and how it has evolved. Agnieszka Jabłońska-Buchla, a psychologist, analyzes how the surrounding environment and atmosphere can influence learning outcomes. The author draws the reader's attention to the conditions present at a TEIP camp, which, among other things, allow freedom in choosing the topics for the classes that are conducted according to the project's methodology, and to the impact of being in direct contact with people from another culture.



She shows that these factors trigger the students' curiosity and their desire to communicate as well as giving them the courage to engage in conversation regardless of their limitations (these often include insufficient lexical resources, poor knowledge of the grammar, or simply having incorrect pronunciation). Iwona Nowakowska's article focuses on what motivates the American volunteers to participate in the program. She describes the various reasons for their involvement, what they experience during the program, along with the overall benefits and costs of volunteering under TEIP. The article by Kinga Bialek and Jaroslaw Krajka discusses the challenges that accompanied the TEIP program as it aimed to ensure continuity during the pandemic. The authors point out what conditions are necessary for online education to be effective, and examine different remote English language teaching methods. Renata Nowakowska-Siuta writes about the importance of language in shaping intercultural communication and how language and culture intertwine during the TEIP language camps. She also underlines that knowing a language is essential not only to communicate, but also to get to know other people and understand their cultural context. Magdalena Śniegulska highlights the role of the TEIP program in shaping the ability to describe the world and thus expand its boundaries, all while it shapes important social and emotional competencies in the process. This publication contains two articles from authors who have been organizing TEIP activities in Poland for several years: Grażyna Czetwertyńska explores the possibility of using the principles of formative assessment in foreign language teaching, especially in the TEIP program, while Aleksandra Kujawska discusses elements of civic education present in the program.

We wish you good reading. We hope that these reflections will be helpful when organizing the program's future editions and that they can be used by teachers to reform their own teaching practices, not only of foreign languages but other subjects as well. Creating and maintaining a good atmosphere within a learning group, stimulating students' interest in the subject, developing civic awareness, teaching respect for others, and giving learners valuable feedback are important elements of education, regardless of what the subject is. Finally, engaging students in setting their own goals and planning their own development can lead to the autonomization of the learning process, which is one of education's most important tasks. That is why we believe that this publication will be useful not only to people who are directly involved in the TEIP program, but also to other teachers ready to reflect and seek ways to improve their own practices in the classroom.

The Kosciuszko Foundation's team in Poland
dr Grażyna Czetwertyńska
Aleksandra Kujawska
Emilia Gromadowska



The Teaching English in Poland (TEIP) Program: 30 Years of Transformation

KRISTIN MILLER

Oberlin High School, Oberlin, OH
kmiller@oberlinschools.net

Abstract

The Teaching English in Poland (TEIP) program has changed significantly over the course of the last 30 years. Changes can be seen in the scope of the people and institutions involved. Although promoting summer language courses with American volunteers, where Polish students can learn English, remains the primary objective, the way in which these projects and activities are conducted has evolved. There is now less emphasis on supporting Polish schools and their traditional forms of teaching languages, and more emphasis on learning about cultures and developing contacts. In addition, increased cooperation between Americans and Poles has expanded the selection of available educational tools and methods. The program has been put to the test in recent years, when the pandemic made communication extremely difficult. Because of the inability to organize summer language camps, new techniques of conducting classes had to be introduced.

Keywords:

education,
the English language
teacher cooperation
intercultural education
the history of the Kosciuszko Foundation



The 1990s: The TEIP program gets off the ground

In 1991, the Polish National Commission for UNESCO and the Polish Ministry of National Education invited the Kosciuszko Foundation to cooperate in meeting the growing English language needs of Polish youth after the fall of communism. That is why the Kosciuszko Foundation originally developed the Teaching English in Poland Program (TEIP).

Its first and foremost objective was to immerse Polish high school students in the English language through vibrant, immersive and enriching experiences and by providing the opportunity to use the language in practice. The team behind the program concluded that organizing summer language courses would be best in achieving this immersion. TEIP also incorporated the principles of democracy, entrepreneurship, business etiquette, and also stressed the value of volunteering, in order to help Polish students go through the process of democratic transition smoothly and prepare them for competing in the international labor market. For people on the other side of the Atlantic, the TEIP program gave the American volunteers, both teachers and students, the opportunity to learn about the Polish people, history, language, culture and education system. For many of the American TEIP participants it was also an incentive to reconnect with their Polish roots.

The Polish National Commission for UNESCO bestowed its patronage upon the program. This offered TEIP international publicity and played an important part in the recruitment process. The Polish Ministry of National Education funded salaries for the program's Polish staff and paid for other camp-related expenses. The Polish camp directors received funds to provide the American participants with a small stipend and to buy supplies for the classroom and extracurricular activities. The budget also included room and board for the Americans and a chance to experience Polish culture and life by visiting local places of historical and cultural interest during an end-of-program tour.

During this time the American Kosciuszko Foundation's primary responsibilities for the TEIP program included recruiting the American staff for each camp, arranging group flights to Poland, providing a program and curriculum guide, and collecting funds to cover basic costs related to launching the program.

In 1991, a pilot summer course took place in Bydgoszcz with 100 teenage participants. The New York Chapter of the Kosciuszko Foundation recruited American teachers to take part in the program. In 1992, Christine Kuskowski created the first TEIP Curriculum Guide and conducted classes according to it for high school students in Łomża. The Americans also visited one of the TEIP camps in Ustka. The Curriculum Guide is revised annually to keep in step with the changing times, needs, and educational methods.



In 1993, the president of the Kosciuszko Foundation, Joseph E. Gore, Esq., appointed Christine Kuskowski as the official director of the TEIP program. TEIP expanded rapidly, reaching a record high of nine camps per year in 1995-1997 at various locations including Gdańsk, Hawa, Kraków, Limanowa, Łomża, Myślenice, Olsztyn, Płock, Przytok near Zielona Góra, Puławy, Tczew, Ustka, Warsaw and Zakopane.

Originally, TEIP only planned to serve Polish high school students for only a few years. As teaching English became more popular in Polish schools, however, the demand for activities organized by TEIP grew and the program was opened to upper elementary and junior high school students. The curriculum and model for the upper elementary group were developed by Dr. Mary Kay Pieski in 1997 and taught at the Warsaw camp. The curriculum focused on assisting the students in refining their English language conversational skills, motivating them to develop self-confidence in applying those skills, and making them feel a part of international affairs, which was very important to young Polish people at the time. The use of peer tutors was introduced in 1997; these were children and teenagers between the ages of five and eighteen who were the children of the American teachers, and their role was to assist their Polish peers in class.

The 2000s: TEIP grows and adapts

In 2007, the Polish National Commission for UNESCO nominated Christine Kuskowski to be awarded the Commission of National Education Medal of the Republic of Poland. During the program's formative years, Mrs. Kuskowski was assisted by regional coordinators, including United States Army Colonel Anthony J. Smaczniak (Retired), Mrs. Theresa Rivard, Mr. Walter J. Kuskowski (who was a former Social Studies teacher in the New York City public school system and co-founder of the Polish American Teachers Association), and several teachers including veteran camp staff leader Mary Kay Pieski. The efforts of the staff of the Kosciuszko Foundation's Warsaw office, namely Robert Kirkland, Agata Kwinto and Joseph Herter, facilitated the program's pre-camp arrangements and the implementation of the TEIP curriculum in locations all over Poland.

As anticipated, the Polish Ministry of National Education withdrew its financial support from all summer foreign language camps in 2009. Consequently, the Kosciuszko Foundation accepted an invitation from two camp organizers, who found independent financial support to host the courses at their locations in 2009 and 2010. In 2009, Assistant Director Mary Kay Pieski introduced the Arts Enriched English Language Camp for students between the ages of 13 and 15, which was to be held at a Polish Scouting and Guiding Association (ZHP) educational and recreational center called Nadwarciański Gród, located in Załęcze Wielkie. The Delta Kappa Gamma Educational Foundation financed part of the camp with grants dedicated to the purchase of musical instruments, worth around \$14,000. The traditional TEIP language and American culture program took place simultaneously in Załęcze for older elementary school students. Furthermore, a camp for senior high school students was held in the Ks. Janusz St. Pasierb Associated Economic Schools in Tczew, near Gdańsk, for the thirteenth consecutive year.

In 2010, the Arts Enriched English Language Camp in Załęcze was expanded to accommodate students who were between the ages of 12 and 18. A camp for senior high school students was held for the last (fourteenth) time in Tczew. The NIDA Foundation of Poland (Nidzicka Fundacja Rozwoju) supported the program by helping 60 students participate in both camps. In 2011 the Arts Enriched English Language Camp was continued for the third consecutive summer, but for two separate age groups: 12- to 14-year-olds and 15- to 18-year-olds.

In 2012, the camp was held in Załęcze for the fourth year, and a new English Language-American Culture Camp was held at the boarding house of the Stanislaw Staszic Vocational School Complex in Barlewiczki, with the support of the nonprofit group Kwidzyńskie Towarzystwo Plywackie and under the patronage of the local government of the city of Kwidzyn and the Polish National Commission for UNESCO. The Barlewiczki camp enrolled Polish students aged 9 through 12 and lasted two weeks. The Arts Enriched English Language Camp, as every year, was three weeks



long. In 2012 Dr. Mary Kay Pieski was appointed as the new director of the TEIP program, and Dr. Teresa G. Wojcik as the assistant director.

2013 marked the seventh anniversary of collaboration with the ZHP's Nadwarciański Gród education and recreation center in Załęcze Wielkie. It also marked the fifth consecutive year that the Arts Enriched English Language Camp had been active at the same site. Two new camps were introduced, namely an Arts Enriched English Language Camp in Otwock and one traditional TEIP camp in Pińczów. The NIDA Foundation supported the students at the ZHP site once again and UNESCO offered its honorary patronage to the camps in Załęcze.

In 2014, the TEIP program grew once again, when a new curriculum was introduced for Polish high school students (15- to 18-year-olds) at the Otwock camp. It put more emphasis on conversational English in addition to continuing the Arts Enriched English camp model for younger students (ages 10-13). The Pińczów camp began cooperating with their local high school by offering students living in Przemyśl the opportunity to attend the camp. The two week long camp for younger students took place in early July and the three week long Arts Enriched camp in the second half of July. To accommodate requests made by our American and Polish teachers and students, the TEIP program made camp dates more flexible in order to attract a greater number of participants. A new day camp was added in Mińsk Mazowiecki for local elementary students aged 10-13.

In June 2014, Drs. Mary Kay Pieski and Teresa G. Wojcik gave a lecture about the program to an international scholarly audience at the World Congress of the Polish Institute of Arts and Sciences in America (PIASA), which took place at the University of Warsaw.

More camps took place in 2015: two in Załęcze Wielkie, one in Otwock and one in Pińczów. This was the year in which the Siennica and Kraków camps had their premiere (the Kraków one takes place to this day). The tenth anniversary of the first camp in Załęcze was celebrated in 2016 thanks to Krystyna Mikita, who organized yet another successful camp. That year, apart from the two camps in Załęcze (one Arts Enriched and one English Language–American Culture camp), the TEIP program returned to Otwock with one camp, Kraków with two camps, and began activities in two new locations: Mińsk Mazowiecki and Krynica-Zdrój. It was the fourth edition of the Otwock camp.

As a testament to how successful the TEIP format proved to be, seven camps were held in 2017, all of which took place in previously visited locations: in Kraków for students from elementary, middle and high schools, and in Krynica-Zdrój, Mińsk Mazowiecki, Otwock and Załęcze with the Arts Enriched English Language Camp (in Załęcze they were called “Załęcze Arts” and “Załęcze Culture”). Dr. Wojcik and Dr. Pieski also gave lectures at both the PIASA Conference in Kraków and at the Poles in America conference at the Pulaski Museum in Warka in 2017.

In 2018, the Kosciuszko Foundation's new president, Mr. Marek Skulimowski, made the TEIP program one of the Foundation's priorities. He intensified cooperation with the Kosciuszko Foundation in Poland and entrusted the organization of the program to its staff. Having the program coordinated in Poland enabled more effective communication with the hosts and participants of the camps and helped the Foundation to better understand their needs. It was also an opportunity to expand to even more locations. Dr. Grażyna Czetwertyńska, president of the Kosciuszko Foundation in Poland, contributed to the program with her experience in linguistic education. In 2018 the same seven camps were held once again: in Kraków (in the Academos primary, middle and high school), Krynica-Zdrój, Mińsk Mazowiecki, Otwock as well as the “Załęcze Arts” and “Załęcze Culture” English language camps.

In 2019, the program was coordinated by Mrs. Dorota Kraśniewska, who with help from President Grażyna Czetwertyńska and the director of the Foundation's Warsaw Bureau, Aleksandra Kujawska, supervised the preparation process and organization of the projects planned for the



summer. The Kosciuszko Foundation in Poland received a grant from the Foundation for the development of educational systems. These funds helped to run the first ever workshops dedicated to all the Polish and American TEIP staff leaders. For the first time, all the staff leaders were able to work face-to-face in Warsaw to co-plan their camps a couple of months before the summer, to ensure that their participants would have the best experience possible. The workshops also included training in teaching foreign languages and an instruction on how to use activating methods when English is learned as a second language. The staff leaders were also able to adequately divide the work that needed to be done between the Poles and the Americans. 2019 was also the time when camps in Milakowo and Olsztynek were introduced — both of them were based on a completely new format. The camps were not organized in schools or other educational facilities. The participants of these camps were pupils of the Roman Czernecki Educational Foundation (EFC), who had received scholarships.

The American staff members spent all their time with the students, actively learning from one another and speaking English 24 hours a day for two weeks. In the fall of 2019, Mrs. Kraśniewska took a leave of absence as TEIP director and Ms. Zofia Jaworowska was hired in her place. Ms. Jaworowska immediately set about renewing and revamping TEIP's digital presence (its Facebook page and website). The new coordinator wanted to use the internet to increase the outreach of the program. The educational materials were also significantly improved. All of these changes became very useful during the outbreak of the COVID-19 pandemic.

2020 was a very promising year for the TEIP program. New camps were planned in eastern Poland for students from Rakszawa, Basznia Dolna and Pacanów, in addition to the annual camps in Załęcze, Milakowo, Kraków, and the camp co-organized with the EFC Foundation in Olsztynek. The Rakszawa camp was particularly important, because the founder of the Kosciuszko Foundation, Szczepan Mierzwa, was born in Rakszawa. In addition, a team from the Kosciuszko Foundation secured yet another grant for professional development and therefore a planned conference for all Polish and American staff leaders was to be held in Warsaw in March 2020. The conference was meant to build off of the successes of the 2019 workshops and try to further improve the TEIP program's curriculum and educational materials. In March, as staff leaders from both sides of the Atlantic were packing their bags to attend the conference in Warsaw, the pandemic brought the world to a halt.

Because of the COVID-19 pandemic, TEIP was forced to reinvent itself once again. All in-person camps were canceled due to travel restrictions and border closings, but thanks to the digitalization that took place in 2019, the program's activities took place online in the summer of 2020. For almost two months, interested students could participate in the program almost every day. American staff members rose to the challenge by creating videos on a variety of cultural and historical topics — from reading and discussing literary texts and talking about the tradition of bridal showers in America, to virtual trips around the United States. Thanks to the incredible motivation shown by the Americans in creating these lesson ideas, students in Poland were able to continue to improve their listening and comprehension in English. Teachers and teaching assistants as well as their families, neighbors and friends conducted live classes via Zoom so that Polish students could practice speaking and develop their communication skills. For staff members in Poland and the United States there were recorded webinars and sessions via Zoom, so that everyone could continue increasing their pedagogical knowledge and plan the 2021 camps.

The program begins with a lot of enthusiasm each year, and 2021 was no different. Over 70 American staff members eagerly started planning summer camps in Poland, which were to take place in person. Unfortunately, the rather slow distribution of the vaccine and the rampant spread of highly contagious Coronavirus variants once again led to borders being closed and prohibited the travel of TEIP volunteers. At first both types of activities were being prepared — online and in person. Nevertheless, the program had to be conducted online for yet another time. Over 300 schools submitted forms stating their wish to participate in the online edition of the program. The



new TEIP coordinator, Emilia Gromadowska, took on the task of pairing the interested schools with American volunteers.

Enthusiasm and praise for the TEIP program and its benefits continue in the United States and Poland. The next recruitment process for teachers and teaching assistants is going to take place in the fall of 2021. Participating in the program is a unique opportunity for American volunteer teachers, their assistants (American college/university students, senior citizens, military personnel) as well as for Polish educators and students. As experienced educators and cultural representatives of the United States, these members of the American teaching staff offer their professional experience and collective personal commitment to Polish youth. In return, students and staff offer the Americans a chance to better understand the richness of Polish history and culture. Promoting cultural and intellectual exchange between Poland and the United States, together with the popularization of Polish history and culture among Americans, is a vital part of the Kosciuszko Foundation's mission.

TEIP, under the aegis of the Kosciuszko Foundation, has hosted 130 camps throughout Poland in 24 locations: in Łomża, Ustka, Kraków, Płock, Gdańsk, Hawa, Olsztyn, Zakopane, Puławy, Przytok near Zielona Góra, Myślenice, Tczew, Warsaw, Goldap, Gorzów Wielkopolski, Limanowa, Załęcze Wielkie, Barlewicki, Otwock, Pińczów, Mińsk Mazowiecki, Siennica, Miłakowo, and Krynica-Zdrój. This is where more than 14,000 Polish students and almost 2,200 Americans have participated in camps that have been taking place over the past 30 years.

Regardless of the state of the world, the Teaching English in Poland program continues to foster and develop its long-standing tradition of commitment to excellence, intercultural exchange, and improving the methods in which the English language is taught in Poland.



Psychological Aspects of Learning a Foreign Language in the Context of the Teaching English in Poland (TEIP) Program

AGNIESZKA JABŁOŃSKA-BUCHLA

Roman Czernecki Educational Foundation
ajablonska-buchla@efc.edu.pl

Abstract

The ability to acquire language competence in foreign language learning is determined by a number of individual and social factors. The issues of linguistic abilities, motivation and students' individual personality traits deserve special attention. The Teaching English in Poland (TEIP) program provides opportunities for immersion in language, creating optimal conditions for acquiring not only knowledge, but also language skills. Among other things, this is achieved by going beyond the formula of a traditional lesson, stimulating interest in the subject matter of workshops, shortening the distance between educator and student as well as creating an atmosphere free of rigid structures, devoid of the element of assessment.

Keywords:

immersion
language skills
motivation
memory
personality traits
linguistic proficiency
concentration
focus
language ability



Introduction

Learning a foreign language is a long process that is most commonly practiced and achieved through the basic school curriculum or through extracurricular activities, including individual and group work, like language courses. The Ministry of National Education's school curriculum takes into account studying multiple foreign languages, with one of them, usually English, having a leading role. The compulsory study of a foreign language for 12 years should, in theory, help develop language competence from the beginner A1 level up to the B2 level, which is the level of linguistic independence as defined by the Common European Framework of Reference for Languages. Ambitious language development plans at the level of the Ministry of National Education need to be confronted with the reality, namely constant changes in teaching staff, the discrepancy with which teaching materials are used, the way classes are conducted, but, above all — the individual predispositions of students.

