

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI:OBCE

w szkole

NR 1/2023

W NUMERZE

Język i...

Kwadrant
Pytań

Dociekania filozoficzne
na lekcji języka angielskiego

Jeśli nie tekst literacki,
to co?

O literaturze na lekcjach
drugiego języka obcego

Fluorine – the most
reactive halogen

Propozycja lekcji chemii dla
oddziałów dwujęzycznych



Używając znanego z *Ulicy Sezamkowej* sformułowania: „Dzisiejszy odcinek sponsorowała literka...”, możemy powiedzieć, że pierwszy tegoroczny numer „Języków Obcych w Szkole” sponsoruje (poniekąd) literka „i”, ponieważ 13 z 16 zawartych w nim tekstów dotyczy spraw, które „dzieją się” na linii przecięcia języka i jednej z wielu dziedzin życia, w których język stanowi narzędzie porozumiewania się, przekazywania myśli i uczuć.

Numer otwiera artykuł Magdaleny Sowy, w którym autorka, analizując nagrania lekcji biologii i chemii w języku francuskim, omawia wybrane aspekty wszechobecnego w komunikacji zjawiska mediacji, zwracając uwagę na fakt, że sam proces nauczania, w którym nauczyciel za pomocą języka „dostosowuje” rzeczywistość do możliwości językowych i poznawczych uczniów, jest praktycznym przykładem mediacji.

Kontekst nauczania dwujęzycznego, którego dotyczy artykuł Magdaleny Sowy, posłużył Konradowi Radomyskiemu jako inspiracja do zaproponowania lekcji chemii przeznaczonych dla uczniów oddziałów z językiem angielskim jako drugim językiem nauczania.

Przedmioty przyrodnicze to jednak nie jedyne dziedziny, które z perspektywy językowej analizują autorzy artykułów w tym numerze „Języków Obcych w Szkole”. Literka „i” sponsoruje również teksty dotyczące styku kształcenia w zakresie języka obcego i: literatury pięknej (Halina Chmiel-Bożek), kultury własnej lub obcej (Ilona Stępień, Ewa Moszczyńska, Barbara Grobelna), sztuki (Katarzyna Nosidlak), materiałów cyfrowych (Joanna Rudzińska-Warzecha) i gier (Joanna Jakubowicz). W bardzo interesującym z punktu widzenia praktyki tekście Emilia Jurewicz pokazuje, jak wykorzystanie elementów filozofii może wspierać proces kształcenia językowego w odniesieniu do kluczowych umiejętności złożonych: argumentowania, przedstawiania własnego stanowiska, oceniania. Chciałbym również zaprosić Państwa do lektury artykułu Jolanty Urbanikowej, w którym autorka omawia i analizuje nieoczywiste meandry przecięcia dróg kształcenia językowego i oceny jakości tego kształcenia w kontekście edukacji uniwersyteckiej.

Wiele z ww. artykułów sponsorują – obok literki „i” – również literki „C” oraz „L”, w tym drugim przypadku w połączeniu tworzącym akronim CLIL, czyli *content and language integrated learning* – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Pojęcie to przewija się przez kilka tekstów, które pokazują, jak jest ono (pozytywnie!) niejednorodne, wieloaspektowe, wielowymiarowe.

CLIL to niejedyny zagadnienie metodyczne, o którym można przeczytać w pierwszym tegorocznym numerze. Znajdą w nim Państwo również dwa artykuły dotyczące organizacji lekcji: pierwszej w procesie nauki języków obcych (Dorota Padzik) i odwróconej, jako pomysłu na zmianę, która może prowadzić do pozytywnych reakcji (Anna Pałczyńska).

Pierwszy tegoroczny numer „Języków Obcych w Szkole” pozwoli Państwu odbyć językową podróż nie tylko na lekcję chemii, biologii, literatury, kultury, filozofii czy sztuki, ale również na pachnącą sierpniowym słońcem ziołową łąkę, na którą adeptów polszczyzny zabrała Ewa Moszczyńska. Życzę wszystkim Państwu przyjemnych wrażeń!

dr Marcin Smolik
redaktor naczelny

W numerze

JĘZYK I...

Monika Rosmanowska

Nauka języka jest jak powietrze, którym oddychamy

Rozmowa z Jackiem Mulczykiem-Skarżyńskim

5

Magdalena Sowa

Język jako narzędzie mediacji poznawczej w zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym

9

Halina Chmiel-Bożek

Jeśli nie tekst literacki, to co? O literaturze na lekcjach drugiego języka obcego na przykładzie języka francuskiego

17

Emilia Jurewicz

Kwadrant Pytań: Dociekania filozoficzne na lekcji języka angielskiego

27

Ilona Stępień

Wykorzystywanie elementów kultury własnej w nauczaniu języków obcych

35

Ewa Moszczyńska

Co rośnie na łące w Polsce, czyli nauczanie cudzoziemców polszczyzny za pomocą treści przedmiotowych

43

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelny	dr Marcin Smolik
z-ca redaktora naczelnego	Beata Maluchnik
redaktorzy	Bartosz Brzoza, Beata Płatos-Zielińska
współpraca	Małgorzata Hodyna
korekta	Marcin Grabski
ilustracja na okładce	Dorota Zajączkowska
dtp	Artur Ładno
druk	Drukarnia Braci Grodzickich Sp. J.
wydawca	Wydawnictwo FRSE
adres redakcji i wydawcy	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 572 674 636, jows@frse.org.pl www.jows.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOwS
prof. zw. dr hab. Zofia Berdychowska Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu
dr hab. prof. UMCS Jarosław Krajka Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
dr Clarinda Calma Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie
dr hab. Paweł Poszytek dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
dr Wojciech Sosnowski Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2023.1

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2023



Wydawnictwo
FRSE

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

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

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

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

Publikacja bezpłatna

Barbara Grobelna Rozwijanie kreatywności ucznia w procesie kształtowania umiejętności językowych Innowacja pedagogiczna z elementami neurodydaktyki w edukacji wczesnoszkolnej	51
Barbara Grobelna An English afternoon tea at Fortnum & Mason's Scenariusz lekcji	57
Katarzyna Nosidlak Język sztuki czy sztuka języka? Rozwijanie wrażliwości artystycznej uczniów na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej	61
Joanna Rudzińska-Warzecha Zastosowanie gier i materiałów cyfrowych w podejściu CLIL na zajęciach językowych dla dzieci i młodzieży	75
Joanna Jakubowicz Gra jako wsparcie w edukacji	81
Konrad Radomyski Fluorine – the most reactive halogen Propozycja lekcji chemii dla oddziałów dwujęzycznych z językiem angielskim	87
Agnieszka Kruszyńska Wykorzystanie międzynarodowej współpracy studenckiej online COIL w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych	95
Jolanta Urbanikowa Jakość kształcenia językowego w szkolnictwie wyższym	105
METODYKA	
Dorota Padzik Rola pierwszej lekcji w procesie nauki języków obcych	115
Anna Pałczyńska Lekcja odwrócona języka angielskiego w szkole średniej	123
ABSTRACTS	131

Nauka języka jest jak powietrze, którym oddychamy

Rozmowa z Jackiem Mulczykiem-Skarżyńskim

„Znajomość języka obcego można porównać z mięśniami, który bez ćwiczeń zanika, ale który można odbudować. Wychodzenie poza szablony i konwencje w trakcie nauki tylko poszerza wachlarz możliwości” – przekonuje

Jacek Mulczyk-Skarżyński,
szerzej znany jako
Pan od francuskiego.

Z założycielem szkoły Parolerie – Cabinet d’expériences linguistiques w Paryżu oraz autorem popularnych filmików, w których – wcielając się w różne postaci – Jacek Mulczyk-Skarżyński uczy języka francuskiego, rozmawiamy o skuteczności niekonwencjonalnych metod nauczania. Bo inspiracje zaczerpnięte z teatru, filmu czy wprost z ulicy są atrakcyjne dla uczniów i ułatwiają naukę języka.

„Szybko wypowiedziałem wojnę sztamowemu i nieatrakcyjnemu nauczaniu” – mówił Pan w jednym z wywiadów. Co to znaczy?

Nie odnajdowałem się w standardowym systemie edukacji. Ciężko było mi jako nauczycielowi sprostać tak usystematyzowanym obowiązkom, jak egzaminy, testy, wystawianie ocen. To mnie odciągało od istoty edukacji, a więc uczenia. Mam swój sposób na przekazywanie wiedzy i nie pasuję do schematów. Wierzę też, że jeżeli nauczyciel czuje to, co robi, to po prostu lepiej uczy.

A nie ma Pan wrażenia, że nauka języków obcych pozwala na nieco większe szaleństwo w nauczaniu?