Language skills

A variety of cognitive processing skills, such as awareness of specific precepts and notions, are necessary to a student who is in the process of learning a language. As early as 1966, Tzvetan Todorov said that "at the center of our research we should put the speaking subject, as he is the one who can produce or understand an unlimited number of new sentences that he has not heard before" (Kliś 1979: 116). This means that the dynamism of learning new language skills is related to an individual's general cognitive processing skills (learning understood as acquiring, organizing and storing new knowledge), specific linguistic talents, individual motivation, social conditions as well as other predispositions (Sylwestrowicz 1976; Matczak 1982).

Invoking the work of Bogusław Jankowski (1973), the abilities that facilitate learning a new language are as follows:

- 1) general knowledge of the language, namely being familiar with its vocabulary and grammar; referred to as **linguistic knowledge**;
- 2) **mechanical auditory memory**, i.e. the ability to remember, by means of repetition, the sounds of words and whole phrases;
- 3) **mechanical visual memory**, associated with the ability to remember the written form of words only through visual identification, i.e. without the need to build associations;
- 4) **the ability to distinguish consonants**, which develops from the beginning of preschool;
- 5) associating sound with a written symbol, i.e. ease of combining auditory and visual content;
- 6) **good articulation**, understood as the ability to imitate sounds and ease of pronouncing consonants;
- 7) **the ability to mimic rhythm and intonation**, and thus the ability to imitate the melody of each language;



- 8) the ability to acquire the meaning of words and expressions as well as distinguishing and comparing semantic differences; and thus **the ability to generalize meaning**;
- 9) **intuiting the grammar of a language**, i.e. the ability to generalize language structures and patterns;
- 10) **sensitivity to style**;
- 11) **the ability to name objects**, i.e. to combine visual stimuli with abstract structures;
- 12) **efficient use of the mental lexicon**, i.e. the ability to enumerate as many words as possible from one language;
- 13) **verbal fluency**, namely easily producing words on a given topic;
- 14) the ability to quote various phrases and expressions on a given topic – **ease of expression**,
- 15) developed ease of expression, i.e. **expressing oneself in complex, sophisticated language**.

Some researchers are of the opinion that there exists a certain pool of elementary predispositions or linguistic skills that are inherent to every healthy individual, regardless of their native language (Cummins 1981 after: Kurcz 1992). According to Jim Cummins, acquiring these basic language skills in one's mother tongue is a prerequisite for effective language learning in general. This means that someone who has not mastered their native language to a sufficient degree should improve in the areas in which they are lacking before starting to learn a foreign language. In light of this theory, it is worth considering the issue of linguistic learning by emigrants as well as the situation of children from bilingual families or those who were brought up assimilating two languages simultaneously. By the term "assimilation" I mean acquiring a language without a teacher or formal guidance. It can be assumed that learning a second language will only be effective when the child achieves a sufficiently high level of general language development.

People differ in their general language skills as well as in their particular abilities that make up linguistic proficiency. Intelligence and the skills listed above are not the only factors that play a role. Other factors influencing the process of learning a language include being motivated and having the proper attitude toward studying as well as extant social conditions and the circumstances in which the language is used.

Motivation

Research on the relationship between motivation and learning a language has mainly been conducted in multiethnic countries like the United Kingdom or the United States, both of which have experienced a lot of migration. On the basis of research conducted among American and Canadian college students, Wallace Lambert and Robert C. Gardner distinguished two types of motivation related to learning a foreign language: instrumental and integrative (Gardner and Lambert 1965 after: Kliš 1979). Instrumental motivation is connected with a sense of personal gain, like a promotion or change of profession. In the case of integrative motivation, learning a language increases an individual's chances of becoming a member of a given social group. This does not have to mean affiliation with a nationality or a particular ethnic group, but an opportunity for social advancement in general. Integrative motivation is thus part of a process which modifies a student's identity.

It is intriguing that in trying to identify motivation-related variables that influence foreign language learning, Gardner and Lambert listed factors whose common feature were social traits. The list included the favorable environment the family can provide for studying languages, the general atmosphere of the learner's social surroundings, intersecting cultural influences, and the ability to focus, which stems from the social attitudes of the student. What is even more interesting, the researchers found that an attitude of authoritarianism and the condition of anomie, as well as a strong tendency to identify with a given social group, inhibit motivation and thus progress in mastering a second language. Among the personality traits conducive to learning a language, the authors mentioned a high level of self-acceptance as well as the need for expression. Having the conviction that being incorrect is not a failure and allowing oneself to learn through mistakes reduces the reluctance one might feel in practicing the speaking or writing of a foreign language.



A different perspective on the role of motivation in language learning was presented by Zoltan Dörnyei. The L2 Motivation Self System proposed by Dörnyei consists of three components: the ideal self of the second language, the imperative self of the second language, and the experience of learning the second language (Dörnyei and Chan 2013). In light of this theory, the ideal self of the second language integrates traits and aspirations that one wishes to achieve. The second component of the model, the imperative self, encompasses ways of avoiding negative consequences that might come in the process of reaching the chosen goal. These might include obligations and moral responsibilities to other people. The experience of learning a second language is connected with the environment of the learning process (like what motivates a given learning situation). Through personal motivation in learning a second language, the discrepancy between the ideal self and the real self is reduced, as well as the real self and the imperative self. In other words, the learner creates a dream image of him/herself and then strives to narrow the gap between his/her current level of proficiency and the dream level, thus becoming an ideal L2 user.

In Poland, research on the role of motivation in learning foreign languages was conducted by Maria Kliś (1979). Following Bogusław Jankowski, she used the distinction between internal motivation, originating from the satisfaction of learning itself and the acquisition of new skills, and external motivation, stemming from the practical benefits of knowing a language. The researcher showed that students started school with a high level of internal (cognitive) motivation. Over time, after around three years, the trend changed noticeably. Students manifested more and more external motives for learning a second language, which in some cases were anxiety-based. This included fear of obtaining a bad grade or being rebuked by teachers and parents. The author noticed a correlation between teaching methods and the described changes in motivation. The lack of internal satisfaction reduced students' commitment to learning languages.

Andrzejewska (2008) focuses on the fact that motivation in learning a second language is a result of many factors. One of them is the temperament of the student, as well as his fear of speaking, lack of confidence and other emotions. The stage of the learning process is also important. While learning new things in areas one has not been familiar with before makes younger students excited, it makes older students lose confidence. The younger the student, the more responsive he or she is to external pressures, like expectations from the parents or the teacher. Andrzejewska points out that personal traits have a significant impact on the student's motivation in learning a second language.

Motivation is also related to how attention and memory function. The object of our attention and the level at which this attention is maintained depends directly on our motivation. Motivation is the source of memory processing, which translates short-term memory to long-term memory. When using a language (and this is true for all languages, not only our native tongue) we can distinguish between voluntary and involuntary behaviors. Behaviors beyond our conscious control are still influenced by the affective filter, which may inhibit the assimilation of certain information. The filter is composed of different attitudes and motivations, such as the fear of speaking with an imperfect accent or a lack of confidence due to a narrow vocabulary or not being proficient with the language's grammar.

Individual student traits that influence learning a foreign language

The effectiveness of learning a foreign language is related to specific personality traits, some of which have been mentioned above. The type of relationship a student has with their environment is also important. In this, there are two basic possibilities: extroversion and introversion (Eysenck and Eysenck 1985). Things like reactivity, sensitivity to external stimuli, the formation of reflex mechanisms, and ease of assimilating information vary strongly between the two. Extroverts remember new material faster, including when the pace in which linguistic information is provided is increased, while introverts focus more easily on a single component and are thus more systematic.

Another issue is the specific cognitive style of a given student. People who represent the intuitive-sensory style learn a foreign language better through practical exercises, i.e. when they can



assimilate the meaning of new words and expressions by association. These students can switch more easily to speaking a foreign language. This contrasts with people characterized by a rational-logical cognitive style. Such students more readily use tools like deduction in learning a language, which can be helpful in mastering the rules of grammar. Cognitive styles are associated with the particular temperament of each human and their reactivity to external stimuli. An extremely important factor, which can be observed even at the level of neuroscience, is the age of the learner. Younger students are more fluent in developing conditioned reflexes and their speech apparatus is more flexible.

In order to increase the effectiveness of the process of learning a foreign language, it is necessary to take into account a whole range of personality traits of the student and the social context in which he or she functions. This will facilitate the selection of appropriate methods and techniques necessary to optimize the process of acquiring language skills at the individual and group level.

TEIP as an example of an immersive method of learning English

Writing about the role of motivation in learning foreign languages, I have referred to research showing that the use of traditional methods is a source of discouragement in learning and using a new language (Kliś 1979). The method utilized is crucial in the development or inhibition of a student's linguistic potential. In the case of the TEIP program, the immersion method is used, i.e. immersion in the environment and culture of the given language. The first association one might have with this method is spending time in the country that is native to the language we are learning. There, students have to deal with the language on a daily basis and, by constantly listening to it, they break down communication barriers. Speaking a foreign language can become natural. If traveling to a foreign country is not an option, there are ways in which one can imitate the conditions the student would encounter abroad. Students can immerse themselves in a foreign culture even in a home environment, for example by listening to the radio or watching movies in that language. The most important and effective activity, however, would be to have direct contact with a person — a native speaker. Such classes not only do not have to, but even should not be in the form of traditional classroom activities. In order to increase the students' interest in and curiosity about a foreign language, the teacher needs to address topics that are relevant to people at that age.

In the field of education sciences, the working atmosphere of the students as well as the teacher's attitude to teaching are both crucial, as they provide a framework for the entire learning process. The TEIP program involves a set of factors that builds an atmosphere conducive to the acquisition of knowledge. Children and adolescents are more relaxed during the holiday season, as they are free from dress codes and the formalities of being in a classroom. The places where lessons are conducted often prevent the students from feeling shy and apprehensive. All these conditions provide the necessary work regime for learning a language. Curiosity also plays a part here, since it stimulates the brain's cognitive activity and improves the conscious and unconscious assimilation of knowledge. Lastly, I cannot ignore the aspect of resolve, i.e. making a decision to learn, encouraging cognitive motivation, and in the social context — thinking in terms of "I don't have to, but I want to." Fear-based motivation is absent from this process, or minimized to a significant extent. TEIP participants make a decision to spend part of their vacation at a camp because they not only want to improve their language skills but also want to do what interests them and which provides them with a sense of satisfaction and fulfilment.

From the perspective of neuroscience, learning is most effective when cognitive attention is focused on one thing at a time, because handling several activities simultaneously divides our concentration and causes each one of them to be done more carelessly. What mobilizes the brain to work effectively (effectiveness understood as durable processing of messages so they become relatively permanent knowledge) is multisensory exploration. Through the practical character of its classes, which at the same time aim to satisfy students' curiosity, TEIP works upon many senses of the participants. In these conditions the educator is more of a guide, and the process itself takes place in an atmosphere of cooperation. Small groups allow for an individual approach



to students. Additionally, unlike in school, TEIP puts more emphasis on having the students appreciated rather than assessed, which helps to increase positive motivation in learning the language. Having contact with the educators outside official class time, such as during meals, is another important element in the whole process. This helps to break down barriers to the free use of the language in conversational form. Observing other people activates mirror neurons. They stimulate the same areas of the brain in two different people in an almost symmetrical way. Thus, certain communication skills are acquired independently of conscious learning.

Learning is the process of acquiring and storing information about the world in your memory and then converting this material into knowledge, thus creating a network of links between individual pieces of information. Knowledge later develops into skills. The deeper the conversion process that takes place and the more senses that are used in it, the better the material will be remembered. This also allows the learner to apply the knowledge effortlessly when needed. A committed educator can build enthusiasm in their class, inspiring students in these classes to learn. Through forms of work that are stimulating and creative, the teacher can discover and support individual potential and, by creating an atmosphere where students feel ok with making mistakes, he or she can achieve real results. Not only does the learning process take place, but also knowledge is translated into specific communication skills. From my observations, it is these communication skills, particularly verbal skills, that develop significantly.

In the summer of 2019, the Roman Czernecki Educational Foundation organized a camp for scholarship holders of the Horizons program dedicated to high school students from provincial towns. Young people from these small towns, where the level and quality of foreign language classes varied significantly, could participate in language courses that allowed them to compensate for any shortcomings their school programs might have had. The combination of learning a language in school and in the course helped them grasp grammatical structures and new vocabulary. However, acquiring knowledge is one thing, while the ability to use it satisfactorily is another. During the above-mentioned trip, the scholarship recipients took part in daily classes conducted by American volunteers as part of the TEIP program. They also had the opportunity to talk to educators outside formal situations — while staying at the center together. The fact that the participants had the opportunity to choose the subject of the class in which they took part and had the chance to befriend people anchored in another culture aroused the students' curiosity, a necessary part of natural learning. The line between teachers and learners blurred, since both parties wanted to understand each other better. Certainly, the atmosphere had a huge impact on breaking the language barrier. The camp took place during the summer break, when grades were replaced with an environment of appreciation — these conditions disassociated the lessons from traditional, school education and opened the students to new forms of practicing a language. Relationships between volunteers and students formed mostly outside of the workshops, which helped many people keep in touch even after the end of camp.

Conclusion

Working with scholarship holders year-round as a regional coordinator and psychologist, but also as the person responsible for cooperation with the language schools in the EFC Foundation, I talk to language teachers and instructors. They recognize the issue of a language barrier in verbal communication, for which they often blame perfectionism. Students — because they are not fluent in the use of grammar, vocabulary as well as articulation and pronunciation — prefer not to speak at all. This creates a vicious circle, because if you do not speak a language, it is difficult to become fluent in it. After going on camp with TEIP, I was contacted by a teacher from one of the high schools with which the EFC Foundation cooperates, who was surprised by the drastic improvement in the conversation skills of one of the students. This scholarship recipient, who had previously avoided speaking in front of the class, freely answered all questions posed to him during the first lesson of the new school year. The teacher was so surprised by the progress that he decided to call and ask for more information about the camp. This shows that the effects of the program are far-reaching and long-lasting.



BIBLIOGRAPHY

- Andrzejewska, E. (2008), *Motywacja dzieci do nauki języków obcych* [Children's motivation to study foreign languages], [in:] „Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych” [New perspectives in the field of motivation in teaching foreign languages], A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (eds.), Wrocław: Wydawnictwo WSF, pp. 213-222.
- Cummins, J. (1981), *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority*, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Dörnyei, Z., Chan L. (2013), *Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages*, „Language Learning”, No. 63(3), pp. 437-462.
- Eysenck, H.J., Eysenck, M.W. (1985), *Personality and Individual Differences: A Natural Science Approach*, New York: Plenum Press.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1965), *Language Aptitude, Intelligence, and Second-Language Achievement*, „Journal of Educational Psychology”, No. 56, pp. 191-199.
- Jankowski, B.A. (1973), *Nauka języka obcego. Spojrzenie psychologa*. [Learning a Foreign Language. A Psychologist's Perspective.], Warsaw: Wiedza Powszechna.
- Kliś, M. (1979), *Rola motywacji w nauczaniu języków obcych* [The Role of Motivation in Language Teaching], „Psychologia Wychowawcza”, No. 1.
- Kurcz, I. (1992), *Pamięć, uczenie się, język* [Memory, Learning and Language], Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matczak, A. (1982), *Style poznawcze* [Cognitive Styles], Warsaw: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sylwestrowicz, J. (1976), *Z zagadnień motywacji w nauczaniu języków obcych* [Concerning Motivation in Foreign Language Teaching] [in:] Wybór artykułów z czasopisma „Języki obce w szkole”, [A Selection of Articles from the Journal “Foreign Languages in School”], A. Prejbisz, Z. Tomaszewska, T. Woźnicki (eds.), Warsaw: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.



Home

In Search of the New: American Volunteers' Opinions About Their Participation in the Teaching English in Poland (TEIP) Program

IWONA NOWAKOWSKA

Maria Grzegorzewska University
ORCID: 0000-0001-7701-5612
insd2@aps.edu.pl

Abstract

The Teaching English in Poland (TEIP) program relies on summer camps during which native English speakers, American volunteers, teach Polish children and adolescents using the language immersion method – during everyday activities, sports and art classes, and similar occasions. A vital aspect of the evaluation of the program is researching its impact on the young people; however, the opinions of the volunteers regarding their participation and engagement in the program are equally important. The paper aims to recognize the value of the volunteers' opinions about what made them decide to take part in the program, about the positive and negative aspects of their engagement as well as what benefits and costs connected to participation in the program they notice. The first part outlines the theoretical aspects of volunteer engagement among adults, of which the most important aspect from the perspective of the TEIP is the process of volunteer engagement and the motivations for volunteering. Part two presents the results of a short opinion survey conducted among the TEIP volunteers, along with an interpretation of the results. The summary focuses on the meaning of the study results and the limitations of the described research.

Keywords:

leisure time
teaching foreign languages
teachers
volunteering



Introduction

What association do we usually have with an “English language lesson”? For many of us, the first thing that comes to mind is a classroom at school or lessons with a teacher at a language school. However, if we think more broadly about learning English, there may be more associations. After all, we learn not only in class or during lessons, but also through contact with the living language: reading articles or books, listening to music or podcasts, watching movies or TV shows, and, finally, through contact with foreigners, including native English speakers.

Utilizing the idea of “language immersion”, since 1991 the Kosciuszko Foundation has been organizing the Teaching English in Poland (TEIP) program, in which volunteers from the United States come to Poland to teach English to children and adolescents at two-week summer camps located in various regions of Poland. Learning happens through small group activities, such as sports and arts, or during cultural projects. Joint activity allows the participants to be introduced to new vocabulary, but, most of all, due to the friendly atmosphere and interesting activities, to feel at ease while communicating in a foreign language.

The activities offered during the TEIP camps serve the purpose of students acquiring new language skills, while enabling these youngsters to spend their vacation time in an enjoyable way. It is worth noting, however, that the teaching of English is based on the volunteer work of Americans who devote their time to share their skills and passions (e.g. organizing sports or artistic activities). This means that the learning process does not usually take place at a specifically designated time (as in classes at school), but rather in everyday situations. The American volunteers, even though they are not paid, as is usually the case with educators at summer camps, still continue to choose to participate in the program and invest their personal resources in teaching these children. What makes them want to get involved? How do they view their volunteerism?

The present paper aims to provide possible answers to these questions. The first part presents the theoretical aspects of adult volunteer engagement that are the most important from the TEIP perspective, namely those related to the engagement process itself and the actual motivations for volunteering. The second part discusses the results of a short survey of TEIP volunteers regarding their reasons for volunteering, the difficulties of the volunteering role, and the benefits and costs of volunteering (these results were collected through written interviews in April 2021). The opinions of the interviewees are compared with the theoretical perspectives on volunteer engagement. The paper concludes with a summary of the results along with an indication of the limitations associated with the study.

Volunteering: Theoretical perspective

Volunteering is a form of engagement in a prosocial capacity or for a socially relevant cause, most often of an unpaid and sustainable nature (Wilson 2000; Omoto and Packard 2016). It is very common in organizations undertaking social activities; according to some authors, the survival of NGOs may actually depend on the involvement of volunteers (Veludo-de-Oliveira et al. 2015).

Recruiting and retaining volunteers can depend, among other things, on their personality and competence match with the organization's tasks and mission as well as on how they interact with the organization. According to the volunteer process model (Omoto and Snyder 1995), volunteer involvement can be divided into:

- antecedents, encompassing all factors (social, organizational, but also on an individual level, e.g. socio-demographic, psychological factors) which existed prior to the volunteer's decision to start volunteering. In the case of the TEIP program, these may include previous contacts with the Kosciuszko Foundation or the perceived prestige of this organization as well as individual characteristics (e.g. a volunteer's Polish roots, his/her gender, financial situation, education, motivation and beliefs about volunteering, personality traits);
- experiences, which include everything that happens to a volunteer during the course of his or her work, including his or her relationships with the organization's staff and other volunteers. In the case of the TEIP program, this includes the quality of cooperation and experience of working with the program coordinators at the Kosciuszko Foundation, the other TEIP camp counselors, and the children and young people, i.e. the camp participants;
- consequences, such as satisfaction from volunteering, changes in views on certain issues or motives of volunteering as well as willingness to continue volunteering. In the case of TEIP, this means participating in the summer camps again.

The motivations for starting to volunteer (a.k.a. the functions that such activities perform in the life of the person involved) constitute a particularly interesting aspect of research carried out on volunteers. Although a particular type of motivation must exist prior to involvement in volunteering, it is possible for it to change over time. A variety of motivations may also make the involvement of one volunteer different from that of another, as they have a different set of meanings associated with the act of volunteering. One of the most popular classifications of motivations for volunteering/functions of volunteering in human life is the functional approach (Clary and Snyder 1999). It distinguishes six functions:

- social — developing a social network and relationships with others;
- career — gaining work-related experience, enhancing one's CV;
- values — acting in accordance with values in which a person believes;
- protective — reducing negative emotions, coping with personal problems;
- understanding — learning, getting to know the world, using competencies that cannot be used in other contexts,
- personal enhancement — searching for a way to develop further.

These functions can manifest themselves in a variety of ways, and volunteers vary in terms of which function is predominant in their case. The TEIP program is designed to provide opportunities for each of the above-mentioned functions. It provides an environment in which volunteers develop relationships with others (volunteers, organizers, participants); it provides an opportunity to gain professional experience (especially in the education sector); it can be a form of implementing values (e.g. it can also have a protective function — such as, if it has personal meaning for volunteers); it offers a chance to understand another country (in this case Poland) and its people, acquire new knowledge about the world, and it can also help achieve personal development goals.

Research-wise, it is possible to measure volunteer functions using a standardized tool: the Volunteer Functions Inventory (Clary and Snyder 1999). However, the theoretical framework itself can also be useful in qualitative research, such as interviews in which volunteers freely describe



their motivations and experiences so that the reasons for their involvement can be classified as well as better understood.

While volunteering can serve the above-mentioned functions and provide benefits for volunteers, it can also come at a cost (Cordery and Tan 2010; Handy and Mook 2011): both intangible (sharing time, resources, skills) as well as tangible (costs incurred for commuting, participating in a program, not engaging in paid work at the same time). Thus, it is worth understanding not only what the benefits of TEIP volunteering are, but also how volunteers see the costs they incur as well as what might be the reasons why the benefits still outweigh such costs.

The next section presents the results of a survey carried out among TEIP volunteers in order to learn about their motivations and experiences gained through participation in the program. The qualitative method — interviews with open-ended questions — allowed us to gather information about experiences without the limitations typical of questionnaire research with closed questions. The feedback will provide a better understanding of the perspective of the TEIP volunteers and how meaningful the program can be for this core group.

Feedback from TEIP volunteers on their involvement in the program

In order to learn about volunteers' views on their involvement in the TEIP program, a brief qualitative study was conducted based on written interviews collected with the help of Google Forms. The survey took place in April 2021. Responses were anonymous, and information about the survey was disseminated via email using the snowball method (the first email was sent by the TEIP program management in Poland, and subsequent emails were distributed among volunteers). The first part of the survey's collected data was about the respondents, namely their age, gender, education/occupation, their length of time as a TEIP volunteer, and the number of TEIP camps attended. The second part of the survey contained questions arranged according to the idea of the volunteer process model (Omoto and Snyder 1995). The questions regarded the following: the three most important reasons for deciding to become a TEIP volunteer (pre-involvement factor level); the three most important (as perceived by the volunteers) and best aspects of being a TEIP volunteer; the three most important perceived difficulties of being a TEIP volunteer (as regards individual experience); the three most important benefits of being a TEIP volunteer, and the three most important costs of being a TEIP volunteer (consequence level). At the end of the survey, there was room for the individual to add their own comments or feedback.

Four people participated in the survey, all of them female. Three participants provided information about their age (range: 34–63), one preferred not to provide this information. All of the respondents had experience teaching English professionally. Two of them had TEIP experience longer than five years, one had experience in the range of three to four years, and one had experience in the range of two to three years. The number of camps attended by the respondents ranged from two to eight.

Table 1 presents the opinions of the interviewees regarding specific aspects of being TEIP volunteers. Due to the small number of respondents, they are provided without demographic details about the participants. The full statements as originally written (in English) are available in the Open Science Framework (Nowakowska 2021).

TABLE 1. Overview of TEIP volunteers.

LEVEL	AREA OF RESEARCH	ANSWERS AND THEIR FREQUENCIES
Pre-factors	reasons for choosing to volunteer with TEIP	<ul style="list-style-type: none"> – the desire to meet other people, connect with other people (2) – the need to learn about another culture, history (2) – the desire to include TEIP volunteering on one's CV (1) – Polish roots (visiting the country of ancestors), showing Poland to one's own child (1) – willingness to support students in developing language skills (1) – interest in teaching others (1) – the conviction that volunteering is an important part of building local, national and international community (1)
Experiences	best aspects of participating in TEIP volunteering	<ul style="list-style-type: none"> – a better understanding of Poland, its culture and history (3) – working with students and learning from them (2) – experiencing an "adventure" (2) – making friends with people from the Polish team at camps (2) – sense of community and fun together (1)
	difficulties encountered while participating in the TEIP program	<ul style="list-style-type: none"> – difficulties in learning Polish, being in an environment of foreign language speakers (3) – TEIP volunteering is not a difficult experience (2) – being away from home (1) – cultural differences between Poland and the United States [e.g. in planning time] (1) – finding competent colleagues before leaving for the camp <ul style="list-style-type: none"> – someone with experience as a volunteer leader (1)
Consequences	benefits of participating in the TEIP volunteering program	<ul style="list-style-type: none"> – relationships with others (4), including sharing life experiences (1) – enjoyment of learning (2) – broadening knowledge of Poland (2) – being able to bring one's own family to the camp (1)
	TEIP volunteer participation costs	<ul style="list-style-type: none"> – flight costs to Poland (4) – materials for participants (2) – personal costs related to the stay in Poland (2) – necessity to reorganize plans due to being away from home for two weeks (1) – need to pay the recruitment fee (1)

Source: own study.

At the level of pre-factors, a variety of motivations emerged among the reasons for deciding to engage in TEIP volunteering. As far as the functions of volunteering are concerned (Clary and Snyder 1999), the following can be seen: social (getting to know other people), gaining an understanding (broadening knowledge about Poland as a "different country", but also as the country of their ancestors), values (e.g. realization of convictions concerning the idea of volunteering and its role in community building, or the desire to support students in their development), and the professional function (the desire to include the experience in one's CV, interest in teaching others; it is worth noting here that all the respondents were professionally engaged in teaching). Among the motivations mentioned, there were no statements that would testify to a wish for self-development or exercising a protective function.

It is worth noting that the experience of the volunteers was mostly in line with the reasons for their involvement given above. Among the difficulties encountered during the volunteering experience, language and cultural differences were particularly noticeable, though the volunteers stressed that these were not aspects which would discourage them from participating in the program.

At the level of implications, the volunteers once again pointed out the important role of the relationships established during their stay in Poland and the broadening of their knowledge about the country. One of the respondents also stated that one of the benefits of participating in the program was the possibility to share life experiences with new friends, which shows that relationships established during the program do not have to be purely superficial, such as career-oriented contacts, but, rather, may allow people to open up and develop genuine friendships (one of the volunteers called the relationships she formed at the camps "lifelong friendships"). As far as costs were concerned, the volunteers mainly mentioned the financial aspect (flights, personal expenses during the camp) but, importantly, they did not mention any financial losses as a result of their involvement in the program.

In addition to the aspects listed in Table 1, the volunteers were also able to share their comments. One of them said that she would encourage anyone who can volunteer to do so because they "wouldn't be disappointed".

Conclusion

The main goal of the TEIP program is to teach English to children and adolescents from Poland through interaction with native speakers (volunteers from the United States) in everyday situations during summer camps. Although the effectiveness of the program can be measured by the participants' specific skills, it is the volunteers' satisfaction and willingness to share their time and resources that allows the program to continue to function.

The purpose of the brief survey presented in this paper was to explore the opinions of TEIP volunteers about their involvement in the program while considering the following: reasons for involvement, program experience, benefits, and costs of TEIP volunteering. The results indicate that some of the most important aspects of involvement in TEIP volunteering include opportunities to form relationships with others (staff and students) that bring satisfaction and enjoyment as well as a desire to learn about another language and country (Poland). This suggests that the volunteers dedicate effort and time to make the TEIP program work, but also that they gain beneficial new experiences from it as well, which presumably encourages them to continue working with the program.

The research took the form of a short written online survey with open-ended questions. These questions did not allow for in-depth statements. The study enabled general opinions about the program to be gathered, together with added information about the significance that volunteers can bring to the program. However, due to the small sample size — four volunteers responded to the invitation — these opinions can only be regarded as individual, and not representative of all TEIP volunteers. Thus, the analysis presented here may only serve as a prelude, encouraging further evaluation studies of the TEIP program. Such prospective studies would include examining the perspective of its co-creators and implementers (i.e. U.S. volunteers), and would serve to foster their development, continued involvement, and satisfaction with the activities performed within the program's framework.

Acknowledgements

I would like to thank the TEIP program volunteers for making time to complete the survey as well as the TEIP program director at the Kosciuszko Foundation, Ms. Emilia Gromadowska, for disseminating information about the survey to the volunteers.

BIBLIOGRAPHY

- Clary, E.G., Snyder, M. (1999). *The Motivations to Volunteer: Theoretical and Practical Considerations*. "Current Directions in Psychological Science", No. 8(5), pp. 156–159.
- Cordery, C.J., Tan, L. (2010). *A Survey of the Effects of Direct Financial Costs in Volunteering*. "Third Sector Review", No. 16(1), pp. 105–124.
- Handy, F., Mook, L. (2011). *Volunteering and Volunteers: Benefit-Cost Analyses*. "Research on Social Work Practice", No. 21(4), pp. 412–420.
- Nowakowska, I. (2021). *Teaching English in Poland Volunteers Survey (April 2021) – Quotations*. Open Science Framework. doi: 10.17605/OSF.IO/2PCS9.
- Omoto, A.M., Paekard, C.D. (2016). *The Power of Connections: Psychological Sense of Community as a Predictor of Volunteerism*. "The Journal of Social Psychology", No. 156(3), pp. 272–290.
- Omoto, A.M., Snyder, M. (1995). *Sustained Helping Without Obligation: Motivation, Longevity of Service, and Perceived Attitude Change Among AIDS Volunteers*. "Journal of Personality and Social Psychology", No. 68(4), pp. 671–686.
- Veludo-de-Oliveira, T.M., Pallister, J.G., Foxall, G.R. (2015). *Unselfish? Understanding the Role of Altruism, Empathy, and Beliefs in Volunteering Commitment*. "Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing", No. 27(4), pp. 373–396.
- Wilson, J. (2000). *Volunteering*. "Annual Review of Sociology", No. 26 (1), pp. 215–240.

Rendering the Idea and Philosophy of Teaching English in Poland into the Online Environment: Opportunities and Challenges

KINGA BIAŁEK

Polish-American Freedom Foundation and the University of Warsaw School of Education
ORCID: 0000-0001-5164-9502
k.bialek@szkolaedukacji.pl

JAROSŁAW KRAJKA

Maria Curie-Skłodowska University
ORCID: 0000-0002-4172-9960
jarek.krajka@umcs.pl

Abstract

The article presents the most important factors influencing the effectiveness of foreign language teaching in the online environment, in terms of both content-related and organizational knowledge. The authors refer to the most important elements of using digital technology and the model of activities used by teachers in online education. As a practical example of the implementation of the values described in the first part of the text, the authors discuss the concept of TEIP camps, which were organized online in 2020.

Keywords:

digital technology
methodology
immersion
life skills
collaboration



Introduction: A look at education in 2020

The year 2020 will be long remembered in the annals of Polish and world education. The pandemic forced everyone to take action for which none of us was prepared. Teachers, students and parents had to direct their efforts toward coping with the new situation. The pandemic not only caused the hitherto clearly defined differences between formal and non-formal, school and home education to become blurred, but upended the existing structural map of educational initiatives—in Poland as well as in the rest of the world. In this context it is important to look at education as something that has become positioned at the interface between the students' home and school environments.

The authors of the study *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* [Education During the COVID-19 Pandemic: Thinking About What We Are Doing Now as Teachers], which was published in the spring of 2020, point out that the situation in schools can be viewed as a crisis that has its own specific dynamics: from increased tension and discomfort related to the changes brought about by the virus, to the manner of using available funds in this new and unforeseen situation (Poleszak and Pyżalski 2020). If all goes well, this increased tension will ease and those who experienced it will slowly adapt to the new conditions, trying to make the best and most efficient use of existing resources.

This is particularly noticeable in the context of activities undertaken by teachers: learning to use online tools as quickly as possible, exchanging ideas, and trying to „cope” with the difficult situation. In many instances, extremely valuable initiatives began to develop, such as the spontaneous and grassroots *Invite Me to Your Lesson* project in which teachers from all over Poland met during lessons in classes that were sometimes hundreds of kilometers away from each other. This shows that it was possible to develop flexible and effective ways of dealing with the crisis in many centers in Poland. But what constituted such a success?

There are definitely factors that can be shown to have facilitated such activities. They include the personal traits of teachers, such as courage and belief in one's own effectiveness or creativity, but also self-reflection, which constitutes the basic condition for effective learning and adaptation to new circumstances. Many teachers benefited from mutual support in this area. We would like to draw attention to the self-reflective aspect and thus the ability to draw conclusions from hitherto undertaken practices (i.e. an in-depth analysis of experiences), the ability to indicate the most important elements of the educational philosophy that we want to promote and, finally, the ability to name the educational values that we want to save, transferring them to the online world. All the organizers of the Teaching English in Poland (TEIP) program faced similar challenges in the 2019/2020 school year.



TIM, or three conditions for effective online language education

Over the last 20 years of language education in the internet age (i.e. what was known as the first generation, then Web 2.0, followed by social media and, currently, mobile access) we have seen many efforts and initiatives in Poland, but also many failures and missed opportunities. Researchers analyzing the problems and obstacles accompanying innovative education over the years have identified the main barriers to effective distance learning of foreign languages, namely: issues related to technology (cf. Ertmer 1999; Abdelraheem 2004), the approach used by teachers (cf. Brill and Galloway 2007), teacher preparation (Schoepp 2005; Goktas et al. 2009), the lack of teaching materials adapted to the reality of distance learning, and proper technical and administrative support (cf. Zapata 2004).

As the reality of online language education has shown, both in the first phase of “pandemic education”, i.e. in the spring of 2019/2020, and in the second stage, i.e. from the end of October to mid-December 2020, effective online education required at least three elements from schools and teachers in order to create appropriate working conditions enabling students to feel that someone was taking care of them despite the lack of physical contact. Those pillars are technology, the instructor and the teaching method. Below we describe the necessary conditions that should be met in order for the above three elements to enable effective online learning.

T IS FOR TECHNOLOGY IN TEACHING: WHY ARE WE STILL MISSING SOMETHING?

From the beginning of computer-assisted language education in Poland, i.e. the late 1990s, the constant problem of teachers utilizing computer and internet teaching was the lack of appropriate technical infrastructure. At the end of the 1990s, these problems included limited access to the Internet in schools and high prices of internet services at home. It was often only possible to use such technology in class when English lessons could be scheduled in the computer room, which was a big challenge for many schools. It would seem that 20 years since these difficult beginnings of equipping schools, teachers and students with devices enabling them to take advantage of online education, especially in view of the steadily decreasing prices of smartphones and internet services as well as relatively cheap laptops or tablets, such technological barriers should no longer hinder the education process. However, despite the increased wealth of society, families’ increased purchasing power, the existence of government social programs, and the initiatives of local governments and school principals themselves to provide students with the proper work equipment, many students did not participate in such education and somehow “got lost” in the system (Suchecka 2020).

The digital divide was also often a result of the standard of communication delivered by the tools used; the required level of technology was lacking in many student devices. The necessity to carry out teaching in synchronous mode using the Teams platform (which has higher hardware requirements than, for example, the popular Zoom or G-Suite for Schools) could make it impossible for people working on less powerful hardware (especially using older operating systems such as Windows Vista) to participate in lessons, since such hardware often lacked a sufficiently fast connection or a sufficiently large cellular data package.

It seems, therefore, that in such exceptional circumstances, the technology used in online teaching should be flexibly selected by the teacher in response to the diagnosed needs and capabilities of the class, of course with the consent of the school principal. The use of general solutions, top-down imposed platforms, and a lack of social acceptance for technologically less advanced forms of education (e.g. asynchronous text communication via electronic journal or e-mail) — although motivated by the desire to ensure teaching quality comparable to interaction in a traditional classroom — can lead to frustration in students, and to their absence from lessons due to digital exclusion or the teacher’s loss of motivation to work remotely.

As part of effective teacher education, various forms of online education should therefore be shown, from the most technically advanced to the most traditional (not to say “old-fashioned”), so that



a good teacher can apply the most appropriate forms of teaching. Oftentimes, the interesting use of simple tools (even e-mail) can produce better results than intermittent and chaotic sequences on technically more advanced platforms.

I IS FOR INSTRUCTOR: WHAT ELSE CAN THE TEACHER DO?

Online learning means the necessity of significant changes to the teaching process: “mastering” selected platforms, tools, communicators, developing the ability to conduct distance learning (one’s own teaching style), using screen sharing, group chats and individual chats to ensure multichannel communication and, finally, the skillful combination of teaching with the help of textbooks as well as various external resources. Of course, it is very important to manage the classroom as a community of people who have devices with different levels of technical advancement, show different levels of motivation and willingness to cooperate, receive different levels of parental support, and whose access to equipment varies. Computer-assisted learning, and distance learning in a synchronous mode in particular, forces the teacher to assume new roles: to become much more of a helper, manager, technician, facilitator or mentor, and much less of an evaluator or controller (see: Fitzpatrick and Davies, 2003; Wang 2008; Krajka 2012). This awareness as well as the ability to switch roles if necessary (see: Zawadzka 2004; Komorowska and Krajka 2020) is certainly one of the competencies that a teacher should acquire as soon as possible (and which should be included in teacher education programs at universities).