Na wszystko trzeba mieć pomysł. Faktem jednak jest, że języki obce pozwalają dotknąć człowieka w bardziej ogólnej sferze. Poruszamy różne tematy, rozwijamy słownictwo, kształtujemy człowieka, szczególnie tego młodego. Pokazujemy mu świat, którym może się on zainspirować w życiowych wyborach. Z tej perspektywy nauczyciele mają do spełnienia niezwykle ważną misję.

Jak zbudować dobrą relację z uczniami i zaszcześcić w nich miłość do języka?

Język obcy pobudza ciekawość świata i siebie. Kiedy ponad dziesięć lat temu, chcąc podzielić się swoją pasją, zacząłem publikować w mediach społecznościowych, było to ewenementem. Zyskałem popularność i dziś na moje zajęcia często przychodzą osoby, które już mnie kojarzą z sieci. Wiedzą, czego mogą się spodziewać, znają moje treści, w których staram się nie tylko uczyć, ale także bawić odbiorców. Jednak moim największym osiągnięciem pedagogicznym jest to, że tworzone przeze mnie filmiki edukacyjne oglądają osoby, które nie znają języka francuskiego, nigdy się go nie uczyły, a nawet nie chciały się uczyć. W szkolnej szafce trzymam różne akcesoria, które pozwalają stworzyć dramatyczne sytuacje pełne emocji, za pomocą których jeszcze lepiej

Rozmawiała

MONIKA ROSMANOWSKA

Korespondentka FRSE

można zapamiętać nowe słownictwo. Wcielając się w różne postaci, uczniowie zostawiają za sobą codzienne życie, które niekoniecznie pomaga w nauce, i zapominają o stresie. Nie myślą, że ktoś ich ocenia, skupiają się na tym, co tu i teraz.

Czy inni nauczyciele także zaczynają dziś dostrzegać siłę mediów społecznościowych?

Wiele osób korzysta z dobrodziejstw internetu i jest to też wyzwanie. Mamy tak wiele możliwości i zasobów, że można się w nich pogubić. Warto więc znaleźć metody nauczania, które nas przekonują i są autentyczne. Jeżeli to, co nauczyciel proponuje uczniom, idzie w parze z jego przekonaniami i wizją, to doskonale, bo w ten sposób najszybciej dociera się do drugiego człowieka. Młodzi ludzie bardzo szybko zauważają, czy coś jest prawdziwe, czy tylko na pokaz. Jeśli poczują nieszczerłość, to nie będą w stanie zaufać nauczycielowi. A właśnie od zaufania zaczyna się edukacja.

Mam jednak wrażenie, że ekran i komunikacja online to tylko dodatek.

Według mnie proces nauczania jest bardzo fizyczny i pewnych rzeczy nie da się przenieść na ekran, choć stwarza on oczywiście dużo możliwości. Musi być chemia między dwiema stronami, interakcja. Ekran to tylko namiastka tego, co może być niezwykłym doświadczeniem w świecie rzeczywistym.

Skąd czerpie Pan pomysły? Z zamięłowania do teatru?

Miłość do teatru to jeden z głównych aspektów mojej pracy. To mnie wyróżnia. Zresztą w pracy nauczyciela dużo jest teatru, performance'u. Jest publiczność, są różne emocje, przeżycia. Pomysły? Przy nauce języka obcego wszystko może być inspirujące. Ulotka, którą znaleźliśmy w skrzynce pocztowej, kłótnia pary na przystanku, artykuł w gazecie, plakat na ulicy... Trzeba tylko mieć otwarte oczy. Samo wyjście z domu czy klasy jest bardzo inspirujące, tylko trzeba dać sobie szansę.

Na co kładzie Pan największy nacisk?

Najważniejsze jest pokonanie blokad komunikacyjnych, strachu przed mówieniem. Osoby uczące się w polskim systemie edukacji mają w sobie dużo strachu wobec tego, jak zostaną odebrane, gdy popełnią błąd. Niektórzy wolą przez to w ogóle się nie odzywać. W skrajnych sytuacjach pojawiają się przejawy autoagresji. To całe szkolne napięcie niełatwo jest zostawić za sobą. Dlatego zawsze powtarzam moim uczniom, że znajdują się w bezpiecznej przestrzeni. Tu nikt ich nie ocenia. „Mów, działaj, niczym nie ryzykujesz”. Moje zajęcia to nie tylko nowe słownictwo, to także wzmacnianie postaw, pewności siebie. I to naprawdę działa.

Skoro działa, to spróbujmy podsumować naszą rozmowę. Na ile nieszablone metody oraz wplatanie do nauki języka obcego innych dziedzin nauki i życia jest efektywne?

Na sto procent, bo są to odniesienia atrakcyjne dla umysłu. Nauka języka jest poważną inwestycją w coś efemerycznego. Znajomość języka obcego można porównać z mięśniem, który bez ćwiczeń zanika, ale który można odbudować. To prezent, który sobie dajemy, nasza kompetencja, z której będziemy korzystać tylko my. Wychodzenie poza szablony i konwencje w trakcie nauki tylko poszerza wachlarz naszych możliwości. Nauka języka jest jak powietrze, którym oddychamy i z którego możemy czerpać inspirację do innych dziedzin życia. Nie bez powodu słowo „natchnienie” zawiera w sobie tchnienie, oddech.



Fot. Oliver Hugo

Czy ma Pan jakieś rady dla kolegów po fachu?

Zmianę warto zacząć od siebie, od przemyślenia, co nam się podoba. Czasem nauczyciele sami siebie hamują, myśląc, że czegoś im nie wypada. Gdy odrzucimy obawy, okazuje się, że możemy dokonać niesamowitych rzeczy. Jak mamy przekonać uczniów, by pozbyli się blokady, skoro sami je mamy? Tylko będąc ciekawymi języka i świata, jesteśmy w stanie zainteresować innych.

JACEK MULCZYK-SKARŻYŃSKI Organizuje kursy, kręci filmy edukacyjne i tworzy autorskie zeszyty ćwiczeń. Dzieli się francuskimi inspiracjami i sposobami na naukę języka. Na swoim Instagramie, TikToku, Facebooku i kanale na YouTube o nazwie Pan od francuskiego uczy „Francuskiego w minutę”, wcielając się w różne postaci. Autor bestsellerowych e-booków do nauki języka francuskiego, założyciel autorskiej szkoły w Paryżu: Parolerie – Cabinet d’expériences linguistiques.

Język jako narzędzie mediacji poznawczej w zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym

DOI: 10.47050/jows.2023.1.9-16

Działania mediacyjne nie omijają żadnej sfery ludzkiego życia i pojawiają się w różnych okolicznościach. Choć ich forma może być różnorodna, to głównym ich celem jest umożliwienie dostępu do informacji i wiedzy oraz kształtowanie kompetencji.

Z tego powodu sam proces nauczania jest pewną formą mediacji – realizowaną przez dyskurs klasowy za pomocą języka i przy współudziale nauczyciela będącego mediatorem między uczącymi się a treściami przedmiotowymi.

W zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym (ang. CLIL, fr. EMILE) bardzo wyraźnie uwidacznia się rola nauczyciela jako mediatora i istota realizowanych przez niego działań mediacyjnych. Nauczyciel – ekspert w dziedzinie przedmiotu i języka – podejmuje stosowne działania, aby ułatwić uczniom proces przyswajania wiedzy za pośrednictwem języka, ale także tworzy odpowiednie warunki w przestrzeni klasowej dla zachodzących w niej interakcji. Pierwsze założenie, jakie można wysnuć z tych wyjściowych ustaleń, jest takie, że komunikacja w klasie dwujęzycznej bazuje na interakcjach typu ekspert – nowicjusz, w toku których ekspert umożliwia i (lub) ułatwia uczącym się dostęp do wiedzy. Komunikacja na lekcji jest zatem asymetryczna, a status biorących w niej udział partnerów nie jest równorzędny.

„Mediacja nie jest sumą rozłącznych procesów odbioru i produkcji znaczeń/tekstów, ale polega na łączącym przekazywaniu znaczeń i informacji, [...] akcentuje także funkcjonalną rolę języka, za pośrednictwem którego dochodzi do realizacji wszystkich działań mediacyjnych” (Janowska i Plak 2021: 79). Mediacja nie jest zatem możliwa bez interakcji, która wymusza aktywny udział obu stron (nauczyciela i ucznia) w procesie przyswajania wiedzy: ani nauczyciel, ani uczeń nie pozostają w niej bierni. Proces nauki nie jest tu jednostronny i nie polega na przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela uczniowi. Zamiast opisywać czy opowiadać, nauczyciel musi raczej angażować energię, wywoływać reakcję, wyzwalać odwagę i popychać do działania (Meirieu 1995: 64). Relacja nauczyciel – uczeń zwraca więc uwagę na rolę dyskursu pedagogicznego (szkolnego, klasowego), tj. wszelkich zjawisk językowych zachodzących na lekcji i mających ścisły związek z realizacją jej dydaktycznych założeń, w których to zjawiskach uczestniczą nauczyciel i uczniowie.