An effective online classroom teacher is also someone aware of their students’ capabilities, limitations and preferences (see section T above), who can formulate learning goals (and adjust them) in relation to the existing situation, which might change dynamically. This means the ability to select the appropriate work mode, technological tools, ways of providing feedback on the tasks submitted by students or, finally, motivating them to work, for example by encouraging more technologically talented people to do work for the class (e.g. recording vlogs or editing films, which can be used later as lesson material).

Thus, preparing teachers who would be able to teach online effectively is based on showing other aspects of classroom work existing in a virtual environment, creating awareness of new roles and the need to switch between them depending on the situation, and developing the ability to plan the teaching process and adapt materials to the new reality. This inevitably leads to teachers becoming aware of their own teaching style and adapting it to the online reality, with all its possibilities and limitations.

M IS FOR METHOD: WHAT SHOULD BE CHANGED IN THE TEACHING PROCESS (AND DOES ANYTHING HAVE TO CHANGE AT ALL)?

Changing the form of education, especially as radically as in the transition from face-to-face to online mode, often with a simultaneous reduction in the number of hours per week or the length of lessons, must entail a redefinition of the teaching method. Although the simplest strategy (and one often used in the first phase of pandemic online learning) is to transfer the same lesson that would have taken place in the classroom onto a communicator platform, it is not the most effective solution. Substitution as the simplest form of online education does not make it possible to use the affordances provided by internet tools, hyperlinks, multiple communication channels, quick navigation to selected websites or sharing the teacher’s and students’ screens. Therefore, when thinking about a new method of education, it is worth going beyond the simplest solutions and planning lessons in such a way as to utilize the added value of remote class learning (augmentation), modifying tasks in order to adapt them to the existing conditions (modification) or, finally, redesigning exercises or tasks from textbooks toward new goals that would be impossible to achieve in the traditional model (redefinition). This is how online lessons should be built: depending on the situation, students’ abilities and predetermined goals; planned activities should include augmentation, modification or redefinition¹. Naturally, one should be aware of the

¹ For more information on the SAMR model, see its author’s work (Puentedura 2006) and works by people who have tried to implement it (e.g. Romrell et al. 2014; Hamilton et al. 2016).

hierarchy of the SAMR (Substitution Augmentation Modification Redefinition) model: the earlier stages are easier to implement, and also require less creativity on the part of the teacher and less complicated technical solutions.

When considering the method of online learning, it is impossible not to focus on the degree of communication learning opportunities in education via Zoom, Teams or Google Meet. The assumptions of the communicative or task approach are well-established in the minds of teachers and students, and it is difficult to find textbooks that would not include a large number of communication exercises. Despite nearly 40 years having passed since the beginning of the communication revolution, despite criticism of thinking in rigid terms of methods as well as incentives for eclectic teaching in the era of post-communication didactics (see: Kumaravadivelu 2001; Richards and Renandya 2002; Kumaravadivelu 2003; Żylińska 2015), tasks involving playing or assuming roles in pairs, group projects, conversations and discussions have become a staple in almost every lesson. The much more difficult organization of exercises in groups or pairs online, and certainly the smaller possibilities of controlling and supporting students in separate rooms, makes one rethink the frequency and scope of communication activities in online classes.

TEIP program values

In the context of teaching foreign languages in the pandemic age, “moving” the TEIP camps into the virtual world seems even more difficult. The TEIP program has been organized since 1991, which means that a lot of experience has been accumulated from which to reconstruct the philosophy (and also tradition) of learning English in this innovative and effective form. The idea of organizing this form of education had several goals, different from the viewpoint of the volunteers coming to Poland and different for the Polish students and teachers. The juxtaposition of these goals resulted in a program that has been undergoing further development for 29 years. Its premises are based on the idea of cooperation with volunteers from the United States, and indeed, since 1991 thousands of people interested in this form of cooperation with Poland have already taken part. The Kosciuszko Foundation based in New York is responsible for recruiting camp leaders, teachers and assistants who will participate in the program in Poland in a given year. In turn, the Warsaw office of the Kosciuszko Foundation is responsible for cooperation with camp organizers on the Polish side as well as overseeing and coordinating the quality of the summer program.

The historical context in which the idea of organizing the camps was born is extremely important. The beginning of the 1990s in Poland was a time of a new opening in Polish-American relations, both politically and in terms of education: teaching English became an important goal for the education authorities. The Ministry of National Education and the Polish Commission for UNESCO, in cooperation with the Kosciuszko Foundation, launched the TEIP program. On one hand, its goal was to develop linguistic competencies, while on the other, it supported the values related to democracy, entrepreneurship and volunteering that young Poles needed in the times of post-communist transformation. The American partners, in turn, were to learn about Polish culture and history².

In the following years, the goals of the partners on both sides of the Atlantic did not change dramatically, although the circumstances of how the camps functioned did change. Today Poland has passed beyond the transition stage, although we still need to invest in building a strong and lasting civil society, especially at the education level. From this perspective, the opportunities to meet with teachers and volunteers from the United States cannot be overestimated. For Polish teenagers and their parents, the primary benefit of TEIP camps is the opportunity for intensive development of language skills, although — as we will show in the next section — this is not the only educational value associated with TEIP.

² Information found on the Kosciuszko Foundation's website: www.thekf.org/kf/programs/teaching-english-in-poland/program_history [retrieved 2020-12-01].



By participating in the program, guests from the United States get a chance to visit Poland, which for many of them is the country of origin of their ancestors. In this way, by sharing their skills, they often have the opportunity to learn and better understand the history and tradition of their own families. In turn, the exchange of knowledge and skills with Polish teachers is of great importance for the professional development of all the program's participants.

Below we briefly introduce what we believe to be the most important values behind the TEIP – which we call „pillars” – and discuss them. We will also present examples of practices described in TEIP curriculum materials³.

PILLAR 1: IMMERSION

Immersion is a method of teaching communication skills in foreign languages that has been used for many years. It involves total immersion in a foreign language. In a school setting, we can imagine a situation where students who are not native speakers of a language learn all subjects in that language. Of course, after many years of experience with bilingualism at school, various models of the immersion method exist in teaching practice, including those that use new media, but regardless of the form of instruction, it has proven effective. Researchers indicate that in addition to the obvious benefits related to the speed and efficiency of language acquisition in everyday and unforced communication situations, immersion students learn more effectively (content-wise) and also have the opportunity to improve their cultural and social competence (cf. Williams Fortune 2012). Therefore, although the term "immersion" is usually accompanied by the term "linguistic" in the literature, we have deliberately omitted this adjective from the name of this pillar. We would like to show that the immersion experience, which is shared by all the campers, is not only about developing language skills, but also about life, social, and cultural competencies.

The content provided during the classes changes every year and is the responsibility of the American volunteers and teachers. In each of the projects, however, special attention is given to students having the opportunity to speak the language as often as possible in everyday communication, including while using their other talents (e.g. doing crafts, making films, singing songs), as well as developing soft skills in cooperation with peers and camp leaders.

One example of how these principles are implemented might be the lesson plan for developing mathematical competence designed for the camp's younger participants and entitled Exploring Nature. The students learn about animals living in the United States and make posters of animals living in Poland. Expanding students' environmental vocabulary is accompanied by fun activities in English, which also develop their knowledge about the United States. The effectiveness of such activities depends on the special atmosphere accompanying the camps: cooperation, partnership, good communication and, above all, deep immersion in English.

PILLAR 2: ACQUIRING LIFE SKILLS

What are life skills? The European Commission's EPALE project on adult skill development has identified groups of competencies that are needed to function fully in a modern society⁴. In addition to basic skills such as reading, mathematical and digital literacy, more complex ones are identified, such as lifelong learning, entrepreneurship, cultural and social competencies, and financial and health awareness. However, this list clearly cannot be considered closed. If these skills are understood as a certain aptitude, a readiness to respond to different situations in life (both in a social context and in the labor market), then they should be considered first and foremost as a set of "tools" that can be used in connection with any arising challenges.

This is one of the more important goals of contemporary education, defined as a response to the dynamic changes occurring in the modern world. Barbara Woynarowska (2002: 57) writes that "Shaping life

³ All of the lesson plan examples are from the Kosciuszko Foundation's 2019 Teaching Materials.

⁴ Cf. information on the website of the project: <epale.ec.europa.eu/en/themes/life-skills#lifeskills> [retrieved 2020-12-01].

skills involves teaching them, creating conditions for using and practicing them, and supporting young people in taking responsibility for their actions. This requires the use of methods through which young people can learn from their own experiences and those of others around them, by observing the behavior of others and analyzing the consequences of such behavior". Such a formula is fulfilled when pupils' and students' independence in solving various problems — not only educational, but also related to communication, cooperation and reaching a compromise — is supported.

During TEIP camps, learning situations of this kind happen spontaneously. Many of the proposed activity plans involve pupil cooperation in task solving and the development of language competencies during games requiring teamwork. They also foster a relationship-oriented approach as a basis for the activities of both children and adults. The completion of joint projects involving the organizational and content-related engagement of the Polish and American teachers enables similar attitudes to be modeled in the children and adolescents — the Polish camp participants — and among the American tutors.

As an example of such a teaching situation, we will use the It's in Your Hands activity plan for younger participants. It is a relatively simple task: the children cut out an outline of their hand from a colored piece of paper and create a symbol of their group of 10. During this time the teachers only supervise the children, they do not decide for them, leaving them the opportunity to choose the logo on their own and letting them compromise among themselves as to the final shape of the project. Carrying out such a joint activity builds a sense of bonding in the group, fosters the use of communication skills (at the levels of language and relationships), and allows the participants to feel satisfaction at their creation of a lasting joint project that identifies the group.

PILLAR 3: CULTURAL EXCHANGE

The founding idea of the Kosciuszko Foundation, which has been implemented continuously since 1925, is to support cooperation and understanding between Poland and the United States in the fields of education, science and culture. It is based on the feeling that developing such contacts is beneficial to both sides: Poles have the opportunity to learn about the achievements of their American partners, and Americans (usually descendants of immigrants) can learn about their roots⁵.

Cultural exchange is an essential part of TEIP camps, and its importance is emphasized during activity planning. The previously cited TEIP curriculum materials list the objectives of this cultural exchange, namely (*Fundacja Kościuszkowska Polska* 2019: 7):

- enabling children and adolescents from underprivileged backgrounds in Poland to immerse themselves in American language and culture;
- acquainting children and adolescents with various aspects of American life and culture;
- introducing American educators to the culture, history and traditions of the Polish people in hopes that they will pass on their knowledge and experience to their colleagues, students, families, friends and communities in the United States;
- encouraging local underprivileged communities in Poland to host American educators and to exchange experiences with them,
- promoting an open approach to culture and diversity in the Polish and American communities.

American culture can be experienced by the camp participants in obvious ways: playing baseball, learning songs, learning about the natural environment of America. Tutors and educators coming to Poland participate in excursions showing different regions of our country. However, cultural exchange is also an explicitly expressed theme and goal of the activities developed for the campers. This is the case with *The Time Capsule* project, in which participants prepare materials to be sent to Mars, informing about important aspects of the history, culture and geography of both countries. The camps also include activities promoting knowledge about the Foundation's patron, Tadeusz Kościuszko.

5 Cf. information on the Kosciuszko Foundation website: <www.thekf.org/kf/about/mission_history> [retrieved 2020-12-01].



PILLAR 4: TEACHER COLLABORATION

As confirmed by many studies, collaboration among teachers is a validated good practice for learning and developing professional competence (Vangrieken et al. 2015). If one additionally considers the averaged data from the TALIS 2018 report (cf. OECD 2019), indicating that few teachers in OECD countries have the opportunity to deepen their skills using peer observation (9%) and co-planning (12%), the experience they can gain from working together with U.S. educators seems all the more important.

Collaboration in the TEIP program takes place on many levels, including joint planning of activities, involvement in the implementation of activities, and mutual learning about good practices. It also serves the development of a network of social contacts. The teachers benefit from jointly developed materials. Another important aspect of the professional development of teachers in TEIP camps is the professional practical experience gained by teacher assistants.

TEIP in the age of remote education

All the values we have mentioned are important and help build the reputation of TEIP camps and their unquestionable quality. However, in the era of remote education it has not been possible to organize camps in the same way as in previous years. To what extent can we actually embed the pillars of the program in online reality? What can make remote activities effective? Finally, to what extent will it be possible to build and strengthen the relationships among all the people involved in the project? These are important questions that were partly answered during the remote implementation of TEIP in the summer of 2020.

The effectiveness of online learning depends on many factors, just as it does in the case of classroom teaching. One of them is certainly the professional, multidimensional and in-depth preparation of teachers and educators to conduct classes. Meanwhile, the pandemic situation revealed that only a small percentage of teachers were able to transfer their teaching to the virtual space quickly and flexibly, mainly due to the very short time that was available to adapt techniques and methods, but also because of deficiencies related to digital literacy. Therefore, in view of the forced and accelerated change, long-term methodological preparation could not be the first step in moving TEIP camps online.

In such a situation, the process of effective preparation for educational activities in virtual space should begin with a thorough analysis of the resources that educators already have at their disposal; the manual for teachers published for this year's edition of the camps includes a section on self-reflection and reconstruction of one's own teaching philosophy (Bialek et al. 2020). It is only then that the teachers can become properly acquainted with the style of teaching and activities that are most suitable for them, and see what role they as leaders ought to assume: tutor, mentor, or facilitator. They will also know what their strengths are, what activities will be easier to undertake, and what outcomes they will want to achieve. It is also a good opportunity to tap into non-obvious talents and skills. The next step is to choose the tools that will enable them to achieve their goals.

This mode of planning, starting with a diagnosis of strengths and resources rather than setting educational goals, worked well in designing extra-curricular activities: it allowed us to maintain the core values of the camps. Thanks to this, the volunteers from the United States were able to share not only language skills with the participants, but also their passions, interests, and sometimes simply an invitation "into the kitchen". This year's camps involved handicrafts, culinary classes as well as virtual trips: the campers could watch reports from the farthest corners of America. In terms of activity planning, the TEIP virtual camps in 2020 are therefore a perfect example of striking a balance between the spontaneity of holiday interactions and the precision and professionalism of planning. They also clearly fit into the model based on immersion, i.e. the application of a foreign language in everyday communicative situations.

All the ideas, not only those described in the handbook, can be successfully used in lessons at school. Some of the activities took place "live" thanks to Zoom communicators, some were "remote"



— in the form of short films later posted on the Foundation's YouTube channel. These films can be used as inspiration or as a starting point for longer projects. They can be treated as templates for preparing similar materials on one's own or as sources of interesting information. One idea for their application is to work in a three-stage project model: data collection, analysis, and creation of one's own presentations. In this model of teaching and learning, students play different roles and use different language skills. They are invited to read a text or watch a video, based on which they learn to understand the natural language of a native speaker. They have to concentrate to find the pertinent information. Then the students work with the collected information: they compare it and draw conclusions. Finally, they use not only the data but also their acquired skills to create something new with their creativity⁶. Each step is also an opportunity for collaboration with peers. It is important to provide students with interesting sources and to comment on them; then they can use these sources and transform them into their own projects. As one can see, short videos can present some knowledge or be more of a tutorial. However they are used, they develop English language skills and also provide students with some important tips.

Summary: Outlook for future camps

What lessons learned during the 2020 remote edition should become a permanent part of the program? In our opinion, the most important value is the “teacher flexibility” gained in the pandemic era, i.e. the ability to organize classes in such a way as to achieve as many educational goals as possible with the resources available, to reach for non-obvious tools and materials, and to build relationships in different educational environments. The 2020 edition also yielded many interesting materials created for the program, which teachers can use in their classrooms during the school year. The lesson plans provided in the aforementioned manual (Bialek et al. 2020) can be used in many different ways.

On the other hand, one important area of development, on which the coordinators are already working before the program's next edition, is certainly the planning activities, which will not only permit greater student participation in individual activities, but also the engagement of Polish teachers in the method of co-teaching in virtual reality.

BIBLIOGRAPHY

- Abdelraheem, A.Y. (2004). *University Faculty Members' Context Beliefs about Technology Utilization in Teaching*. “The Turkish Online Journal of Educational Technology”, No. 3(4), pp. 76–84. <www.tojet.net/articles/3410.pdf> [retrieved 2011-10-02].
- Bialek, K., Bogucka, M., Jaworowska, Z., Krajewska, M. (2020). *Teaching English in Poland. Summer Vacation with American Volunteers*. Warsaw: Fundacja Kościuszkowska Polska.
- Brill, J.M., Galloway, C. (2007). *Perils and Promises: University Instructors' Integration of Technology in Classroom-Based Practices*. “British Journal of Educational Technology”, No. 38(1), pp. 95–105.
- Ertmer, P. (1999). *Addressing First and Second Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration*. “Educational Technology Research and Development”, No. 47(4), pp. 63–81.
- Fitzpatrick, A., Davies, G. (eds.) (2003). *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages: A Report Commissioned by the Directorate General of Education and Culture*. <edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/03/spr/iImpact_information.pdf> [retrieved 2019-08-01].
- Fundacja Kościuszkowska Polska (2019). *Teaching English in Poland – New Adventures*. New Friends. Materiały programowe Programu Teaching English in Poland realizowanego przez Fundację Kościuszkowską w Polsce [Teaching English in Poland – New Adventures, New Friends. Program materials of the Teaching English in Poland Program implemented by the Kosciuszko Foundation in Poland]. Warsaw.

⁶ An American volunteer's instructional videos on how to make books are a perfect example:

<www.youtube.com/watch?v=o8_5QmPUaqI&list=PLVfvBHgk9kbv18C_4hQn7jtDC32eqBhK>> [retrieved 2020-07-01];

<www.youtube.com/watch?v=HtfJluReVNc&list=PLVfvBHgk9kbv18C_4hQn7jtDC32eqBhK>> [retrieved 2020-07-01];

<www.youtube.com/watch?v=n1W5cp_PD0U&list=PLVfvBHgk9kbv18C_4hQn7jtDC32eqBhK>> [retrieved 2020-07-01].



- Goktas, Y., Yildirim, S., Yildirim, Z. (2009). *Main Barriers and Possible Enablers of ICTs Integration into Pre-Service Teacher Education Programs*, "Educational Technology & Society", No. 12(1), pp. 193–204.
- Hamilton, E.R., Rosenberg, J.M., Akeoglu, M. (2016). *The Substitution Argumentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A Critical Review and Suggestions for its Use*, "TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning", No. 60(5), pp. 433–441. <epale.ec.europa.eu/en> [retrieved 2020-12-01]. <www.thekf.org/kf/programs/teaching-english-in-poland/program_history> [retrieved 2020-12-01]. <www.youtube.com/c/TheKo%C5%9BciuszkoFoundationPoland/featured> [retrieved 2020-12-01].
- Komorowska, H., Krajka, J. (2020). *The Culture of Language Education*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krajka, J. (2012). *The Language Teacher in the Digital Age*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kumaravadivelu, B. (2001). *Toward a Postmethod Pedagogy*, "TESOL Quarterly", No. 35/4, pp. 537–560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, New Haven: Yale University Press.
- OECD, 2019, TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, <www.oecd-ilibrary.org/sites/19cf08df-en/1/2/4/index.html?itemId=/content/publication/19cf08df-en&_csp_67e65b72be0b468ed3dac915593716de&itemIGO=oecd&itemContentType=book#s3> [retrieved 2020-12-01].
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020). *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii* [The psychological situation of children and adolescents in the epidemic era], [in:] J. Pyżalski (ed.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* [Education in the time of the COVID-19 virus pandemic: a detached look at what we are doing as educators today], Warsaw: EduAkcja, pp. 7–15.
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*, [blog] <hipassus.com/resources/te> [retrieved 2018-11-12].
- Richards, J.C., Renandya, W.A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Romrell, D., Ridder, L., Wood, E. (2014). *The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning*, "Journal of Asynchronous Learning Network", No. 18(2), pp. 1–14.
- Schoepp, K. (2005). *Barriers to Technology Integration in a Technology-Rich Environment*, "Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives", No. 2(1) pp. 1–24. <www.zu.ac.ae/lthe/vol2no1/lthe02_05.pdf> [retrieved 2010-10-02].
- Suchecka, J. (2020). *Tysiące dzieci wypadło z systemu. Gdzie ich szukać?* [Thousands of children have dropped out of the system. Where to look for them?], <tvn24.pl/premium/koronawirus-w-polsce-edukacja-zdalna-tysiace-dzieci-wypadlo-z-systemu-4564269> [retrieved 2020-04-24].
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., Kyndt, E. (2015). *Teacher Collaboration: A Systematic Review*, "Educational Research Review", No. 15, June, pp. 17–40.
- Wang, Q. (2008). *Student-Facilitators' Roles in Moderating Online Discussions*, "British Journal of Educational Technology", No. 39(5), pp. 859–874.
- Williams Fortune, T. (2012). *What the Research Says About Immersion*, in: *Chinese Language Learning in the Early Grades: A Handbook of Resources and Best Practices for Mandarin Immersion*, Asia Society.
- Woynarowska, B. (2002). *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży – wyzwanie dla szkoły* [Developing life skills in children and young people - a challenge for schools], "Chowanna", R. 45(58), vol. 1(18), pp. 57–69.
- Zapata, G.C. (2004) *Second Language Instructors and CALL: a Multidisciplinary Research Framework*, "Computer Assisted Language Learning", No. 17(3), pp. 339–356.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian* [Foreign language teachers in times of change], Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żylińska, M. (2015). *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka* [Post-communicative foreign language didactics in the age of information technology. Theory and practice], Warsaw: Fraszka Edukacyjna.

Thought – Language – Communication: Intercultural Competence in the Teaching English in Poland (TEIP) Program

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA

Christian Academy of Theology in Warsaw

ORCID: 0000-0001-7227-6127

r.nowakowska@chat.edu.pl

Abstract

The paper discusses the relationship between thinking, language and communication skills. The starting point for a brief review of the concepts related to the importance of linguistic communication in human development is the law of linguistic relativism, formulated in the 1970s by Edward Sapir and Benjamin Lee Whorf, which is particularly important for understanding cultural differences and similarities in human thinking and behavior, understood as a function of the language in which we formulate our thoughts about the world and other people. The problem questions related to the Sapir-Whorf hypothesis that I will try to answer in this paper are: How does culture affect language, and how does language affect culture? Exploring the relationship between language and culture is important for understanding the process of intercultural communication; it is important not only for the process of lifelong human education, but also for crossing the boundaries of how we perceive other people. The paper deals with the skills developed by the TEIP program, in which language is not only a communication tool, but also a tool for acquiring knowledge and understanding of other people and the cultural context from which they come.

Keywords:

intercultural communication

language competence

theories of intercultural communication



Introduction

Words create reality. Making a promise — when it is communicated as a performative speech act — implies that a deed will be done. This is because words call for action and they anticipate what is about to be done and completed.

It seems that in today's world of advanced interpersonal communication, we forget the importance of words. The lack of communication skills combined with intolerance toward those who think differently as well as a mutual common feeling of uncertainty about the future often underpin incitement, hate speech and hostility, which open the way to stigmatization and other offensive and excluding behaviors. Impoverished language also makes the reality in which we live poorer, for if we struggle to name something, we are more likely to ignore it. Sometimes it is the other way around: when we are not aware of certain elements of reality, they remain unnamed and thus irrelevant to us.

The article will consider how thought, language and communication skills relate to one another in the Teaching English in Poland (TEIP) program and its pedagogical assumptions. The analysis will begin with a brief overview of various concepts related to the importance of linguistic communication in human development. In accordance with the belief that there is nothing more practical than a fitting scientific theory, I want to show how the methodological assumptions of the TEIP program are nested in an original concept of foreign language teaching, and that these concepts can be associated with the foundations of social communication and pedagogical theories related to the development of intercultural competence.

The first theoretical foundation of the TEIP program related to social communication and to building the groundwork for intercultural communication is, in my opinion, the hypothesis of linguistic relativity, formulated in the 1970s by Edward Sapir (1978: 88) and Benjamin Lee Whorf (1982: 285). This hypothesis is especially important for understanding the cultural differences and similarities in human thinking and behavior, understood as a specific function of language, through which we formulate our thoughts about the world and other people. The questions that arise from the Sapir-Whorf hypothesis and that I will try to answer in this article are: How does culture affect language, and how does language affect culture? Understanding the relationship between language and culture is crucial in understanding the intercultural communication process (this includes social interaction and cultural immersion, which are part of the TEIP program). Of course, intercultural communication skills not only serve the purpose of understanding cultural differences or acquiring knowledge; they also play an important role in the broader education of an individual, the type of education that lasts a lifetime and thanks to which we can change our perception of other people.



Against linguistic relativism?

The Sapir-Whorf hypothesis assumes that language influences our thoughts and, consequently, our behavior. Since the language of a given group shapes their perception and cognition, the features of the world distinguished by different societies are varied and distinct. The number of these discrepancies between specific languages represents the degree of differentiation in how they perceive reality. This is problematic when trying to translate or learn a foreign language, or for education in general, due to the necessary and ubiquitous use of the foreign language (especially at more advanced levels) in individual and group study.

The use of similar semantic and grammatical structures by two people is often not identical, and therefore a given phrase might not be understood in the target language. Sapir wrote: “No two languages are ever similar enough to regard them as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are separate worlds, not the same world, they are labeled differently” (Sapir 1978: 88). Moreover, from a pedagogical perspective, it is possible to use the Sapir-Whorf hypothesis to conclude that, in principle, even if two people speak the same language, they will never be similar enough to consider them as representing the same social reality. By this logic, intercultural communication would also have to include any two people trying to communicate, because each person lives in a separate culture with distinct cognitive representations.

Opponents of linguistic relativism accuse Sapir and Whorf that their hypothesis makes cognition entirely dependent on language, thus ruling out the possibility of translating concepts from other languages and comparing different viewpoints due to linguistic differences. The criticism is backed, among other things, by the fact that translating text is not only possible but very common, e.g. in the process of learning a language or when making use of source texts written in languages other than our own. The causality in the relationship between language and thinking is not very clear, either: Does language have a one-way influence on thinking, or is it reciprocal, or is it rather — as Noam Chomsky (2017) argues — that cognition and language are mutually independent? “According to Chomsky, the aim of language theory is to develop the formal rules of grammar for a language, so that it can potentially produce an infinite number of statements — and only correct statements. Grammar is supposed to be generative: it is meant to generate the richness of language. When syntax is formalized, we are able to interpret its elements properly and assign a specific phonetic expression to each one of them; this in turn will allow us to recreate the grammar, the meaning and the sound of entire sentences” (Milkowski 2019).

From the perspective of pedagogy and developmental psychology, children around the age of two are usually able to assemble words into simple sentences and understand questions and requests addressed to them. Almost every child has the ability to master their first language without knowing any other natural language. How is this possible? According to Chomsky, in order to comprehend this process one should, on one hand, look to psychology, and on the other, formalize grammar. Whereas Ferdinand de Saussure saw evidence for the reality of the structure of language in the social sphere (Norris 2004), Chomsky seeks the origin of the ability to use language in individual thinking, thus criticizing the dominating belief among psychologists in the 1950s known as behaviorism. That belief considered our social conditioning as the main factor in acquiring language skills. In his book *Verbal Behavior*, Chomsky criticizes the theory of well-known behaviorist Burrhus F. Skinner by underlining that learning in children is not synonymous with training better responsiveness in animals — in the case of children, they do much more than simply practice the proper response to a stimulus.

Contrary to the assumptions of behaviorists, not everything can be explained merely by analyzing learning processes. Children need to recognize linguistic stimuli and from them learn the rules of grammar. Do they do this through reinforcement mechanisms, training,



or maybe through transduction? Chomsky's rationalist program can be summarized by saying that in order to understand how children learn a particular language, you need to formalize its generative grammar. According to the proponents of the generative grammar theory, anyone can acquire a language because we all have an inherent understanding of universal grammar structures that allow us to learn any natural language. It is knowledge about the generative grammar of a language that is of real interest to linguists and educators interested in the relationship between language acquisition and human development, rather than collecting data about linguistic behavior. Chomsky also makes an important distinction between knowing a language, something all speakers share, and the ability to freely express oneself.

In his book *Modularity of Mind*, Jerry Fodor presented the argument that everyone has an innate code called the language of thoughts, and it is through this code that children are able to make hypotheses about the meanings of words. Without these hypotheses, a child would not know the meanings of words, thus the code must be universal. Fodor argued in a rather perfidious way that "... yes, this theory seems very peculiar and hard to believe, but it does not face competition. We can't understand the process of language acquisition in any other way — it is necessary to recognize that children are formulating hypotheses. Thus, they must have a language to express them" (1983: 34, own translation). This theory gives the impression of a return to how Lev Vygotsky (2006) understood the relationship between thinking and language in the 1930s. In the book *Tool and Symbol in Child Development*, he stated that children construct their view of the world independently, while at the same time being integrated with the surrounding environment, and that a child's cognitive schemes are a result of constant exploration; in order to become familiar with an object, to get to know it, the child must have an active interaction with it, so that it can transform the object — rearrange it, correct it, combine it with other objects, take it apart and reassemble it, all the way up to the most sophisticated intellectual operations, which always take place internally (e.g. connecting elements, organizing them, discovering dependencies). Knowledge is inadvertently related to action or performing operations, like transformation. Vygotsky's most important point was recognizing the importance of thoughts and language in the process of human development. Thinking can be considered an inner language, since the larger our vocabulary, the richer are our thoughts. And vice versa: linguistic competence develops not only our communication skills, but also the ability to interpret and adapt to the outside world and human intelligence in general, i.e. the flexibility and fluidity of how we think. In Vygotsky's concept, knowledge is more than a reflection of reality — it is embedded in the structure of human beings.

During a legitimate learning process, aimed at achieving long-lasting effects, students do not learn scientific concepts mechanically, by meticulously memorizing them. Rather, they shape these concepts through experience, including through their own effort and intellectual activity, and by interacting with the outside world. Vygotsky often highlighted the social nature of human development. From his point of view, development can only be viewed as part of an individual's social, institutional or interpersonal context. This theory claims that knowledge can be constructed not only by individual people, but also by society as a whole. It also considers external influences very important in the process of mental development. These influences enable someone to pick up learning techniques rooted in a culture by conversing with people who represent that culture. Rudimentary mental development begins when, with the help of professional educators, we retrace our footsteps to re-code what others have already seen, done and heard, and then we use these re-encoded signs, symbols, ciphers and scripts to reorganize our thoughts and subsequent speech acts.

All of the concepts discussed above agree to some extent that communication is one of our most inherent needs. The interdependence between cognition and speech acts underpins yet another vital element of communication called dialogue.



Selected theories of intercultural communication from a pedagogical perspective

The competences that are developed in the TEIP program significantly exceed foreign language teaching and the methodology of didactic design. Intercultural communication, a central element of the TEIP program, is an extremely important area for pedagogical influence, as it builds the student-teacher relationship through the phenomenon of American volunteers interacting with Polish students and vice versa. Intercultural communication connected with language acquisition (its lexical and grammatical structures, prosody, etc.) is very similar to intracultural communication per se, but differs in the realm of the elemental rules of communication. For example, it is more difficult for interlocutors to focus on the content of the messages sent (encoded) and received (decoded) when the conversation is intercultural. Sometimes the lack of fluency between the speakers leads to misunderstandings and conflicts. The message conveyed by one person is usually encapsulated in a cultural code that the other person might not understand, because they use a different one. As a consequence, the message becomes unclear, ambiguous and distorted. Several interpersonal (intercultural) communication theories have been formulated to explain why these difficulties occur. Out of the many theories that are out there, I decided to pick and briefly characterize four, namely the phenomenological, critical, sociocultural, and semiotic theory, to show just how complex intercultural communication really is.

THE PHENOMENOLOGICAL THEORY OF INTERPERSONAL COMMUNICATION

The phenomenological theory is essentially about directing everyday activities towards the person who is experiencing them, by putting emphasis on interpreting subjective experiences and our individual understanding of them. Phenomenology focuses on interpretation and does not assume that we can verify experiences intersubjectively. Individual perception is crucial, because in the model of phenomenological communication, there is nothing more important than our direct experience. This, however, poses a problem: people with the same exact experiences don't exist, and even if we wanted to, we are not able to share other people's same exact experiences. As a result, our communication is often confused and imprecise. Is it possible for two people to surmount the superficiality of impressions and establish contact on a deeper, more authentic level? Carl Rogers (2002) distinguished three factors that influence a person's relationships with other people: appropriateness of the interlocutor's behavior, a persistent positive attitude, and having empathy and understanding. Martin Buber (1991) came to similar conclusions, claiming that authentic interpersonal relationships are possible through dialogue — a process in which the parties intend to understand the other person's situation. "I have nothing more than everyday life, from which I cannot be delivered", wrote Martin Buber (1954: 43). At the same time, he added (1954: 43) that "the extended lines of relations meet in the eternal Thou". If the I-Thou relationship is made up of two parallels, then their point of intersection would be infinity. Buber's "primary words", I-Thou and I-It, are an attempt to explain the ways of being in the world and how we coexist with other people. I-It means interacting with an object in the form of an everyday experience and should always be understood as "I have (perceive, think, feel) something", I-Thou, on the other hand, is used to determine relationships. Each finite Thou, according to the dialectics of relations, can transform into an It, and each It can be transformed into a Thou. The object (It), once acquired, excludes the possibility of a reciprocal encounter and hence of dialogue — we do not meet with an object, nor do we converse with the object. Reciprocal encounters take place when two unique subjects, I and Thou, coexist. Meeting Thou is always transformative for I. This change takes place somewhere in between I and Thou. The phenomenology of interpersonal communication determines the authenticity of a relationship between two people from the imperative of subjective treatment. If I treat another person as an It, I cease trying to understand them — a necessary part of dialogue.

CRITICAL THEORY: AN OPPOSITION TO THE LANGUAGE OF SOCIAL INJUSTICE

The term "critical theory" refers to the scientific concepts of representatives of the so-called Frankfurt School: Max Horkheimer, Theodor Adorno and Herbert Marcuse. The term, though originally referring to the critical analysis of Karl Marx's work, is associated with stigmatizing

the inequalities that emerge from changes in our civilization and with exposing how political language manipulates reality. The Frankfurt School's assessment of social changes was incredibly pessimistic. Its authors wrote about civic indifference, called for the transformation and emancipation of society, and promoted active participation in the social life of the country. They meticulously analyzed language, which became a symbol of social oppression. The Frankfurt School endorsed using vocabulary that would favor marginalized and excluded groups. Herbert Marcuse (1976: 310–311) wrote that “The avenues of entrance are closed to the meaning of words and ideas other than the established one — established by the publicity of the powers that be, and verified in their practices”. Adorno (1986: 45) noted the role of the media by stating that “... as communities increasingly submitted to the power of mass communication, the preformation of minds grew to such an extent that there was virtually no room left for people to be aware of this”.

The Frankfurt School's influence on how we understand the critical function of language is still noticeable today. Its members, however, did not write as much about what they supported. Their texts are filled with demands for liberation, transformation, increasing social awareness, but without offering any particular method of reaching these goals. Nevertheless, these ideas had, and to some extent still have, their place in pedagogical reflection on the essence of intercultural communication (although they are seldom referenced directly). The moral responsibility and social solidarity promoted by the supporters of critical theory are reflected in the intercultural concept of praxis — a theoretical and reflective type of social action that tries to counteract the social illusions used by people from the world of politics, education and economy, who try to justify their own interests by appealing to the common good. Intercultural communication is an effective tool that helps deal with different forms of social illusion, as Marcuse (1976: 310) wrote: “... we pin our hopes of changing society on those who are alienated and rejected, exploited and oppressed, who belong to other races and cultures, the unemployed and those who will never get a job”.

SOCIOCULTURAL THEORY: INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A TOOL FOR BUILDING AND RECONSTRUCTING SOCIAL REALITY

The sociocultural tradition of thought comes from the premise that when people talk to one another, they can build and reconstruct culture. We commonly assume that words are a reflection of reality. But is this really the case? Maybe it is the other way around: it is language that shapes our perception of reality. Sapir and Whorf argued that human thoughts and actions are determined by the structure of language. This means that the cultural differences between, say, German, Polish and English lie not in their vocabulary, but in the capabilities and limitations of the languages themselves — that this is what ultimately shapes our perception (Whorf 1982: 285). When we teach children to speak, we do more than simply assign the proper names to objects; we entice them to search for things that are not visible or tangible and that do not necessarily have a designation. A large part of the world remains unnoticed when people have nothing to say about it. It is in this sense that communication can create or transform reality. When people converse, they co-create their own social worlds. The inability to name (or assigning an incorrect name to) a particular state of being, element of reality, or phenomenon — or the naming of them — can create conflicts in communication.

SEMIOTIC THEORY: SIGNS, SYMBOLS AND UNDERSTANDING

Semiotics is the study of signs, where signs are any elements capable of representing something real or abstract. Letters ordered in a specific way are a sign for a word, and a word is a sign (symbol, reflection) of a thought. Ivor A. Richards in his dissertation *Practical Criticism: A Study of Literary Judgment* was one of the first researchers to offer a systematic description of how words function. According to Richards (1930), words are arbitrary symbols that do not mean anything in and of themselves. Words “take on the coloration of their environment”, i.e. the context in which they appear. He also warned about what he called “peculiar meaning”

— the belief that we are able to formulate precise definitions of the words we use. For Richards (1930), the meanings are not in the words, but in ourselves.