Warto tutaj zaznaczyć, że w zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym uczeń przyswaja wiedzę dziedzinową za pośrednictwem języka obcego, który także jest przedmiotem nauki. Potencjalne trudności, które mogą się pojawić i (lub) które należy pokonać, są więc natury dziedzinowej i językowej. Stąd niezbędna jest ścisła współpraca między nauczycielem a uczniem, która polega z jednej strony na

określeniu treści działania i dochodzenia do wspólnych znaczeń umożliwiających rozwiązanie danego zadania, z drugiej – na określeniu zakresu i stopnia udziału poszczególnych partnerów w dyskursie. Ta współpraca dokonuje się właśnie dzięki językowi – obcemu i (lub) ojczystemu – który nauczyciel odpowiednio wykorzystuje na rzecz mediacji wewnątrz- lub międzyjęzykowej.

Zamiarem niniejszego tekstu jest bliższy ogląd działań mediacyjnych podejmowanych przez nauczyciela w zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym, za sprawą których ułatwia on uczącym się dostęp do wiedzy i pojęć w obliczu barier natury językowej. Podstawą badania jest materiał empiryczny pozyskany w toku obserwacji lekcji biologii i chemii prowadzonych w języku francuskim. Na przykładzie wybranych ze zgromadzonego korpusu fragmentów dyskursu klasowego zostanie zilustrowany sposób wykorzystania języka (obcego i ojczystego) na rzecz inicjowania przez nauczyciela współpracy w celu (współ)tworzenia znaczenia i (współ)konstruowania interakcji o charakterze nauczającym. W centrum zainteresowania znajdują się te strategie mediacyjne nauczyciela, które polegają na wyjaśnianiu nowych pojęć, tj. nawiązywanie do uprzedniej wiedzy uczących się oraz dostosowanie języka do wymogów sytuacji komunikacyjnej.

Rola mediacji w nauczaniu dwujęzycznym

Mediacja jest działaniem językowym, w którym użytkownik języka/uczący się „jako uczestnik życia społecznego pełni rolę pośrednika i ułatwia tworzenie i przekazywanie znaczenia w obrębie jednego języka lub przy pomocy innego” (Janowska 2017: 84). W pełni oddaje ona specyfikę nauczania przedmiotowo-językowego, ponieważ w mediacji dobitnie podkreśla się rolę języka w tworzeniu przestrzeni i warunków komunikacji i (lub) uczenia się, współdziałania w tworzeniu nowego znaczenia, zachęcania innych do tworzenia i rozumienia nowego znaczenia, przekazywania w odpowiedni sposób nowych informacji.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)¹ wyróżnia trzy kategorie działań mediacyjnych, a mianowicie: mediację tekstu, mediację pojęć i mediację komunikacji (Rada Europy 2018). W zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym pożądanym jest, aby nauczyciel przedmiotu niejęzykowego, którego naucza w języku obcym, opanował wiedzę dziedzinową, sprawnie posługiwał się językiem obcym, ale także potrafił właściwie budować dyskurs klasowy. Ten ostatni, rozumiany jako celowe działanie, powinien uwzględniać procesy poznawcze uczestników interakcji oraz samą interakcję. Pośrednicząc między uczącymi się a treściami przedmiotowymi, nauczyciel-mediator działa na rzecz mediacji poznawczej, udzielając z jednej strony jako ekspert wsparcia uczącym się w zgłębianiu wiedzy i refleksją nad nią, a z drugiej – współdziałając z uczniami na rzecz tworzenia znaczenia jako członek wspólnoty klasowej. Według Rézeau (2002) nauczanie odbywa się przez mediację, ale ta ostatnia dotyczy zarówno tego, co łączy uczącego się z wiedzą, jak i tego, co oddziela ucznia od sytuacji nabywania wiedzy. Meirieu (1987: 187) jest zaś zdania, że mediacja zapewnia przekazywanie wiedzy i emancypację podmiotu, tj. „usamodzielnienie się ucznia, który otrzymał to, co nauczyciel miał mu do zaoferowania. [...] Usamodzielnienie się ucznia [...] jest jednym ze wskaźników nauczycielskiego sukcesu” (Meirieu 2003: 75). Nauczyciel jako mediator sprzyja „negocjacom” w „konflikcie poznawczym”, jakiego może doświadczyć każdy uczący się w trudnej niekiedy relacji z przedmiotem wiedzy (Aumont i Mesnier 1992), szczególnie gdy narzędziem poznania jest język obcy.

W nauczaniu realizowanym w podejściu CLIL pojawia się dwojaka natura celów nauczania (dziedzina i język obcy). Z tego też powodu warto zwrócić uwagę na dwa sposoby pojmowania mediacji, jak czynią to Gajo i Berthoud (2008). Wśród działań podejmowanych przez nauczyciela wyróżniają oni mianowicie działania mediacyjne (fr. *médiation*) oraz remediacyjne – naprawcze/korygujące (fr. *remédiation*). Mediacja dotyczy wiedzy dziedzinowej i ma na celu przede wszystkim konceptualizację treści, podczas gdy remediacja odnosi się do wiedzy językowej i zmierza do wyjaśnienia (ewentualnie wyeliminowania bądź

¹ W całości tekstu odnoszę się do zaktualizowanej wersji ESOKJ z 2018 r. – por. *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Mimo braku polskiej wersji językowej cytowanego dokumentu zachowano skrót odsyłający do polskiego tytułu pierwszego wydania, który ugruntował się w świadomości polskojęzycznych czytelników.

redukcji) wszystkiego, co niejasne i co zaburza dostęp do wiedzy. Podejmowanie działań na tych dwóch poziomach mediacji wymaga od nauczyciela dobrego opanowania właściwości dyskursu naukowo-dydaktycznego oraz wyrażeń czy zwrotów pozwalających na efektywną animację lekcji. Co więcej, zdolność nauczyciela do (re)mediacji nie ogranicza się do kompetencji językowych jako takich, ale zakłada skuteczną mobilizację strategii mediacyjnych, czyli technik stosowanych w celu wyjaśnienia znaczenia tego, co zostało powiedziane lub napisane, oraz ułatwienia zrozumienia (Rada Europy 2018: 132). Ponieważ strategie mediacyjne leżą u podstaw profesjonalnych działań nauczycieli, powinny być one zgodne z konwencjami, warunkami i ograniczeniami kontekstu komunikacyjnego właściwego dla przestrzeni klasowej.

Wśród strategii mediacyjnych, jakimi może posłużyć się nauczyciel w swojej pracy dydaktycznej, ESOKJ (2018) wymienia:

- ➔ strategii wyjaśniania nowego pojęcia, które obejmują takie umiejętności, jak nawiązanie do uprzedniej wiedzy, dostosowanie języka, podzielenie skomplikowanej informacji,
- ➔ strategii upraszczania tekstu, do których zalicza się uzupełnianie tekstu o istotne informacje oraz skrócenie tekstu.

Przedmiotem rozważań w dalszej części artykułu będą strategie należące do pierwszej grupy – nawiązanie do uprzedniej wiedzy oraz dostosowanie języka.

Strategie mediacji pojęć w nauczaniu przedmiotowo-językowym: kontekst i wyniki badania

Strategie mediacyjne, które nauczyciel przedmiotów dwujęzycznych stosuje, by pomóc uczniom w zrozumieniu wiedzy i umiejętności związanych z daną dziedziną, są ściśle związane z procesami przetwarzania oryginalnych i specjalistycznych treści przez początkujących odbiorców. Należy podkreślić, że w edukacji dwujęzycznej cała wiedza przedmiotowa i językowa jest mniej lub bardziej specjalistyczna dla ucznia, ponieważ jest przekazywana za pośrednictwem języka, który nie jest językiem ojczystym ucznia. Zadaniem nauczyciela-mediatora jest zatem znalezienie najbardziej optymalnych i skutecznych sposobów uczynienia tych informacji zrozumiałymi dla ucznia, które mogą polegać m.in. na rozwijaniu treści bądź ich upraszczaniu, reformułowaniu, wyrażaniu w innym języku lub za pomocą innego kodu semiotycznego. Rozwiązania stosowane w praktyce lekcyjnej są różnorodne, o czym świadczą przykłady zaobserwowane w trakcie badania.