We can only understand a word when we give it a meaning, or by adopting someone else's meaning. Without it, the word will remain nothing but a hollow sound. Richards also claimed that misunderstandings in communication and a lack of clarity are intrinsic to any language. Even to people who speak the same language, some words used in the same context can mean completely different things.

Intercultural communication

There can be a variety of cultures in a single country, thus the term “intercultural” does not necessarily mean the same thing as “international”. Sometimes we can meet other cultures just around the corner: children, the elderly, people with disabilities, members of subcultures etc. can all be considered examples of a “different culture” from our own. The TEIP program makes its participants aware of these cultural differences in a special way, because it puts such strong emphasis on the importance of understanding the other person.

Analyzing the cultural competence of people employed by international corporations, Dutch researcher Geert Hofstede came to the conclusion that there are four basic areas in which cultures can be compared to one another (Ting-Toomey 1988: 39–59). The first area is the distance from power, i.e. the degree to which more vulnerable members of society accept the uneven distribution of power (for example, Americans would barely accept such injustice, while in Japan it would be more tolerable). The second aspect is the extent to which culture defines gender roles, with the right to success and social domination being reserved for men (Americans — to a large extent, Japanese — to a very large extent). Third is the degree to which people feel threatened by uncertainty and create beliefs to avoid it or help them cope with it (Americans feel threatened by uncertainty only to a small degree, contrary to the Japanese who fear it very much). Finally, the fourth area is individualism, understood as people's individual tendency to turn to themselves and their closest relatives instead of identifying with the larger community, which can take responsibility for a particular person in return for group loyalty (Americans — high individualism, Japanese — low individualism).

Many comparative scholars agree that Hofstede's distinction between individualism and collectivism marks the fundamental dimension of cultural differentiation. Cultural anthropologist Edward Hall characterized the communication style found in collectivist cultures as highly contextualized and that in individualist cultures as less contextualized, and divided people into groups based on how they respond and interpret announcements. Hall hypothesized that highly contextualized communication will be characterized by most of the information being either contained and transmitted in the physical context or internalized by the individual, and only a minor portion will be contained in the coded and directly conveyed message. Less contextualized communication should be different in that most of the message's information is conveyed through direct code (Hall 2001: 95).

William Gudykunst applied a similar comparative approach in his research on intercultural communication. He was intrigued by the possibility that someone who is conveying a message and is from a highly contextualized culture may have more doubts about the other person's style of speech or behavior than in a less contextualized situation, like when there is a similarity of attitudes or a freer form of communication. And what happens when we try to communicate within a culture that is not our own? Gudykunst (1988) uses the term “effective communication” to describe the process of minimizing misunderstandings. Effective communication occurs when two people are able to predict each other's behavior and explain it without causing anxiety and insecurity. Behaviors based on scripts we have been following our whole lives often determine the quality of our communication with others. Scripts are useful when the roles have been

assigned, everyone is familiar with them and accepts them, and when all the actors know their part of the text. In an intercultural situation, however, the script may lead the participants of a conversation to tension and confusion and misunderstanding. When the communicating parties know little about each other, well-established patterns of behavior prove useless. When we use these patterns in inappropriate situations, we expose ourselves to irritation, ridicule, and sometimes even conflict. The experiences of TEIP volunteers often include difficulties in communication related to mutual misunderstandings, but there is also consistent optimism and belief in the possibility of transferring – through personal relationships – the values, norms and behaviors characteristic of different groups of people, and of democratic societies at large.

Not every group member has to share the same values or behave in accordance with the accepted norms for everyone to recognize those norms and values as characteristic of their group. Intercultural differences should therefore be considered as a dissimilarity in the way we think about values that influence our behavior, norms to which we comply, and methods of communication considered suitable in a given cultural group. Cultures communicate with one another through various channels of broadly understood culture, like language, media, art, everyday interactions, attitudes and behaviors. Learning foreign languages is the first step in communicating with people from other countries and cultures. It is not the only step, however, nor is it a step which in itself would allow for effective intercultural communication. Speaking a language enables a person to navigate across the plane of verbal communication, but when cultures intersect, non-verbal and contextual communication is even more important. After all, depending on what values and cultural scripts a group possesses, each message can mean something different. Representatives of different cultural circles often misunderstand each other and come into conflict due to the seeming lack of consistency in verbal and non-verbal communication and other language barriers.

Alongside linguistic and communicative skills, intercultural competence is more and more often recognized as one of the main objectives of language education. Today there is a consensus that acquiring knowledge only about the formal rules and structures of a foreign language does not guarantee having the ability to successfully communicate when two cultures intersect.

William Howell (1982: 29–33) distinguishes four levels of intercultural competence: 1) unconscious incompetence, when we misinterpret the behavior of another person and do so unknowingly, 2) conscious incompetence, when we know that we have misinterpreted the behavior of another person and do nothing about it, 3) conscious competence, when we constantly reflect upon our communication and attempt to make our statements more precise and effective, 4) unconscious competence, when our communication skills have developed to such an extent that we no longer have to think about what we say and how we say it. For pedagogy, the aim of intercultural education is to help students achieve this linguistic fluency at the fourth level of competence. And yet... someone who functions at the fourth level of intercultural competence can easily neglect the need for reflection, self-awareness, and the importance of gaining new knowledge – and thus learning to understand the Other not through patterns we have used before, but, rather, in accordance with the specific needs and intentions of our interlocutor. Having adequate knowledge while being reflective and able to interact with others can therefore be considered the three necessary conditions for intercultural communication to be effective. Stella Ting-Toomey and Atsuko Kurogi (1998) would add that for intercultural communication to be effective, you also have to ensure the equality of both parties, mutual listening, refraining from placing blame as well as appreciating other people's feelings and needs.

Summary

Language is the primary tool through which we communicate, store and transform information. It also transmits cultural heritage from generation to generation. Culture as we know it would not exist without language. It is not surprising that because of this, language is of particular interest to researchers in comparative and intercultural education and those dealing with intercultural communication. Of course, culture is strongly related to the vocabulary and pragmatic side of a given language, but words are only part of how we communicate. Our gestures, facial expressions, features of voice (such as tone), our touch, visual attention and other behaviors are also extremely important in the communication process. Non-verbal pieces of information as well as non-behavioral elements (how our surrounding environment is structured, our clothing, how we use space and time, the style in which we conduct a conversation) are carriers of meaning not only in interpersonal but, more broadly, in intercultural communication. Words are therefore only a small fraction of the whole variety of behaviors that make up the process of communication.

To sum up, the TEIP program can and should be considered proof that by interacting with other people we can accomplish something astounding: on one hand, we develop processes of understanding and interpreting verbal messages, and on the other, the participants unconsciously absorb elements of non-verbal language. Since these things are not taught through formal channels, the participants build their knowledge about non-verbal communication instinctively. Perhaps it is time for the curriculum for teaching foreign languages, and even native languages, to include the important topic of how we form cultural rules through which we encode and decode messages. These rules facilitate mutual understanding, so if we understood them better, we would not have to tediously explain our intentions or justify our exact choice of words when we speak.

BIBLIOGRAPHY

- Adorno, T. (1986), *Dialektyka negatywna* [Negative Dialectics], Warsaw: PWN.
- Buber, M. (1954), *Die Schriften über das dialogische Prinzip* [Writings about the Dialogical Principle], Heidelberg: Schneider.
- Buber, M. (1991), *O Ja i Ty* [I and Thou], [in:] B. Baran (selected and prepared), *Filozofia dialogu* [The Philosophy of Dialogue], Kraków: Znak, pp. 37–56.
- Chomsky, N. (2017), *Jakimi istotami jesteśmy?* [What Kind of Creatures Are We?], Kraków: Vis-à-vis Etiuda.
- Fodor, J. (1983), *Modularity of Mind. An Essay on Faculty Psychology*, Cambridge: MIT University Press.
- Gudykunst, W.B. (1988), *Uncertainty and Anxiety*, [in:] Y.Y. Kim, W.B. Gudykunst (eds.), *Theories in Intercultural Communication*, Newbury Park: Sage, pp. 125–128.
- Hall, W.T. (2001), *Poza kulturą* [Outside of Culture], Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Howell, W.S. (1982), *The Empathic Communicator*, Belmont: Wadsworth.
- Marcuse, H. (1976), *Repressive Tolerance*, [in:] P. Connerton (ed.), *Critical Sociology*, Harmondsworth: Penguin, pp. 156–174.
- Milkowski, M. (2019), *Dzieje językowej rewolucji* [The Story of the Linguistic Revolution], “Tygodnik Powszechny”, March 4, <www.tygodnikpowszechny.pl/dzieje-jezykowej-rewolucji-157832> [retrieved 2021-01-07].
- Norris, Ch. (2004), *Saussure, linguistic theory and philosophy of science*, [in:] C. Sanders (ed.) *The Cambridge Companion to Saussure*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 219–240.
- Ogden, C.K., Richards, I.A. (1946), *The Meaning of Meaning*, New York: Harcourt, Brace and World.
- Richards, I.A. (1930), *Practical Criticism. A Study of Literary Judgment*, London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd, <archive.org/details/practicalcritici030142mbp> [retrieved 2021-01-09].
- Rogers, C. (2002), *O stawaniu się sobą* [On Becoming a Person], Poznań: Rebis.
- Sapir, E. (1978), *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje* [Culture, Language, and Personality: Selected Essays], Warsaw: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Ting-Toomey, S. (1988), *Culture and Interpersonal Communication*, Newbury Park: Sage.
- Ting-Toomey, S., Kurogi, A. (1998), *Facework Competence in Intercultural Conflict: An Updated Face-Negotiation Theory*, "International Journal of Intercultural Relations Communication", No. 22, pp. 187-225.
- Whorf, L.B. (1982). *Język, myśl i rzeczywistość* [Language, Thought, and Reality], Warsaw: Państwowy Instytut Wydawniczy PAX.
- Vygotsky, L.S. (2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka* [Tool and Symbol in Child Development], Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN.

New Language – New Skills? Or Maybe Much More...

MAGDALENA ŚNIEGULSKA

Polish-American Freedom Foundation
and the University of Warsaw School of Education
SWPS University

Abstract

The purpose of the article is to evaluate the Teaching English in Poland (TEIP) program in terms of creating an effective learning environment. Among the 12 principles of effective education, there are three important elements of this process: learning through experience, incorporating new knowledge, and arousing positive emotions. Many results of research on learning a foreign language also indicate that certain psychological mechanisms that are associated with building self-awareness and specific identity are conducive to this process. A lot of contemporary research also emphasizes the importance of developing social and emotional competences in learning processes. The TEIP program is an example of putting the results of this research into practice.

Keywords:

effective language learning
creating a learning environment
social and emotional competences
TEIP program



For many, learning a foreign language means freedom, capability and independence. But the word "learning" hints more at things like effort, facing your limitations, and making mistakes. For many people — and this is true for children and adults alike — learning a foreign language is associated with these hardships. After all, the process often does consist of "cramming" new words into one's memory, reviewing the rules of grammar and working on pronunciation and spelling. What if we taught languages differently? What if learning a foreign language happened casually, as a by-product?

There is an ongoing discussion in the public realm about how to teach foreign languages effectively. For owners of language schools as well as authors and promoters of new teaching techniques, the answer lies in increasing attractiveness. They assume that when we evoke positive emotions, we increase our chance of remembering and being motivated to learn. Research on effective education shows, however, that attractiveness alone is not enough. From a psychological point of view, effective learning occurs when the student assimilates newly acquired information, stores it in his or her memory, and then is able to extract it when necessary and use it in various contexts. Based upon the scientific knowledge we already have about these processes, what are the most important things in successful learning? Among the 12 principles of effective education (Bąbel and Wiśniak 2016), there are three important elements: learning through experience, internalizing newly acquired knowledge, and evoking positive emotions to help us memorize.

Teaching a language is not only about practicing vocabulary and grammar, or even developing fluency in speech and writing. With a new language comes a whole new world, new possibilities, new people and a "new self". Research on language learning indicates that certain psychological mechanisms associated with building identity and self-awareness are conducive to this process (Kasper and Rose 2002). Effective language learning depends on a person's ability to accept making mistakes, willingness to learn using all the senses, tolerance to other cultures and people, having a broad cultural perspective, but also — and perhaps above all — being open to oneself. Being in an environment that creates such conditions can favor the learner in having this experience. The Teaching English in Poland (TEIP) program is an example of such an environment.

TEIP has been co-organized by the Kosciuszko Foundation for almost 30 years and consists of summer language courses that practice teaching English without formally teaching English. This meticulously prepared, delineated and evaluated program allows Polish children to immerse themselves in the English language through trips, sailing, climbing, playing music, watching movies and having fun. Since the teachers and organizers are part of the learning community, they cultivate a sense of belonging in the course participants — an element necessary for



activating the internal motivation that helps the learning process. The theory of motivation created by Edward Deci and Richard Ryan (2004) in the 1970s claims that what motivates us to act is not the tangible result we aim to achieve, but the mere pleasure of doing something. If this is the case, internal motivation is key. The authors name three necessary conditions that promote internal motivation in a student: a sense of competence, a sense of autonomy, and a sense of belonging. Being part of a group gives you the strength and power to act.

Children do not just participate in the course. They are its co-authors. This pushes them to become more involved and feel a certain amount of autonomy and agency. The course is structured in such a way as to provide contact with American English and aspects of the American life and culture to underprivileged children and teens from Poland, and allow these students to immerse themselves in this culture. For young people especially, this type of experience is extremely valuable, as it can inspire them to explore different paths of education and self-development in the future. The form of the course not only teaches language and culture; the participants also gain knowledge about themselves in that culture (Erikson 1963). The participants from Poland and people from their immediate environment have the opportunity to host American volunteers and share experiences with them; students not only can take, but can also give everything they are proud of to the volunteers. They get to know a new context, become more aware of themselves and their roots. This supports an open approach to cultural and social diversity among Poles and the American community.

It is worth drawing attention to the fact that the program is targeted at school-age children and adolescents struggling with specific developmental problems. They can grow in skills like responsibility and autonomy, which are conducive to building self-esteem — one of the most important determinants of a child's development during the school period (Harter 2005). Children generalize their successes and failures and then draw conclusions from these situations about themselves: their strengths, weaknesses and other qualities. The accuracy of such a judgement depends, among other factors, on the child's experience in building what are known as "islands of competence" as well as the support they receive from their closest environment (Harter 2005).

Children actively process their experiences. The result, often in the form of a child's behavior, comes from them trying to understand their surroundings. This is worth repeating and emphasizing: they react or behave based on how they understand the world around them. In every social situation, children try to control, interpret and evaluate what has happened to them. That is how they build knowledge about the world and this creates a sense of competence in them (Denham et al. 2003). The TEIP program helps children and adolescents to describe the world and expand their worldview significantly.

Building social concepts can help children understand what they are experiencing in their relationships with other people. Before a person can conceptualize other people, it is necessary to first create a concept of oneself. Forming these concepts can be a long-term process that depends on many factors, like the number and quality of situations in which conceptualizing can take place. Concepts are not static. How we view ourselves can change when we experience new things or through self-observation. Feelings of success and failure are very influential here, especially in the context of children and adolescents who are still learning in school. The school period is a specific time during which the child needs to establish its islands of competence (Kamza 2014), which are experiences that allow the student to answer the question: "What am I good at?" Paradoxically, this search has to include effort and persistence in trying to achieve the goal the young person cares about. This provides evidence to the claim that development requires both successes and failures, because self-esteem is related to feeling social support. Research by Susan Harter (2005) on the relationship between self-esteem and the four sources of social support showed that during the school period (eight to 13 years of age), groups such as friends and teachers and other members of the class are the strongest source of support — their

impact is as strong as that of parents, and in some instances even stronger. The TEIP program can provide an atmosphere of social support facilitating the search for islands of competence.

The school period is also a time when emotional competences develop significantly, crucial for the eventual development of social competences. These in turn will allow one to achieve personal goals whilst building and maintaining relationships. Healthy development manifests itself in maturing in independence, autonomy and self-reliance. Being independent is a process. We learn to be independent at home, at school, among our peers, in our wider social context and with support from other people, because being independent, even though it can be very difficult, does not mean being lonely.

The most important educational task toward children in their adolescence is providing them with a sense of independence and autonomy. The way psychology approaches the topic of autonomy, namely how it is shaped and conditioned, has changed. Research on behavior has advanced significantly, and the theory of self-determination proposed by Deci and Ryan (2000) is gaining popularity. According to these researchers, autonomy can develop in two dimensions: awareness of self and perceived choice. The most important things for shaping autonomy are knowing and accepting oneself, and perceiving the decisions we have made as ones that are desired by us. According to this theory, people with a high level of autonomy have a stronger sense of their freedom of choice, they make decisions that are in line with their preferences, they are self-reflective, and know themselves better. Ryan and Deci also emphasize the importance of parents, teachers or trainers in shaping autonomy. They are the first people to satisfy (or not) the various needs of a child. What behaviors and attitudes from caregivers can help in shaping autonomy? Among other things, the list includes having predictable emotional reactions, being ready to take responsibility for one's own mistakes, being open and respectful to new people and the opinions of others, and supporting other people when, as a group, you experience difficult emotions together (e.g. failure). Friendship and unity is useful in shaping autonomy, as it lets you be yourself without limiting interactions with the outside world. For this to happen, however, since the world is culturally diverse, one needs open-mindedness and tolerance. Even from this perspective, the TEIP program meets the necessary requirements. Research shows that developing socio-emotional competence is extremely important in fostering independence and autonomy.

The American organization CASEL (the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2020) has been arguing for over 20 years that social and emotional learning (SEL) is an essential part of every human being's development and education. SEL is a process through which young people and adults acquire the knowledge and skills necessary for achieving a healthy sense of identity, for managing emotions and growing in empathy, and — probably most important from the point of view of the quality of life — it helps them achieve their life goals and take responsibility for their own decisions. CASEL has created a catalog of the five main socio-emotional competences. They are: self-awareness, self-management, social awareness, relationships, and responsible decision making.

In a modern context, it is very interesting to observe that socio-emotional competences support the functioning of children and adolescents in the “real” world as well as online (this is shown by research by CASEL and confirmed by the Polish results of the IMPACT program). These competences can be developed not only in the context of one person's life, but also in that of selected communities, schools or families. The TEIP program, apart from teaching the language itself, is focused on developing these social and emotional competences. As the experiences of this year have shown, the program helps to build relationships and social awareness even in the online world.

One might wonder to what extent participating in the course just once can permanently change anything in how the participants perceive the world and themselves. Without reliable research,



preferably conducted over the long term, giving any kind of answer would be pure guesswork. It might be worth referring to the concept of ACT (Acceptance and Commitment Therapy) — one of the more popular methods of psychotherapy and psychological training. It is part of what is known as the third wave of behavioral therapy and claims that in some cases an individual experience can change us for life (Harris 2021). We just need to try to be open to such experiences when they come. The Teaching English in Poland program is this type of experience and has the potential not only to teach the language, but also to change the world by educating new, open-minded and courageous young people who are willing to work for the common good.