Przedmiotowe badanie zostało przeprowadzone w listopadzie i grudniu 2019 r. w jednym z warszawskich liceów dwujęzycznych. Miało ono na celu zgromadzenie materiału empirycznego na podstawie obserwacji i rejestracji audio lekcji biologii i chemii prowadzonych w języku francuskim, aby na tej podstawie dokonać jakościowego opisu działań dydaktycznych nauczycieli przedmiotów niejęzycznych. Zgromadzony materiał empiryczny to zapis audio trzydziestu lekcji czterdziestopięciominutowych prowadzonych przez troje różnych nauczycieli w klasach I–III na poziomie licealnym. Przykłady omawiane w obrębie niniejszego tekstu rzucają światło na strategie mediacyjne stosowane przez obserwowanych nauczycieli na rzecz mediacji pojęć.

Odwoływanie się do uprzednio zdobytej wiedzy

Nawiązywanie do wcześniejszej wiedzy jest nieodłącznym elementem procesu mediacji. Aby przedstawić nowe informacje, nauczyciel musi uaktywnić wcześniejszą wiedzę uczniów. Najczęściej dokonuje się to przez zadawanie pytań, aby zachęcić osoby do reaktywowania wcześniej przyswojonych informacji. Taki sposób postępowania obrazują sytuacje na lekcji, w których nauczyciel odwołuje się do treści już omawianych w toku nauki i prosi uczniów o przypomnienie wiadomości/informacji, które już poznali.

TAB. 1. FRAGMENT ZAPISU LEKCJI BIOLOGII W JĘZYKU FRANCUSKIM²

ENS3: Voilà, c'est notre rappel . Qu'est-ce qu'il faisait Mendel avec ces fleurs? Il les croisait, il faisait des croisements. Donc, nous avons ici le verbe croiser et c'étaient des croisements. Et comment nous avons (<i>incompréhensible</i>) cette première génération, avec quelles lettres? ... Oui, c'étaient des lignes pures, très bien, lignes pures. Et comment nous avons (<i>incompréhensible</i>) quelle lettre?	N3: To teraz przypomnienie . Co Mendel robił z tymi kwiatami? Krzyżował je, robił krzyżówki. Mamy tu więc czasownik „krzyżować”, a to były krzyżowania/krzyżówki. I jak (<i>niezrozumiałe</i>) to pierwsze pokolenie, jakimi literami? ... Tak, to były czyste linie, bardzo dobrze, czyste linie. A jak (<i>niezrozumiałe</i>), jaką literą?
APP: P	U: P
ENS3: P, très bien, lettre P, n'est-ce pas? Et nous avons dit que ce sont des lignes pures donc quelles lettres nous avons utilisées ici? Par exemple a. Et qu'est-ce que j'aurais mis ici? Grand a ou petit a? Oui, <u>grand A et à côté...</u>	N3: P, bardzo dobrze, litera P, prawda? I powiedzieliśmy, że to są czyste linie, więc jakich liter użyliśmy tutaj? Na przykład „a”. A co ja powinnam była tu umieścić? Duże „a” czy małe „a”? <u>Tak, duże „a” i obok niego...</u>
APP: grand A (nauczyciel pisze AA)	U: <u>duże „a”</u> (nauczyciel pisze „AA”)
ENS3: parce que c'est un organisme homozygote, parce que ce sont les lignes pures. Nous les avons croisées avec les lignes pures aussi homozygotes mais quelle est la différence? <u>Celles-ci sont...</u>	N3: <u>ponieważ jest to organizm homozygotyczny, ponieważ są to czyste linie. Skrzyżowaliśmy je z czystymi liniami, również homozygotycznymi, ale jaka jest różnica? Te są...</u>
APP: dominantes.	U: <u>dominujący.</u>
ENS3: dominantes, et celles-ci sont récessives. Exactement. Donc, qu'est-ce qu'il obtient en F un (F1)? Qu'est-ce que nous avons dit? Qu'est-ce qu'il a obtenu?	N3: <u>dominujące, a te są recesywne. Dokładnie tak. Co więc otrzymuje w pierwszym pokoleniu (F1)? Co powiedzieliśmy? Co otrzymał?</u>
APP: rouges?	U: <u>czerwony?</u>
ENS3: des individus à couleur rouge cent pourcent, n'est-ce pas? Et quel était leur génotype?	N3: <u>w stu procentach czerwone, prawda? A jaki był ich genotyp?</u>
APP: grand a et petit a.	U: <u>duże „a” i małe „a”.</u>

2 Pierwsza kolumna tabeli przedstawia transkrypcję lekcji przeprowadzonej rzeczywiście w języku obcym. W drugiej kolumnie tabeli, dla komfortu polskojęzycznego czytelnika, podano tłumaczenie oryginalnego zapisu. Podobny sposób zapisu zastosowano w tabeli 2 prezentującej fragment lekcji chemii.

Przytoczony w tabeli 1 dość obszerny fragment lekcji biologii w pierwszej klasie liceum, której tematem było trzecie prawo Mendla, ilustruje sposób konstruowania dyskursu pedagogicznego mającego na celu aktywowanie u uczniów wiedzy będącej przedmiotem wcześniejszych lekcji. Widocznie świadczy o tym zwrot użyty na samym początku: „To teraz przypomnienie” (*C'est notre rappel*) oraz dalej kolejne zdania i pytania formułowane przez nauczyciela w pierwszej osobie liczby mnogiej w czasie przeszłym. W ten sposób wypowiedzi nauczyciela sugerują przyswojenie wiedzy przez uczących się („i powiedzieliśmy, że...”, „jakich liter użyliśmy?”, „Co powiedzieliśmy?”). Nauczyciel daje uczniom wyraźnie do zrozumienia, że początkowy etap lekcji poświęcony jest przypomnieniu już omówionych zagadnień. Wypowiedzi nauczyciela mają często formę konkretnych pytań wprowadzonych za pomocą zaimków pytajnych czy przymiotnych („Co?”, „Jakie?”, „Jaka?”), na które nauczyciel oczekuje odpowiedzi uczniów. W dyskursie nauczyciela można także zauważyć przykłady wypowiedzi, które mają skłonić ucznia do udzielenia odpowiedzi i podania pożądaną informacji. Nie są one jednak formułowane w formie bezpośrednich pytań, choć ich rolą jest bezsprzecznie przywołanie i weryfikacja stanu uprzednio przyswojonej przez uczniów wiedzy. Nauczyciel zachęca ucznia do aktywowania swojej wiedzy, robiąc przerwy w dyskursie dydaktycznym (np. „duże »A« i obok niego...”, „te są...”), którym czasem towarzyszy ukryta lub wyraźna prośba o dokończenie wypowiedzi. Takie pauzy są celowe, ponieważ nauczyciel wprowadza je świadomie i dobrowolnie po to, by skłonić uczniów do współudziału w interakcji w języku obcym oraz zachęcić do pracy nad wiedzą przedmiotową.

Strategie mediacyjne wykorzystywane do tworzenia powiązań z wcześniejszą wiedzą i przedstawione w tabeli 1 pozwalają nauczycielowi stymulować proces nauki uczniów oraz aktywizować ich repertuar wiedzy przedmiotowej w języku obcym. Ponadto pełnią one także funkcję ewaluacyjną, ponieważ odpowiedź ucznia na pytanie nauczyciela będzie przez niego oceniana. Odpowiedź ta stanowi zatem informację zwrotną na temat skuteczności procesu nauczania/uczenia się i stwarza okazję do pogłębienia wiedzy na temat przedmiotu i języka.

Dostosowanie języka

Nauczanie przedmiotu niejęzykowego w języku obcym pozwala na rozwijanie świadomości językowej i sprzyja pracy nad zasobami językowymi, które są bezpośrednio związane z pojęciami i treściami przedmiotowymi. W zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym dokładne zrozumienie i właściwe przyswojenie wiedzy przedmiotowej nie jest możliwe bez zastosowania sformułowań czy pojęć właściwych i adekwatnych dla danej dyscypliny. Oznacza to, że nauczyciel musi częstokroć dokonywać zmian w stylu i rejestrze, aby zawrzeć treść tekstu w nowym tekście o innym gatunku i rejestrze. Może również w tym celu wykorzystywać synonimy, porównania, uproszczenia lub parafrazy.

Już fragment lekcji przytoczony w tabeli 1 zawierał przykłady działań nauczyciela ukierunkowanych na dobór sformułowań właściwych dla dziedziny. Mówiąc o konkretnych działaniach wykonywanych przez Mendla w ramach jego doświadczeń, nauczyciel określa je za pomocą różnych terminów właściwych dla dyskursu dyscyplinarnego: *Il les croisait, il faisait des croisements. Donc, nous avons ici le verbe croiser et c'étaient des croisements* (Krzyżował je, robił krzyżówki. Mamy tu więc czasownik „krzyżować”, a to były krzyżowania/krzyżówki).

Posługiwanie się synonimami i parafrazą to najczęstsze przykłady dostosowania języka, a zebrane dane zawierają wiele rozmaitych przykładów w obrębie języka obcego, o czym świadczy fragment zapisu lekcji chemii w drugiej klasie liceum (tab. 2).

TAB. 2. FRAGMENT ZAPISU LEKCJI CHEMII W JĘZYKU FRANCUSKIM

<p>ENSI: (<i>pisze na tablicy temat lekcji</i>) nomenclature des composés inorganiques... do tej pory, pamiętacie, nazywaliśmy związki nieorganiczne głównie po polsku. Dzisiaj chciałbym wprowadzić z wami nazewnictwo francuskie czyli nomenclature des composés inorganiques. Et vous vous souvenez comment on divise les substances, on en a déjà parlé. Amelia tu vois bien? Ce sont, vous vous souvenez, les corps purs et les mélanges. Et comme vous pouvez le voir, les corps purs en polonais c'était quoi ?</p> <p>APP: substancje czyste</p> <p>ENSI: substancje czyste, czyli takie substancje które...</p> <p>APP: nie zawierają żadnych domieszek</p> <p>ENSI: nie zawierają żadnych domieszek. Mamy tylko jeden rodzaj substancji, można powiedzieć, tak. Jeden rodzaj materii, na przykład woda, na przykład dwutlenek węgla itd., itd. Et de l'autre côté vous avez des mélanges. Ce sont en polonais...</p> <p>APP: mieszaniny</p> <p>ENSI: mieszaniny. Et les mélanges homogènes et hétérogènes, mieszaniny...</p> <p>APP: homogeniczne i heterogeniczne</p> <p>ENSI: tak, albo jeszcze bardziej słowiańsko, kto powie ?</p> <p>APP: jednorodne i niejednorodne</p> <p>ENSI: jednorodne i niejednorodne prawda? Voilà, donc on a parlé des composés inorganiques, ça veut dire quoi ? Un composé qui est inorganique ça veut dire quoi ?</p> <p>APP: <i>inaudible</i></p> <p>ENSI: <u>en français s'il vous plaît.</u></p> <p>APP: ils n'ont pas du carbone</p> <p>ENSI: Voilà, voilà, ce sont les composés qui ne contiennent pas de carbone. Il y a des exceptions quand même. Jakie wyjątki pamiętacie proszę?</p> <p>APP: cyjanowodór</p> <p>ENSI: cyjanowodór tak, o wzorze?</p> <p>APP: HCN</p>	<p>NI: (<i>pisze na tablicy temat lekcji</i>) nazewnictwo związków nieorganicznych... do tej pory, pamiętacie, nazywaliśmy związki nieorganiczne głównie po polsku. Dzisiaj chciałbym wprowadzić z wami nazewnictwo francuskie, czyli nomenclature des composés inorganiques. Pamiętacie, jak dzielimy związki, już o tym mówiliśmy. Amelia, widzisz dobrze? Są to, jak pamiętacie, substancje czyste i mieszaniny. Jak widzicie, les corps purs po polsku to było co ?</p> <p>U: <i>substancje czyste</i></p> <p>NI: substancje czyste, czyli takie substancje które...</p> <p>U: nie zawierają żadnych domieszek</p> <p>NI: nie zawierają żadnych domieszek. Mamy tylko jeden rodzaj substancji, można powiedzieć, tak. Jeden rodzaj materii, na przykład woda, na przykład dwutlenek węgla itd., itd. A z drugiej strony mamy mélanges. Po polsku to będzie...</p> <p>U: <i>mieszaniny</i></p> <p>NI: mieszaniny. Et les mélanges homogènes et hétérogènes, mieszaniny...</p> <p>U: homogeniczne i heterogeniczne</p> <p>NI: <i>tak, albo jeszcze bardziej słowiańsko, kto powie?</i></p> <p>U: jednorodne i niejednorodne</p> <p>NI: jednorodne i niejednorodne, prawda? W porządku, mówiliśmy o związkach nieorganicznych, co to znaczy? Co to znaczy, że związek jest nieorganiczny?</p> <p>U: (<i>niezrozumiałe</i>)</p> <p>NI: <u>po francusku proszę</u></p> <p>U: <i>nie mają węgla</i></p> <p>NI: Otóż to. Są to związki, które nie zawierają węgla. Ale są tu jednak wyjątki. Jakie wyjątki pamiętacie proszę?</p> <p>U: cyjanowodór</p> <p>NI: cyjanowodór tak, o wzorze?</p> <p>U: HCN</p>
---	---

Po pierwsze, przytoczony fragment lekcji chemii przebiega naprzemiennie w języku ojczystym i obcym, co pozwala określić status języka pierwszego (J1) w dyskursie klasowym nauczyciela. Język ojczysty uczniów często odgrywa kluczową rolę w konstruowaniu wiedzy językowej i przedmiotowej w języku drugim (J2). Przeformułując wypowiedzi lub terminy z J2 na J1 i odwrotnie (np. *nazewnictwo francuskie czyli nomenclature des composés inorganiques; ...mélanges. Ce sont en polonais... mieszaniny*), nauczyciel stara się podtrzymywać aktywność metajęzykową uczących się w obu językach. Jest to szczególnie widoczne w wyjaśnieniach i komentarzach dotyczących terminologii i funkcjonowania języka.

Po drugie, działania polegające na dostosowywaniu języka przekładają się bezpośrednio na dynamikę interakcji między nauczycielem i uczniami, w toku której wszyscy jej uczestnicy przyczyniają się do współtworzenia znaczenia i pogłębiania wiedzy. Za pomocą bezpośredniego pytania (np. *Jak widzicie, les corps purs po polsku to było co?, Co to znaczy, że związek jest nieorganiczny? ... po francusku proszę*) lub niedokończonego zdania (*...mélanges. Ce sont en polonais... mieszaniny*), nauczyciel prosi ucznia o podanie odpowiedzi i (lub) dokończenie, oczekując odpowiedzi w języku polskim lub francuskim. W zależności od sytuacji odpowiedź ucznia polega na podaniu odpowiedniego terminu lub wyjaśnieniu, omówieniu bądź zdefiniowaniu tego, co dany termin oznacza w praktyce (N: *les corps purs en polonais c'était quoi? U: substancje czyste N: substancje czyste, czyli takie substancje, które... U: nie zawierają żadnych domieszek*).

Co więcej, nauczyciel dba także, aby używane przez uczniów określenia i sformułowania były w zgodzie z nomenklaturą stosowaną w J1 i J2 w obrębie nauczanej dziedziny (np. N: *Et les mélanges homogènes et hétérogènes, mieszaniny... U: homogeniczne i heterogeniczne N: tak, albo jeszcze bardziej słowiańsko, kto powie? U: jednorodne i niejednorodne N: jednorodne i niejednorodne, prawda?*). Odpowiedź udzielona przez ucznia jest powtarzana przez nauczyciela i rozwijana w toku dalszego komentarza. W ten sposób nauczyciel zatwierdza niejako dobór słownictwa i (lub) parafrazystyczną definicję, korygując ją, uzupełniając bądź przeformułując (np. N: *Co to znaczy, że związek jest nieorganiczny? U: (niezrozumiałe) N: po francusku proszę U: nie mają węgla N: Otóż to. Są to związki, które nie zawierają węgla*).

Analiza przytoczonego fragmentu pokazuje ponadto, że dostosowanie języka wymaga także zmiany kodu semiotycznego (np. U: *cyjanowodór N: cyjanowodór, tak, o wzorze? U: HCN*). Przejście od jednego kodu semiotycznego do drugiego jest szczególnie ważne w kontekście nauczania przedmiotów przyrodniczych (takich jak chemia czy biologia), gdy nauczyciel i (lub) uczeń często muszą stosować symbole na oznaczenie pierwiastków chemicznych czy opisywać działania za pomocą schematów alfanumerycznych (np. reakcje i wiązania chemiczne). Strategie mediacji są stosowane przez nauczycieli, by stymulować aktywność poznawczą uczniów, zachęcając ich do werbalizowania wiedzy dziedzinowej w różnych obowiązkujących w dyscyplinie kodach semiotycznych.