BIBLIOGRAPHY

- Kamza, A. (2014). *Najważniejsze kierunki zmian u dziecka we wczesnym wieku szkolnym* [The Most Important Changes Occurring in Early School-Age Children], [in:] A. Brzezińska (ed.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela. Wczesny wiek szkolny* [The Good Teacher's Essential Guide for Young Pupils] vol. 3, pp. 7–14.
- Bąbel, P., Wiśniak, M. (2016). *12 zasad skutecznej edukacji. Czyli jak uczyć, żeby nauczyć* [12 Rules for Effective Education. How to Teach, So That You Educate], Sopot: GWP.
- CASEL (2020), *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*, <casel.org/wp-content/uploads/2021/01/11_CASEL-Program-Criteria-Rationale.pdf> [retrieved 2021-04-29].
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000), *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, “Psychological Inquiry”, No. 11(4), pp. 227–268.
- Deci, E.L., Ryan R.M. (2004), *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press, Rochester.
- Denham, S.A., Blair K.A., DeMulder E., Levitas J., Sawyer K., Auerbach-Major S., Queenan P. (2003), *Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence*, “Child Development”, No. 74, pp. 238–256.
- Erikson, E.H. (1963), *Childhood and Society*, New York: Norton.
- Harris, R. (2021), *Zrozumieć ACT. Terapia akceptacji i zaangażowania w praktyce* [Understanding ACT. Commitment and Acceptance Therapy in Practice], Gdańsk: GWP.
- Harter, S. (2005), *Self-Concepts and Self-Esteem, Children and Adolescents*, [in:] C.B. Fisher, R.M. Lerner (eds.), *Encyclopedia of Applied Developmental Science*, vol. 2, Thousand Oaks: Sage, pp. 972–977.
- IMPACT (2019), *Program profilaktyczny IMPACT. Podręcznik dla realizatorów. Interdyscyplinarny Model Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej* [IMPACT Prophylactic Program. Manual for Implementers. Interdisciplinary Model of Counteracting Technological Aggression and Cyberbullying], <impact.fdds.pl/wp-content/uploads/2019/10/podrecznik.pdf> [retrieved 2021-04-29].
- Kasper, G., Rose, K.R. (2002), *Pragmatic Development in a Second Language*, Malden: Blackwell Publishing.



Home

Learning Without Grades

GRAŻYNA CZETWERTYŃSKA

University of Warsaw

ORCID 0000-0002-4152-6602

gracz@al.uw.edu.pl

Abstract

The progress of the participants in the Teaching English in Poland (TEIP) program — as in any learning process — is subject to evaluation. This evaluation, however, takes place without any tests, exams, or other forms of grading. The key to effectively assessing students' progress in learning is to find appropriate ways of giving feedback and create a friendly atmosphere in which teachers can communicate with their students. American teachers participating in the TEIP program use the principles of formative assessment.

Keywords:

educational assessment

formative assessment

feedback

motivation

language anxiety



Assessment without grades

Is it possible to learn without using grades? Of course it is. We acquire most of our knowledge without receiving a grade for it. Can we, however, learn without assessment? We cannot. When we learn something new, we need to evaluate somehow if we know when and how to apply this newly acquired piece of knowledge. Sometimes this assessment is provided by a person who is our teacher; a person who supports us, checks our results, observes our progress, or makes us apply our knowledge. The evaluation can sometimes be done by ourselves, when we compare our results with what we expected or the average results of other students. We become authors of self-assessment.

Positive feedback about whether and to what extent we have acquired some knowledge or a new skill plays a vital role in the learning process. It is thus important to distinguish between grading as providing information about learning outcomes and the awarding of grades, points, certificates and diplomas. Relevance, detail and criterion-referencing are all characteristics of useful feedback. Its effectiveness increases significantly when feedback is given systematically, right after a task is completed, or even during the activity, so that the next steps can be corrected. Moreover, if the feedback communicated to the learner is short and coherent, hints at how to do the task better and in which direction to continue, it embodies the essence of what it means to teach. Finally, the atmosphere in which feedback is given and assessment takes place is crucial. It is good if the assessed and the assessor trust each other, or share a common goal, as this reduces the stress, anxiety and embarrassment associated with being assessed, by excluding or diminishing elements that increase competition. This cooperation can also take the form of a game, but then the competition is of a different nature. During a game, participation, striving for success, the satisfaction of overcoming your weaknesses and completing the task are as important as the final result.

Focusing on learning, not grades

Grades are not always the best method of increasing motivation. There is no shortage of studies showing that grades increase anxiety and lead to students avoiding challenges. On the other hand, giving grades supplemented with useful feedback that is received as being supportive and helpful is completely different. It fosters trust between the student and the teacher, and among students themselves (Chamberlin, Yasué, Chiang 2018).

In the Kosciuszko Foundation's Teaching English in Poland (TEIP) program, in which language learning and the acquisition of new knowledge takes place informally through language and art camps, recreation, sports and online meetings, grading takes place without the use of grades



or points. What motivates the participants to learn are the attractive activities themselves, being curious about adventure and, of course, simply understanding the value of meeting American volunteers. They are the main magnet that draws new participants to this form of learning about the English language and American culture. Apart from professional skills, the volunteers bring a lot of enthusiasm and passion for sharing knowledge and exchanging experiences with the Polish students and their teachers. They create the necessary conditions for the participants to focus on what they have to learn, what they already know, and how to apply this knowledge in practice.

There are no ranking lists, no points, no tests, no grades, and no credits in the TEIP program. The highest reward is the individual and collective success achieved when the participants manage to do something together, communicate effectively, and thus enjoy new friendships. No one encourages learning by saying: "Study, because you will be graded on this, you will face an exam, a test, a quiz..." Fortunately, TEIP creates no situations that students might recognize from traditional school education, where they prepare for a particular exam and then they can forget the topic once they have passed (Americans call this "one and done"). In the case of TEIP language camps, the emphasis is on accumulating knowledge, improving communication, and using new concepts to communicate faster and better with English native speakers, including teachers and peers who act as teaching assistants.

Assessment in the TEIP program

In the work of TEIP teachers, it is easy to notice many of the characteristics of what is called formative assessment, which is more than just a method of evaluation. It is a model of cooperation between teachers and learners where each party focuses on a specific goal, takes the appropriate steps to achieve it, and systematically monitors the progress. Most importantly, feedback is given to the learners in various forms, and then reinforced with suggestions as to what more can be done to achieve the desired outcomes.

Effective formative assessment requires involvement from both learners and teachers. The learning/teaching process, inherently connected to assessment, is recursive in nature. It is based on the teacher's appropriate instruction, modeling, or demonstration of how to do an activity. The teacher is the one who shows, describes and explains what constitutes an activity done correctly. It is up to them to explain what the goal of the activity is, even to "negotiate" it with the students. Students need to know where they are going, what routes they can take to get there, and what tools and materials they can or should use to effectively acquire the skills and knowledge they are striving for.

The teacher also helps (but does not replace) students in monitoring at what stage they are on the way to reaching their goals. Normally, during the course of their work, students gain a better understanding of their goals by comparing their intermediate outcomes to established criteria, since they are the first to assess their progress. The teacher's task is to verify these assessments, and, if necessary, add suggestions for further action. He or she may also suggest new learning strategies that are more suitable to the students' learning pace and style. Preparing students for self-evaluation and learning to use critical feedback from peers are important for cultivating students' sense of autonomy and responsibility for their studies.

Students' sense of autonomy and responsibility to decide what they will do next, how they will correct their errors or develop a particular skill, requires them to continuously develop metacognitive skills. Areas where metacognition can influence learning include many small decisions related to effort, like setting the beginning and end of an activity, choosing the material to be studied, the amount of time needed to focus on particular tasks suggested by the teacher, the learning strategy and solutions used, and the choice of when the learner asks for help or cooperates with others.



The learners themselves decide what level of involvement to take. When the environment in which they have to verify their skills is friendly, making these decisions is easier for them. It can be said that this is what learning is all about; it is a process in which one gains a better understanding of what still needs to be learned and how to learn it most effectively. Autonomy in learning means being able to constantly reflect on one's own learning process. Consequently, according to many researchers, maintaining autonomy can have a positive impact on learning, even if the conclusions as to how reflecting on one's own knowledge influences the effectiveness of learning are not explicitly categorical (Zajac 2009). Participating in a learning process that follows the principles of formative assessment provides an opportunity to increase students' activity and focus on particular goals. Since the adoption of formative assessment strategies provides opportunities for self- and peer-assessment, as well as group work and peer teaching, it also helps develop students' social skills.

Grades are not useful in the process of formative assessment. The assessment begins before the teacher introduces any study materials. As a starting point, both the student and the teacher need to establish the skill level for further work. They then track the student's progress toward the goal. Sometimes pre-assessment is called diagnostic assessment and formative assessment is called in-process assessment. Regardless of the terminology, freeing the process from the need to grade, rank and compare individual students provides opportunities for growth even to the students who are initially at a lower (or much higher) skill level, going through the material at their own pace and using their own work methods. There is anxiety involved in the prospect of getting a bad grade and feeling failure or embarrassment. Good formative assessment leads to increased motivation to learn, since it builds the student's sense of self-esteem, independence and success. It also helps to identify more accurately what material is important or necessary to learn, and then how to plan, monitor and evaluate the effects of the learning (Lambert, Lines 2001: 151).

Motivating through grading

Examples of grade-based methods that successfully increase motivation do exist, but they usually apply to students who are above average. Students who have a tendency to fail exams and feel embarrassed or ashamed, often give up the struggle when the goals they have set themselves seem too difficult. If the efforts of the best students in class are to be assessed by the grades they receive, then even receiving good grades can sometimes discourage students from increasing their commitment to studying, because getting these grades is easy. They dedicate their free time to different activities and find simple tasks boring and tedious.

In the TEIP program, the emphasis is on preparing students to communicate effectively with other camp participants and on encouraging them to improve their language skills. The classes are expected to increase the students' motivation and awaken their interest in reaching these goals by giving them a sense of satisfaction when they practice using the English language.

Assessment and feedback on the students' progress is, of course, given differently than in a traditional classroom, though many of the essential features are preserved. Feedback is given to participants immediately and on a continual basis — after each task, activity or game. It is provided in a friendly atmosphere by both teachers and peers. Learners can make many attempts to participate in activities to verify and correct their original results. This assessment is often less detailed than in formal teaching; sometimes it can just take the form of a smile, a compliment, a word of encouragement to try again or to look for other ways of expressing their thoughts. Sometimes it is recognition and appreciation shown by other students after successfully working together in an activity. American teachers in the TEIP program make sure to highlight the students' strengths by rewarding them and giving them directions on where they can still improve. They also have small gifts for the students as well as diplomas with a list of individual merits and recognized efforts and successes.

Overcoming language anxiety

Every teacher faces the very important yet difficult task of keeping their students motivated. It is not beneficial, however, to achieve this by prioritizing the use of grades. If teachers opt for this strategy, they increase the risk of creating a sense of injustice in their students (Komorowska 2021: 64). Students then compare their grades instead of looking for ways to improve their skills. Grading can be seen as a punishment or a reward.

A much better strategy would be, on one hand, to use methods that avoid boredom and prevent discouragement, and, on the other, to awaken students' curiosity and evoke positive emotions like joy, which would outweigh any potential fear of failure. This fear (referred to as "language anxiety") often accompanies foreign language learning independently of the fear of receiving a bad grade and can seriously hinder the development of practical language skills. When a student is required to use a foreign language in which he or she is not fluent, any form of speaking, writing, reading and listening causes anxiety and stress levels to rise (MacIntyre, Gardner 1993).

Foreign language teachers are looking for ways to deal with the problem of language anxiety and propose that emphasis should be placed, among other things, on creating an appropriate atmosphere during language lessons, fostering good relationships between teacher and learners as well as between the learners themselves, making lessons more attractive, and using a variety of teaching strategies. Research shows that it is impossible to completely eliminate language anxiety and replace it with feeling joy from learning (Dewaele, MacIntyre 2014). Both can occur at the same time, with joy usually being more prevalent; efforts can be made to change the ratio between the two. Factors that affect the ratio between joy and anxiety include age, gender, the cultural context the student is in, familiarity with the language being learned as well as with other languages.

Camp participants, especially first-time attendees, also come with baggage from previous experiences in learning English, like difficulties with speaking and fear of embarrassment. Their fears are reinforced by the usual anxiety or uncertainty associated with finding their way in a new environment, interacting with new classmates, and coping with new conditions. And while teachers are usually unable to eliminate these fears completely, there is no doubt that their professionalism in class and the welcoming atmosphere they build can significantly minimize these anxieties and increase student satisfaction.

Providing feedback

The positive impact of feedback — as with any other form of communication — depends not only on its content, but also on the person giving it and the recipient. The conditions and circumstances under which feedback is given are also important. Reactions to a message with the same content can be very different depending on these factors. It is important to recognize what, when, and how certain methods can help an individual or a given group of students. Placing emphasis on self-assessment can significantly aid the successful giving of feedback. When students have a clear understanding of their individual goals and see how far they are from them, they gain an excellent framework for planning further work. This mechanism constitutes what we call "self-directed learning". Here, the teacher provides general guidance to the student by offering opportunities for skill development and task completion through personalized activities.

However, this strategy is not always sufficient or feasible. Students need some sort of model or criteria with which they can compare their work. They need the teacher's help and support when they are unsure whether they are doing a task correctly. Younger students in particular are not always comfortable with methods of self-evaluation, while older students vary widely in their preference between self-evaluation and teacher feedback. It is therefore best to combine different forms of evaluation in order to make the feedback as helpful to the learning process



as possible. It might also be necessary to help some students overcome a sense of powerlessness that might result from frequent failures. This can be done by suggesting a next step that is more feasible, allowing for more trial and error, or encouraging the student to make more effort.

During TEIP camps, which are short by necessity, the teachers do not have a chance to carefully consider the needs and preferences of their pupils. The time they have to get to know the students is short, and they have to find creative ways to support them in their learning process. The brevity of the encounter between the teachers and the students is compensated for by a variety of activities and forms of feedback. The atmosphere in the class also plays an important role. Reducing tension, avoiding unnecessary rivalry, making sure that everyone has the proper conditions for learning as well as plenty of group activities that foster relationships while everyone is having fun at the same time, are the basic principles behind the cooperation between students and teachers at the camp.

The joy of learning

There is abundant evidence that the atmosphere in which learning takes place has a significant effect on students' performance. Many aspects of assessment mentioned above put emphasis on creating the proper atmosphere, on finding the most suitable place, time and conditions for building relationships between participants. Being aware of the specific constraints of the TEIP teaching environment (including the incidental nature of meetings, little prior knowledge of the participants' needs and abilities, the necessity of balancing between learning, fun, and leisure), American teachers arrive at the camps with an appropriately prepared program, a list of solutions and alternative ideas if potential problems were to arise, and suitcases filled with props. For example, they bring baseball gear, cheerleading equipment, cowboy hats, musical instruments, art supplies, and marshmallows for students to roast over a campfire. Camp activities are often complemented with a lot of laughter from the teachers, because most of them have a great sense of humor, but they also feel they are performing an important and rewarding service to others. They realize how much a smile and a positive attitude can accomplish. Not being in a traditional classroom also helps the atmosphere. Students know that their mistakes and failures will not have consequences comparable to those they face in school. Smiling American teachers easily win the students' favor.

Laughter, however, is also planned and deliberately included in the TEIP program. Some activities are designed to evoke positive emotions: to surprise, entertain, and make camp participants laugh. The importance of the educational value of laughter is confirmed by researchers, who attribute many positive effects to it and encourage creating situations where students can laugh together (Grzybowski 2016: 180). Introducing elements of humor in the classroom can break down barriers; relationships can form and develop more quickly; tensions are lowered, and teacher injunctions can turn into encouragement or fun and attractive challenges (Grzybowski 2015). Students then have the opportunity to obtain invaluable social skills and mindsets (Costa, Kallick 2008). These include, for example, not taking yourself too seriously, feeling comfortable with forming new relationships, confidence, and practicing creative thinking. It bears repeating that when critical feedback from the teacher or other students is communicated in a relaxed and friendly atmosphere, it tends to be perceived as kinder and is easier to accept.

The joy of learning in the TEIP program comes not only from laughter and fun. It also comes from the satisfaction of having done the tasks well, from realizing the special nature of the events in which a given person had a chance to participate. Some students refer to the camp as a "summer adventure" when it ends. Other reasons to be happy might include: finding new interests and passions, having handmade crafts to show off at home, learning new games, dances and songs, and establishing relationships with friends in Poland and the United States. This is why many of the students are eager to take part in the program again, impatiently looking forward to the next TEIP summer camp.



Getting to know a foreign culture well and learning a language by having conversations with native speakers on a daily basis, all while enjoying an informal, holiday atmosphere, is a one-of-a-kind experience for both students and teachers. To top it off, everything takes place in the summer, in full sunshine, where, as the American poet William C. Williams wrote: "... the song sings itself".

BIBLIOGRAPHY

- Chamberlin, K., Yasué, M., Chiang, I.-C.A. (2018), *The Impact of Grades on Student Motivation*, "Active Learning in Higher Education".
- Costa, A.L., Kallick, B. (2008), *Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*, Alexandria, Virginia: ASCD, pp.169-170.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P.D. (2014), *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, No. 4(2), pp. 237–274.
- Grzybowski, P.P. (2015), *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową* [Laughter in education. From a school community of laughter to intercultural education], Kraków: Impuls.
- Grzybowski, P.P. (2016), *Bezcenna sztuka wspólnego śmiechu. Śmiech jako czynnik poprawy jakości życia, terapii i edukacji* [The priceless art of shared laughter. Laughter as a factor in improving the quality of life, therapy and education] [in:] G. Leszczyński, H. Gawrońska (eds.), *Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka* [Laughing matter. Comedy in art for children], Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, pp. 169–181.
- Komorowska, H. (2021), *Jak nie zniechęcić oceną, a zainteresować nauką. Kilka uwag dla początkujących nauczycieli* [How not to be discouraged by grades but remain interested in learning. Some considerations for beginner teachers], „Języki Obce w Szkole”, No. 2, pp. 61–69.
- Lambert, D., Lines, D. (2000), *Understanding Assessment. Purposes, Perceptions, Practice*, London: Routledge Falmer.
- MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1993), *A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables*, „Language Teaching”, No. 26, pp. 1–11.
- Zajac, J. (2009), *Znaczenie metapoznania w rozwijaniu kompetencji uczenia się języka obcego* [The role of metacognition in developing foreign language learning competences], „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, vol. 10, pp. 175–184.