Podsumowanie

Zaprezentowane skrótowo strategie mediacyjne zaobserwowane na lekcjach biologii i chemii potwierdzają wyjściowe założenie, że dyskurs klasowy w zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym bazuje na schemacie interakcyjnym ekspert – nowicjusz. Nauczyciel jest tutaj postrzegany jako ekspert, tj. osoba posiadająca specjalistyczną, dyscyplinarną wiedzę i umiejętności. Jego zadanie dalekie jest jednak od podania czy wyłożenia nauczanej materii. Polega ono właściwie na umożliwieniu i ułatwieniu uczniom dostępu do niej przez zastosowanie odpowiednich technik, środków oraz strategii. W toku przemyślanej interakcji nauczyciel stara się uzyskać pożądane informacje od uczniów, mając pełną świadomość, że ich wiedza językowa i przedmiotowa nie jest wiedzą ekspercką i wymaga pogłębienia. Interakcje te nie kończą się jednak na samym uzyskaniu odpowiedzi na zadane pytania, ale ich rolą jest stopniowe i ciągłe angażowanie wszystkich uczniów w proces współkonstruowania i doskonalenia wiedzy. Wypowiedzi, które nauczyciel kieruje do uczniów

i które inicjują interakcję, można określić mianem „symulowanych” lub „fikcyjnych”. Nauczyciel sprawia wrażenie, że nie zna specjalistycznego terminu lub nie rozumie jego znaczenia po to, aby zmusić uczniów do udzielenia kompetentnej odpowiedzi. Przedstawione powyżej fragmenty interakcji w klasie podkreślają zatem specyfikę dyskursu klasowego, w którym nakładają się na siebie dwa poziomy komunikacji (*double énonciation*; Trévisé 1979: 44), tj. realna komunikacja między nauczycielem i uczniami jako uczestnikami kontraktu dydaktycznego oraz komunikacja symulowana, w której nauczyciel utożsamia się z fikcyjną osobą nieposiadającą wymaganej wiedzy i próbującą ją uzyskać od uczniów.

Działania mediacyjne pełnią bardzo ważną funkcję zarówno w zrozumieniu nowych pojęć i nabyciu nowych umiejętności, jak i w stworzeniu ku temu odpowiednich warunków w przestrzeni klasowej. Strategie mediacyjne, choć fragmentarycznie przedstawione i omówione powyżej, pozwalają sformułować wniosek, że dostęp do wiedzy dziedzinowej jest możliwy przez uczestnictwo w doświadczeniach zapośredniczonych w komunikacji z ekspertem (Carol 2015). W nauczaniu przedmiotowo-językowym odnosi się to do doświadczeń i komunikacji w klasie, gdzie status eksperta przypisany jest nauczycielowi. Ten ostatni interweniuje w różnych obszarach (m.in. dziedzinie, języku, dydaktyce), a język jest kluczowym narzędziem jego działania. Status języka w nauczaniu przedmiotów niejęzykowych jest tutaj podwójny: jest on narzędziem niezbędnym do realizowania procesu nauczania i konstruowania dyskursu klasowego oraz narzędziem objaśniania pojęć i (współ)tworzenia znaczenia. Komunikacja w klasie odbywa się za pomocą znaków językowych, aktów mowy i działań językowych, ale rolę tych ostatnich jest umożliwienie lub ułatwienie dostępu do wiedzy przez operacje abstrahowania, uogólniania, upraszczania, kategoryzowania i systematyzowania znaczeń. Wszystkie one są wykonywane za pośrednictwem języka i materializują się w dyskursie pedagogicznym nauczyciela w postaci strategii mediacyjnych wykorzystywanych w sposób zróżnicowany w toku lekcji.

BIBLIOGRAFIA

- Aumont, B., Mesnier, P.-M. (1992), *L'acte d'apprendre*, Paris: PUF.
- Carol, R. (2015), *La didactique de l'enseignement bilingue: enseignement bilingue et langage*, „Recherches en didactique des langues et des cultures”, nr 12–3, <journals.openedition.org/rdlc/973>, [dostęp: 2.01.2023].
- Gajo, L., Berthoud, A.-C. (2008). *Rapport final Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, <snf.ch/media/de/QIFB9tXx5lhlCudB/nfp56_schlussbericht_gajo.pdf>, [dostęp: 3.01.2023].
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska, I., Plak, M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych Od teorii do praktyki*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Meirieu, P. (1987), *Apprendre... oui, mais comment*, Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2003), *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Rada Europy (2018), *Cadre Européen Commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, <rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, [dostęp: 2.01.2023].
- Rézeau, J. (2002), *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au «carré pédagogique»*, „Asp”, nr 35–36, s. 183–200.
- Trévisé, A. (1979), *Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones*, „Encrages” [numer specjalny], s. 44–52.

DR HAB. MAGDALENA SOWA, PROF. UMCS Romanistka,
pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie
Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autorka licznych publikacji z zakresu glottodydaktyki,
a w szczególności dydaktyki języka specjalistycznego. (Współ)autorka podręczników do
nauki języka francuskiego.

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

Jeśli nie tekst literacki, to co? O literaturze na lekcjach drugiego języka obcego na przykładzie języka francuskiego

DOI: 10.47050/jows.2023.1.17-25

Choć w wielu publikacjach z zakresu glottodydaktyki zaleca się pracę z literaturą na lekcji języka obcego, w praktyce zadanie to jest sporym wyzwaniem, szczególnie kiedy kompetencje uczniów nie przekraczają poziomu B1. Czy zatem ucząc języka obcego od podstaw, należy *en bloc* odrzucić literaturę? Otóż nie, gdyż proste ćwiczenia nawiązujące treścią do znanych autorów i postaci literackich mogą stać się jednym ze sposobów inspirowania uczniów do pracy własnej z wykorzystaniem literatury.

Zainteresowanie możliwościami wykorzystania tekstu literackiego na lekcji języka obcego wydaje się nie słabnąć. Liczne artykuły i opracowania glottodydaktyczne wymieniają zalety odwołania się do literatury na lekcjach języka obcego. Przykładem może być jeden z ostatnich numerów „Neofilologa” (2022), w całości poświęcony roli literatury w dydaktyce języka francuskiego. Kwestia ta była również niejednokrotnie poruszana na łamach „Języków Obcych w Szkole” (np. Kalinowska 2015; Tomczuk 2015; Miłułka 2017; Wojciechowska i Górecka 2021). Większość opracowań opisuje jednak doświadczenia z pracy z uczniami na zaawansowanym poziomie językowym, często ze studentami. Czy zatem literatura może być obecna na zajęciach z drugiego języka obcego, który nauczany jest od podstaw w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, przykładowo w liceum? A może rację mają sceptycy, którzy twierdzą, że „obcojęzyczne teksty literackie są nudne, trudne i dlatego zupełnie nie nadają się na lekcję języka obcego” (Miłułka 2017: 102).

Niniejszy artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza przybliży teoretyczne założenia na temat roli literatury w nauczaniu języków obcych, zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* oraz z obowiązującą podstawą programową w zakresie języka obcego nowożytnego. W drugiej części przedstawiono praktyczne ćwiczenia, które choć nie bazują na samym tekście literackim, pozwalają na wprowadzenie treści związanych z literaturą od początku nauki języka. Przedstawione przykłady zebrane zostały w ramach analizy podręczników do nauki języka francuskiego z ostatnich dwudziestu lat. Skierowane są do uczniów, którzy rozpoczynają naukę języka francuskiego w szkole średniej. Po odpowiednim dostosowaniu mogą stanowić źródło inspiracji nie tylko dla nauczycieli romanistów, ale także dla nauczycieli innych języków, szczególnie języków tercjalnych.

Literatura w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* literaturę określa się mianem „wartościowego, wspólnego bogactwa, które ma być chronione i rozwijane” (ESOKJ 2003: 60). Wymienia się również liczne

HALINA CHMIEL-BOŻEK
Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN w Krakowie

kształcające zalety literatury – „intelektualne, moralne, emocjonalne, lingwistyczne, kulturalne i czysto estetyczne” (ESOKJ 2003: 61). W pierwotnej wersji dokumentu Rady Europy z 2001 r. (w polskim tłumaczeniu z 2003 r.) można także znaleźć uwagi na temat powinności nauczycieli względem literatury. Nauczyciele „powinni zdawać sobie sprawę, że ich działania, odzwierciedlające określone postawy i umiejętności, są najważniejszą częścią kontekstu nauki/przyswajania języka. Stanowią oni wzorce do naśladowania przez uczących się w ich przyszłym posługiwaniu się językiem [...]. Warto więc być może rozważyć, jaką wagę przykłada się do [...] znajomości i umiejętności przekazania uczącym się estetycznych wartości literatury” (ESOKJ 2003: 126).

W opublikowanym w 2021 r. tomie uzupełniającym do ESOKJ (dalej: CECR)¹ możliwości wykorzystania tekstu literackiego w nauczaniu/uczeniu się języków obcych zostały omówione bardziej całościowo. Autorzy dokumentu wprowadzili trzy nowe skale, które odnoszą się do tekstów twórczych i literatury (CECR 2021: 25).

Pierwsza z nich, zdefiniowana jako „Czytanie dla przyjemności” (*Lire comme activité de loisir*) (CECR 2021: 61–62), umieszczona została w części poświęconej rozumieniu tekstu pisanego. Skala ta obejmuje różne rodzaje tekstów twórczych: artykuły prasowe, blogi, literaturę faktu oraz literaturę piękną, w zależności od upodobań czytelnika, na różnych poziomach – od prostych opisów przez teksty narracyjne aż po literaturę klasyczną i współczesną. Proponowana tematyka jest bardzo różnorodna, od tematów dotyczących konkretnych aspektów życia codziennego po tematy abstrakcyjne. Język wykorzystywanych tekstów też może być różnorodny, prosty lub bardzo wystylizowany. Proponowane teksty mogą wiązać się z wykonywaniem zadań o różnym poziomie trudności: od odczytywania znaczeń na podstawie obrazków na poziomie A1, przez rozumienie prostych historii przy użyciu słownika na poziomie B1, aż po samodzielne czytanie ze zrozumieniem oraz dostrzeganie bogactwa i ukrytych w tekstach znaczeń na najwyższych poziomach zaawansowania.

Kolejne dwie skale umieszczone zostały w części poświęconej mediacji (CECR 2021: 111–114). Przy ich opracowywaniu autorzy temu uzupełniającego wyszli z założenia, że teksty twórcze powodują pewne reakcje, co z powodzeniem można wykorzystać w nauczaniu języka obcego. Wyróżnili cztery typy reakcji: 1) implikacja: osobista reakcja na język, styl i treść dzieła, szczególne zainteresowanie pewnym aspektem dzieła lub postacią; 2) interpretacja: przypisywanie znaczenia lub wagi pewnym aspektom dzieła, takim jak treść, motywy, motywacje postaci, metafory; 3) analiza: analiza pewnych aspektów utworu, w tym języka, środków literackich, kontekstu, postaci, relacji między postaciami; 4) ocena: krytyczna ocena techniki, struktury, wizji artysty, znaczenia dzieła (CECR 2021: 112).

Według autorów temu uzupełniającego istnieje podstawowa różnica między dwiema pierwszymi kategoriami (implikacja i interpretacja) a dwiema ostatnimi (analiza i ocena). Opisanie osobistej reakcji i przedstawienie interpretacji jest według autorów dokumentu znacznie prostsze niż dokonanie dogłębnej analizy i (lub) oceny. Dlatego też zaproponowano dwie różne skale: „Wyrażanie reakcji na teksty twórcze (w tym literackie)” (*Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature)*) oraz „Analiza i krytyka tekstów twórczych (w tym literackich)” (*Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)*).

W wypadku skali określonej jako „Wyrażanie reakcji na teksty twórcze (w tym literackie)” zadaniem początkującego ucznia/czytelnika może być odpowiedź na pytanie o to, co wzbudziło jego zainteresowanie, które aspekty dzieła mu się podobały – uczący się może opisać postacie, powiedzieć, z którą postacią się identyfikuje, i przedstawić odniesienia do własnego doświadczenia. Od poziomu B1 może już podać więcej szczegółów. Na poziomie B2 potrafi przedstawić rozbudowane wyjaśnienia, komentować formę wypowiedzi i styl oraz przedstawiać własną interpretację rozwoju fabuły, postaci i tematów. Na poziomach C może zaproponować jeszcze bardziej rozbudowane i głębsze interpretacje, wspierając je szczegółowymi przykładami.

¹ Dokument istnieje w dwóch wersjach językowych: angielskiej i francuskiej. Niniejszy artykuł bazuje na francuskiej wersji dokumentu, opublikowanej w 2021 r. – *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Wersję polską niektórych terminów można znaleźć w artykule Waldemara Martyniuka (2021).

„Analiza i krytyka tekstów twórczych (w tym literackich)” to skala obejmująca reakcje formalne i intelektualne. Analizowane aspekty obejmują m.in. znaczenie wydarzeń przedstawionych w utworze, porównanie tego samego tematu w różnych utworach, ocenę dzieła pod względem konwencji oraz krytyczną ocenę dzieła, w tym skuteczność zastosowanych technik. Autorzy dokumentu nie stworzyli wskaźników biegłości dla poziomów A1 i A2. Do poziomu B2 nacisk kładziony jest na opis, a nie na ocenę. Na poziomie B2 użytkownik/uczeń potrafi analizować podobieństwa i różnice między utworami, wyrażać uzasadnioną opinię i brać pod uwagę inne punkty widzenia. Na poziomie C1 analiza staje się bardziej subtelna, koncentrując się na tym, jak dzieło przemawia do publiczności, w jakim stopniu jest konwencjonalne lub czy zawiera ironię. Na poziomie C2 użytkownik/uczeń potrafi rozpoznawać jeszcze bardziej subtelne zawiłości językowe i stylistyczne, wyjaśniać konotacje i krytycznie oceniać strukturę, język i środki retoryczne użyte w określonych celach.

Literatura w podstawie programowej języka obcego nowożytnego

Postulaty autorów ESOKJ i tomu uzupełniającego do ESOKJ są w znacznym stopniu zbliżone z wymaganiami określonymi w ministerialnym rozporządzeniu w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły drugiego stopnia (MEN 2018)². Wskazania na temat wykorzystania literatury w nauce języka obcego znaleźć można we wszystkich wariantach dokumentu. W wymaganiach szczegółowych dotyczących treści nauczania czytamy, że uczeń powinien rozumieć wypowiedzi pisemne, w tym różne teksty twórcze, komiksy, artykuły, teksty narracyjne, teksty literackie. Co więcej, w punkcie dziewiątym części poświęconej warunkom i sposobom realizacji podstawy programowej zawarto wskazówki na temat powinności nauczycieli języków obcych, które obejmują też wskazania względem literatury: „Nauczyciele powinni zachęcać uczniów do pracy własnej z wykorzystaniem filmów, zasobów internetu, książek (np. uproszczonych lektur), komunikatorów i mediów społecznościowych w odpowiednim zakresie i stosownie do wieku uczniów. W szkole powinny być organizowane wydarzenia związane z językami obcymi, np. konkursy, wystawy, seanse filmowe, spotkania czytelnicze, dni języków obcych, zajęcia teatralne”.

W wariantach podstawy programowej, która szczególnie nas interesuje, gdyż dotyczy nauczania języka obcego nowożytnego jako drugiego języka obcego od początku w klasie pierwszej liceum ogólnokształcącego lub technikum (III.2.0), zdefiniowano m.in. następujące wymagania szczegółowe, które w różnym stopniu mogą odnosić się do literatury: uczeń posiada „podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego”. Ponadto „rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie)”. Jest też w stanie określić główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu, intencje nadawcy/autora tekstu, kontekst wypowiedzi, znaleźć w tekście dane informacje, ułożyć je w określonym porządku. W zakresie tworzenia wypowiedzi ustnej i pisemnej uczeń potrafi opisać swoje upodobania, wyrazić i uzasadnić swoje opinie.

Powyższe wskazania rodzą wiele pytań natury praktycznej: jak pracować z tekstem literackim z uczniami, którzy dopiero w szkole średniej rozpoczynają naukę języka, i to często dodatkowo w wymiarze dwóch godzin tygodniowo? Jakie teksty wybierać i jakie ćwiczenia proponować, aby nie osiągnąć celu odwrotnego do zamierzonego i nie zniechęcić uczniów do literatury i nauki języka? Czy praca na podstawie tekstu literackiego z uczniem na poziomie początkującym czy średniozaawansowanym jest możliwa? Czy tekst literacki ze swojej natury nie jest zbyt złożony, aby wprowadzać go w początkowej fazie nauki języka? Pytania te zadają sobie nauczyciele nie tylko języka francuskiego, ale także każdego języka

² Cytowane fragmenty podstawy programowej można znaleźć na stronie internetowej <podstawa-programowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-obcy-nowozytny>.

tercjalnego, co związane jest z systemowym uwarunkowaniem nauki drugiego języka obcego w polskich szkołach³.

Tekst literacki w nauczaniu języka obcego do poziomu B1

Choć na poziomie szkoły ponadpodstawowej, jak piszą Kucharczyk i Szymankiewicz (2020: 75), „język francuski jest, w porównaniu do etapu poprzedniego, dostępniejszy dla uczniów”, to i tak jest on językiem tercjalnym, nauczany jako drugi język obcy, często od podstaw i w mniejszym wymiarze godzin. Fakt ten bezpośrednio przekłada się na poziom treści zawartych w podręcznikach do nauki języka francuskiego, które muszą być dostosowane są do poziomu uczniów. Dlatego na liście dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników znajdują się pozycje dostosowane do początkującego poziomu uczniów. Żaden z dziewiętnastu podręczników nie przekracza poziomu B1⁴.