Home

How Civic Education Goals Are Realized in the Teaching English in Poland (TEIP) Program

ALEKSANDRA KUJAWSKA

Christian Academy of Theology
ChAT PhD School
ORCID: 0000-0003-4270-2003
a.kujawska@chat.edu.pl

Abstract

The article analyzes the quality of civic education incorporated into the summer camps organized by the Kosciuszko Foundation. Are these English language camps an opportunity for young people to develop their knowledge of civics? Is interacting with American teachers and volunteers an opportunity to build positive civic attitudes? Individual interviews were conducted with the Polish teachers who participated in the Teaching English in Poland (TEIP) camps. The purpose of this research was to define what elements of civic education are implemented during the language camps and to determine the overall impact of the TEIP program on the process of civic education, i.e. on changing students' social attitudes regarding conscious participation in the formation of social relationships. The program's impact on the teachers' social attitudes was also examined.

Keywords:

civic education
democratic education
democracy
education



Introduction

In the Polish education system, elements of civic education are implemented into several subjects at different stages of education. The main topics meant to prepare students for conscious citizenship and living in a society are addressed in civics class. Considering the marginal amount of hours allocated to this subject, even if we take into account the possibility of discussing civic-related issues when studying history, geography or Polish, it can be concluded that civic education is not high in the hierarchy of school subjects. School should be a place where an individual develops social and civic attitudes. It should be an institution that gets involved in the local community, cooperates with its representatives, becoming a place where people can meet. In short, schools should take part in solving the issues and problems of the local community. Schools are situated within both social and institutional frameworks, which means that students can objectively and subjectively participate in the development of social interaction. In school they encounter different value systems, political views and attitudes, and can analyze the motivations behind various human behaviors.

The present paper analyzes the quality of civic education incorporated into the summer camps organized by the Kosciuszko Foundation. Are these English language camps an opportunity for young people to develop their knowledge of civics? Is interacting with American teachers and volunteers an opportunity to foster civic attitudes? By conducting in-depth interviews among Polish teachers, namely five language group supervisors from the Teaching English in Poland (TEIP) camp, I have tried to determine the impact of the TEIP program on the process of civic education. The purpose of the interviews was to define what elements of civic education are implemented during the language camps and how this can change students' social attitudes regarding conscious participation in the formation of social relationships.

Civic education or educating for democracy?

Of the four aspects of education listed in the Learning: The Treasure Within report written by Jacques Delors for UNESCO's International Commission on Education for the Twenty-First Century, three relate to the elements of action, influence, and active participation and cooperation. Apart from the obvious reason behind education, namely to "learn in order to know, that is, to acquire the tools of understanding" (Delors 1998: 1)¹, the reasons regarding activity and involvement, which are listed later, are particularly interesting: "... learn in order to act, to be able to interact with one's environment; I learn in order to live together, in order to participate and collaborate with others in all aspects of human activity; and finally, I learn in order to be,

1 The full text of the report is available in English and French on the UNESCO website: www.unesco.org.



an ambition that is related to the previous three” (Delors 1998: 1). In Polish schools these goals are usually fulfilled through civic education. The school is the most common place where this type of education is provided, by teaching about the theoretical aspects of democracy. Proof can be found by looking through core curriculum subjects such as civics. Modern schools, however, are also required to educate students in “socially desirable competencies and attitudes” (Olbrycht 2012: 90). The authors of studies on civic education in Poland consider these goals to be sufficiently met (Dudzikowa 2011). Without going into the specifics of how schools have had to function for the past two years (in-person classes had to be conducted remotely due to the pandemic), the following excerpt would be appropriate here: “A positive atmosphere of cooperation is a necessary element of civic education, whereby teachers support students in implementing their ideas, offer their logistical assistance in organizing and carrying out various projects and by pointing out their advisability. The effects of this cooperation include students becoming more involved in the life of their school, they develop a sense of responsibility for it, which then contributes to increased integration between the pupils, the school being promoted in the local community and the students building empathy, acquiring new skills and strengthening generational bonds” (Bacia, Pazderski, Żmijewska-Kwirąg 2016: 13). The complexity of the tasks set before schools in the field of civic education requires cooperation with their closest social environment, for example with local NGOs. One might venture to say that, in most cases, nongovernmental organizations in Poland educate for democracy using informal methods — through workshops, training courses or events, like the letter-writing marathon organized by Amnesty International. Summer schools organized by, i.a. the School for Leaders Foundation or the Saint Nicholas Foundation, also provide an opportunity to discuss democracy-related topics. The Kosciuszko Foundation endeavors to realize the goals of civic education through the TEIP program.

TEIP’s main objectives

The TEIP program is a form of promoting the English language among young Polish people. It combines leisure and a chance for students to improve their knowledge of English and learn about American culture. The summer camp format has not changed in any significant way for nearly 30 years: it involves a two-week summer camp where the students have an opportunity to improve their English. Language classes take place five times a week. In the morning, students are divided into groups based on their age and level of English, and in the afternoon there are workshops open to any students with similar interests and abilities. Saturdays and Sundays are free from classes so that the American staff members can go on trips and play sports.

During the summer camps, American teachers and their assistants together with Polish teaching assistants organize interactive classes in English. These are meant to provide the Polish participants with better knowledge of American customs, traditions, history and geography. The classes are conducted by American volunteers recruited by the Kosciuszko Foundation. The volunteers are native speakers, which facilitates the use of English by the students when they play and participate in the numerous games and artistic activities organized with the Americans. This allows the Polish students to improve their English in writing and listening, and also to overcome their fear of practicing speaking the language, which genuinely improves communication skills.

The TEIP program — regardless of the ultimate format in which the camp takes place (whether it is in-person, only lasts one week instead of two, or takes place online, like in 2020) — is always a chance for students to encounter the American culture of sports, music and film. The classes help them learn what values are associated with the American political culture: freedom, tolerance, democracy. The Polish students also observe how the American staff members interact with one another, how they work and formulate ideas promoting American culture.

The program also pays attention to the relationships between the Polish and American staff members. For many years the Polish staff’s role in the classes was mostly organizational and supportive. The Polish volunteers were not prepared to play the role of teaching assistants. In 2018, the TEIP camps were properly recognized as a place of cooperation between Polish and American



teachers, where the Poles learned the teaching methods used by Americans, observed their ways of communicating with students, how they executed the completion of assigned tasks and, in more general terms, how Americans approach the matter of working in international teaching teams for two weeks. The fact that the Polish teachers began taking on more important and engaging roles in organizing these camps allowed them to better understand the role of the teacher, assume joint responsibility for the program, and become more familiar with the goals set by the previous organizers and the methods they used to achieve them. Closer staff cooperation also builds a sense of community and trust.

Observing how Polish and American staff members work together during the camp makes it possible to conclude that TEIP camps do indeed realize selected objectives of civic education.

The objectives of civic education

The main objective of civic education is to form citizens who actively contribute to the common good of the community they live in. According to a report commissioned by the European Education and Culture Executive Agency (EACEA), "civic education should include four main themes: a) political proficiency, b) critical thinking and analytical skills, c) attitudes and values, and d) active participation" (Eurydice 2012: 16). It is worth noting that social and civic competencies are some of the key competencies that are developed throughout the education process. The report also shows that in European countries, civic education (or its elements) are implemented in the form of separate subjects, parts of another subject, or a combination of multiple subjects. In elementary schools, the Polish education system incorporates civic education into classes ranging from history, through social studies and Polish, to geography. In secondary schools, there is a separate subject dedicated solely to civic education, which is taught for at least one year.

As stated above, civic education has four objectives. The objective of achieving political proficiency relates to learning about basic human rights, civic duties and constitution-related matters, among other things. The critical thinking objective includes analyzing and evaluating information on social and political issues. The third goal of civic education deals with values, attitudes and behaviors, and addresses the need for respect and mutual understanding, social and moral responsibility, and developing social solidarity. The last goal requires all the knowledge to be applied in practice, through active participation in the life of the community.

Does TEIP realize the objectives of civic education?

The activities organized by the TEIP program embrace the principle of progressive education, which emphasizes the role of learning. This process "continuously accompanies activities or projects with a social purpose and uses materials that typical social situations provide" (Dewey 1963: 381). Based on my own observations (when supervising camps) and the research conducted, I will attempt to find elements of the TEIP program that try to fulfill the goals of civic education. I conducted five in-depth interviews with Polish teachers who organized and participated in TEIP camps as members of the Polish staff. Studying the personal views of the teachers who participated in the TEIP program was meant to determine the goals pursued by the language camps. This, however, does not mean that the focus of my interest was the objectives related to teaching English; rather, it was the ones that build and influence the social attitudes and behaviors of the participants, both students and teachers. Can a two-week language camp, where Polish students and teachers work with American volunteers, influence their social attitudes? Changes can happen on many different levels: didactic, educational, and organizational (I addressed these issues in the interviews conducted with the Polish teachers).

Finding an answer to this question will allow us to define what values accompany the TEIP program from a social perspective and which relate to the practice of civic education. This study also gives TEIP teachers an opportunity to observe and actively participate in the process of forming social relations.



The interviews with the Polish teachers were used to analyze the extent to which TEIP encourages active, informed citizenship. The overarching goal pursued by the Polish and American teams is, of course, developing language skills, later followed by soft skills and intercultural communication, which then includes elements of civic education. TEIP aims to immerse its participants in the English language through talking to American native speakers on a daily basis — a process that is meant to improve the students' listening and conversational skills. Other objectives of the program include informing the Polish participants about various aspects of American life as well as deepening their knowledge of American history, culture and tradition (The Kosciuszko Foundation 2018: 16). Additionally, TEIP's camp model is highly flexible and there is no single template which the Polish and American organizers try to follow.

Civic education objectives realized by the TEIP program

Taking into account the fact that the Polish participants spend most of the day with the American volunteers, it is necessary first to define what exactly a recipient of TEIP learns, apart from language skills. I determine what these learning outcomes are by analyzing how the four elements of civic education are realized in the program. This also answers the question of what educational values can be found in TEIP.

POLITICAL PROFICIENCY

At virtually every camp, participants have the opportunity to learn about parts of the history of the United States. The students learn about the lives of the Founding Fathers and discuss the democratic form of government, the American party system, the Constitution, equal protection under the law, and ideas of association and cooperation. The topics also provoke conversations about the differences between the Polish and American political systems. The methods of conducting classes are noteworthy: apart from handing out a text to read, the teachers ask the students to give short oral arguments. The participants also appreciate the fact that the teachers themselves often participate in the discussion. This builds a sense of partnership, because it sends a message that the rules of the discussion apply to everyone.

THE ABILITY TO THINK CRITICALLY

The open atmosphere the teacher creates makes for a relaxed, informal conversation in which the students feel encouraged to voice their opinions. Presenting one's arguments respectfully in a discussion is one of the basic principles of American teaching. The Polish teachers notice the importance of interaction, which they try not only to appreciate but also to practice, through conversation, openness and other forms of activity. During discussions the teachers speak to the students as if they were equals; by showing interest in their opinions, they embolden the students to share even more of their thoughts on a given matter. The fact that everyone tries to participate actively lends credibility to the discussion, and involvement on the part of the teacher gives weight to the topic. The teachers I interviewed emphasize that most, if not all, of the activities at TEIP camps require all parties to be active and involved.

VALUES, ATTITUDES AND BEHAVIORS

The formation of values, attitudes and behaviors is unquestionably the most important civic education goal realized by the TEIP program. My interviewees highlighted that the program offers Polish students a unique opportunity to encounter a work culture and social environment that they would otherwise have never met. For Polish students, it is an attraction to be taught by an American teacher, who has a somewhat different attitude to teaching than Polish teachers. This can make the Polish staff members reflect and introduce changes in how they work with their students. Values such as openness, partnership and cooperation are the most noticeable traits of how American teachers work. TEIP shows that relationships between students and teachers based on trust, partnership and responsibility are possible. These relationships help "Polish children be more disciplined in their work".² The small group work format used by the Americans works very

² Interviews with teachers participating in the TEIP program – the author's transcription.



well at TEIP camps and encourages even those students who have a hard time communicating in English to participate actively. The Polish teachers saw that working in small groups allowed for building cooperation, it developed understanding and a willingness to help. At this point, it is worth emphasizing the principle used in working with groups where the students' level of knowledge varies: "We use the strengths of one person to overcome the weaknesses of another".³ My interviewees drew attention to the fact that for the Americans, teaching the language is not the primary goal. They are aware that having English classes for two weeks empowers the students to speak the language more, but, more often, they aim to boost the general confidence of the students: "With one of the American leaders, we agreed that after the camp each child should be able to elaborate on what they can do and how they can act, by only speaking in English".⁴ All of this can be summarized by saying that the Americans see the two weeks of classes as a chance to show the children that they can do great things in life.

The activities involve theater, music, art, dancing or studying history, but apart from learning the language, they encourage the students to:

- set rules for cooperation that will apply to everyone in the group;
- respect the principle of fair play;
- respect other people and their opinions;
- cooperate;
- trust other people;
- affirm successes and reframe failures into challenges.

These rules may seem trivial; the Polish education system is aware of their importance and every teacher knows them by heart. The TEIP camp, however, is a place where these rules are put into practice by the whole community, proving them to be effective and thus giving them legitimacy. The teachers I interviewed pointed out that by simply observing the Americans' behavior, they were able to learn about their values: respecting the national flag and public offices (which can be seen in phrases like "my president"), or how they were focused when singing their national anthem. The type of patriotism that these Americans represent is transparent — the teachers are happy to explain the symbolism of these patriotic practices and share personal reflections on them, which teaches the students that being a patriot is nothing to be ashamed of.

ACTIVE PARTICIPATION IN THE LIFE OF THE COMMUNITY

The TEIP camps are a fair encounter with the idea of volunteering. The American teachers work at the camps for free, even paying for the travel costs to come to Poland, and the Polish students are aware of this. Volunteering as a topic often comes up in conversations. The Poles find out how strongly it relates to professionalism. The teachers and other volunteers who come to these camps usually have many years of professional experience: the guitar teacher has her own music studio in the United States and frequently plays concerts, the person teaching theater and drama has worked in an acting school, sign language classes are conducted by a person who works with deaf people on a daily basis. After attending these classes, the students can be more convinced about the worth of having professional passions. A teacher who is passionate about his or her work is more trustworthy and can engage the students in different activities more effectively.

What does a Polish teacher learn at a TEIP camp?

Conducting the interviews was also an attempt to find out whether the TEIP program provides professional benefits for the Polish teachers. It undoubtedly gives them the opportunity to work in an international team and learn to organize projects remotely. The interviewees noted, however, that they had learned how to work remotely a couple of years earlier by participating in the organization of previous summer camps. Preparing a two-week camp involves communicating in the afternoons and evenings via instant messaging apps, online planners and other online

³ Ibid.

⁴ Ibid.



tools. TEIP allowed the Polish teachers to observe how their American colleagues work with their students. Working outside of the classroom, they say, provides more opportunities for active teaching methods. The first TEIP camp was a moment, when many teachers understood that not all activities during the school year need to take place inside the school building: "Since I began working with the Americans, I use the elements of my surrounding in my work and pay more attention to activating methods"⁵. Teachers from Poland accentuate that working with the Americans has also taught them to build relationships with their students on different terms. The camps showed that working in small groups yields very good results. The teachers also learned to trust their students: "The child is a partner in the learning process." In the interviews terms like "partnership", "cooperation", "relationship" are used frequently. It seems that after participating in the TEIP camps, these terms have finally gained meaning for the Polish teachers. They are convinced that developing trust-based relationships with the students and positively affirming them pays off.

There are teachers who, after the experience of working at the TEIP camp, began the practice of meeting together and sharing the professional successes and failures that took place that day – a method learned from the Americans meant to strengthen and empower the group.

Summary

The TEIP language camps are an unconventional way of conducting civic education, as they focus on bringing forth the hidden developmental abilities of the participants. The interviews conducted with Polish teachers involved in the organization of the camps indicate that despite the fact the civic education goals are not officially articulated during the preparation process, they can be easily identified in the camp's classes and activities. The methods used by the American volunteers to teach English and develop language skills realize civic education goals on multiple levels. The TEIP camp show how schools can work on a daily basis in school to realize one of the main goals of education that is summed up in this sentence: "Childhood education significantly effects future attitudes and behaviors" (Knudsen et al. 2006, after Czaplinski et al. 2020: 3). The daily observation of attitudes and behaviors, learning about history, participating in discussions and having partnership relations with teachers are all practical forms of civic education, as is (for the teachers) the two-week course's practical promotion of the use of activating methods.

It should be stressed that in the case of the TEIP program, the elements that usually find themselves on the periphery of the activities of a language camp, turn out to be an important part of language education. The TEIP community (teachers from Poland and the United States, as well as the students) for several days becomes Dewey's "miniature society, a society with forms of collective experience outside the walls of the school" (Dewey 1963: 381). TEIP serves the function of formal education, as its aim is to practically prepare a person for life — a process understood as "the development of competences which enable a person to manage in the world and to engage in its social life" (Czapliński et al. 2020: 2).

BIBLIOGRAPHY

- Bacia, E., Pazderski, F., Żmijewska-Kwiręg, S. (2016), *Edukacja obywatelska w Polsce. Analiza aktualnej sytuacji, zidentyfikowanych potrzeb oraz szans i barier rozwoju* [Civic Education in Poland. An Analysis of the Current Situation, Identifying the Needs, Opportunities and Barriers to Future Development], <eul.ceo.org.pl/sites/eul.ceo.org.pl/files/edukacja_obywatelska_w_polsce.pdf>, [retrieved: 13.01.2021].
- Czapliński, J., Panek, T. (ed.) (2009), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. [Social Diagnosis 2009. The Conditions and Quality of Life of the Poles] Raporty, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.

⁵ Ibid.



- Czapliński, P., Dynowska-Chmielewska, K., Federowicz, M., Giza-Poleszczuk, A., Gorzeńska, O., Karwińska, A., Kudzia, P., Traba, R., Wiśniewski, J., Zwierzdzyński, M. (2020), *Alert edukacyjny. Jakiej edukacji potrzebujemy?*, [Educational Alert. What Kind of Education Do We Need?], <oees.pl/wp-content/uploads/2020/06/Alert-edukacyjny-11.pdf>, [retrieved: 13.01.2021].
- Delors, J. (ed.) (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa: Wyd. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dewey, J. (1963), *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, [Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education] Warsaw: Książka i Wiedza.
- Dudzikowa, M. (2011), *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [in:] M. Dudzikowa et al. (ed.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, [Erosion of the Social Capital In Schools In an Atmosphere of Distrust, [in:] Social Capital in At Different Levels of Education. Diagnosis and Determinants] Gracow: Impuls, pp. 34–41.
- Eurydice, (2012), *Edukacja obywatelska w Europie*, [Civic Education in Europe] Warsaw: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Knudsen, E. L., Heckman, J. J., Cameron, J., Shonko, J. P. (2006). *Economic, neurobiological and behavioral perspectives on building America's future workforce*. „Proceedings of the National Academy of Sciences”, nr 103 (27), s.10155–10162.
- Olbrycht, K. (2012), *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, [Teaching Values - In the Axiological Dilemmas of Contemporary Education] “Paedagogia Christiana”, vol. 1, pp. 89–104.
- The Kosciuszko Foundation, (2018), *Teaching English in Poland – Program and Curriculum Guide 2018*, New York.