Co więcej, w podręcznikach dopuszczonych do użytku szkolnego dla szkół średnich fragmenty tekstów literackich pojawiają się bardzo rzadko, w większości nie występują, nawet jeśli przyjmie się bardzo szeroką definicję literatury, nie wykluczając literatury popularnej, komiksów czy słów piosenek. Autorzy podręczników optują raczej za opracowanymi do celów dydaktycznych tekstami nawiązującymi do dzieł literackich, słynnych autorów czy postaci literackich⁵.

Postawa taka nie powinna dziwić, gdyż proponowanie pracy z oryginalnym tekstem literackim, często zbyt trudnym nie tylko na płaszczyźnie interpretacyjnej, ale także językowej, byłoby podejściem antypedagogicznym. Nawet jeśli sam tekst literacki nie byłby skomplikowany pod względem językowym, praca z nim pozostaje nie lada wyzwaniem. Pogląd ten wydają się podzielać autorzy ESOKJ, gdyż nie proponują zadań z wykorzystaniem tekstu literackiego w pierwszej fazie nauki języka, o czym świadczy brak wskaźników biegłości. W pierwotniej wersji ESOKJ czytamy: „Dla początkowego etapu nauczania (do poziomu B1) najodpowiedniejszy wydaje się rejestr neutralny [...]. Poznawanie bardziej formalnych i bardziej poufanych rejestrów pojawia się stopniowo, na przykład podczas lektury rozmaitych rodzajów tekstów, zwłaszcza literackich. Początkowo są one jedynie rozumiane. W stosowaniu bardziej formalnych i bardziej poufanych rejestrów jest jednak zalecana pewna ostrożność, gdyż ich niewłaściwe użycie może prowadzić do nieporozumień i niezamierzonej śmieszności” (ESOKJ 2003: 108).

Zadane w tytule niniejszego artykułu pytanie pozostaje więc ciągle aktualne. Jaką postawę powinien przyjąć nauczyciel języka tercjalnego, aby mimo niesprzyjających okoliczności, związanych głównie z ograniczonym czasem nauczania języka, spróbować pokazać uczniom, że sam przywiązuje wagę do estetycznych wartości literatury, a tym samym zachęcać uczniów do pracy własnej z wykorzystaniem

3 Status języka francuskiego w polskiej szkole precyzyjnie definiują Kucharczyk i Szymankiewicz (2020: 74): „Z danych na temat powszechności nauczania języków obcych w polskich szkołach wynika, że pierwszym językiem obcym dla prawie wszystkich uczniów jest język angielski. Jeśli chodzi o drugi język obcy, to wyraźnie zaznacza się dominacja języka niemieckiego, zaś pozycja języka francuskiego wydaje się słaba”.

4 Aktualną listę dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników do nauki języka francuskiego w szkołach ponadpodstawowych można znaleźć na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji i Nauki: podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1/.

5 Więcej szczegółów na temat wykorzystania tekstu literackiego w dopuszczonych do użytku szkolnego podręcznikach do języka francuskiego dla szkół średnich – zob. Chmiel-Bożek (2022).

Przykład 1. Ćwiczenie pozwalające na oswojenie uczniów z nazwiskami autorów (Texto 1: 13).

Écrivains de langue française

Wskaż na mapie kraje, z których pochodzą pisarze przedstawieni na zdjęciach.



Victor Hugo,
France



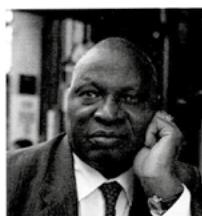
Aminata Sow Fall,
Sénégal



Amin Maalouf,
Liban



Amélie Nothomb,
Belgique



Amadou Kourouma,
Côte d'Ivoire



Nancy Huston,
Canada



Aimé Césaire,
Martinique



Tahar Ben Jelloun,
Maroc

literatury? Jak przekazać uczącym się choć podstawowe informacje na temat literatury danego kręgu językowego i za pomocą jakich środków można osiągnąć ten cel?

Poniżej przedstawiono dostosowane do poziomu początkujących uczniów przykłady ćwiczeń, których celem jest oswojenie uczniów z nazwiskami pisarzy i pisarek z francuskiego obszaru językowego oraz z tytułami dzieł, a także zaznajomienie uczniów ze znanymi postaciami literackimi. Prezentowane przykłady wyodrębnione zostały w wyniku analizy obowiązujących w ostatnich dwudziestu latach podręczników do nauki języka francuskiego dla szkół średnich.

Oswajanie z nazwiskami pisarzy i pisarek oraz z tytułami dzieł

Oswajanie ucznia z nazwiskami pisarzy danego kręgu kulturowego można rozpocząć już na początku nauki języka. Doskonałym tego przykładem jest ćwiczenie z podręcznika *Texto 1* (Przykład 1), w którym nazwiska francuskich i frankofońskich pisarzy i pisarek pojawiają się już we wstępnym rozdziale, poświęconym cywilizacji Francji i krajów frankofońskich. Na mapie świata zaznaczono kraje, w których mówi się w języku francuskim. Zadaniem ucznia

jest wskazanie, skąd pochodzą przedstawieni na zdjęciach autorzy.

Ćwiczenie to może stać się inspiracją do tworzenia podobnych zadań. Po odpowiednim dostosowaniu i dodaniu daty urodzin (i ewentualnie śmierci) listę pisarzy i pisarek można wykorzystać do ćwiczenia czytania liczebników. Można też stworzyć mapę Francji i zaproponować uczniom umieszczenie na niej w odpo-

wiednim miejscu, np. zgodnie z miejscem urodzenia, nazwisk pisarzy i pisarek francuskich, co oswoi uczniów nie tylko z nazwiskami poszczególnych autorów, ale także z geografją Francji.

Kolejny przykład (2) ćwiczenia zaczerpnięty został z podręcznika *Francofolie express 3*. Zadaniem ucznia jest połączenie autora noblisty z tytułem dzieła. Przy wykonywaniu tego zadania uczniowie mogą posiłkować się internetem, przy okazji mogą też znaleźć polskie tłumaczenie tytułów lub uzupełnić listę francuskich autorów, którzy otrzymali Literacką Nagrodę Nobla. Ćwiczenie to może wydać się szczególnie interesujące w okresie, kiedy nagrody są przyznawane.

Owocnym zabiegiem może być wykorzystanie tytułów dzieł przy okazji wprowadzenia innych elementów gramatycznych lub leksykalnych. W ćwiczeniu (Przykład 3), zaczerpniętym z podręcznika *Campus 1*, tytuły utworów pojawiają się wraz z wprowadzaniem nazw kolorów. Podobne ćwiczenie można zaproponować na lekcji ze słownictwem związanym np. z rodziną. Zadaniem uczniów może być wyszukanie tytułu, w którym pojawia się słowo „ojciec”, „matka”, „brat”. Ciekawą propozycją może być też porównanie tytułów w wersji polskiej i francuskiej.

Informacje na temat pisarzy i pisarek oraz ich dzieł można wprowadzać przy okazji wykonywania ćwiczeń, które z pozoru mają zupełnie inny cel. W kolejnym ćwiczeniu (Przykład 4) zadaniem ucznia jest uzupełnienie tekstu odpowiednim przymikiem czasu. Wykonując to ćwiczenie, uczeń, chcąc nie chcąc, zapoznaje

Przykład 2. Ćwiczenie pozwalające na oswojenie uczniów z nazwiskami autorów i tytułami dzieł (*Francofolie express 3*: 9)

Les prix Nobel français de littérature

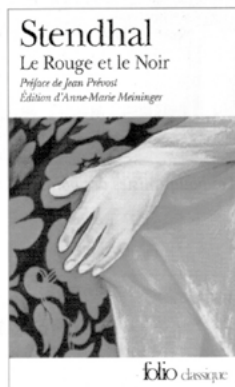
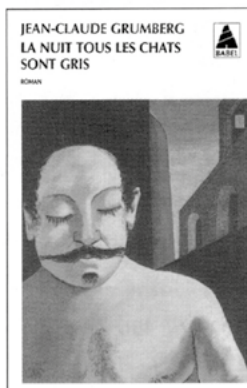
Associez les titres des œuvres présentées à leurs auteurs. Vous pouvez vous servir d'une encyclopédie ou d'un moteur de recherche sur internet.

- | | |
|--------------------|--------------------------------|
| 1 Anatole France | a <i>La Nausée</i> |
| 2 Albert Camus | b <i>Anabase</i> |
| 3 Romain Rolland | c <i>L'Étranger</i> |
| 4 Jean-Paul Sartre | d <i>La Route des Flandres</i> |
| 5 François Mauriac | e <i>Les dieux ont soif</i> |
| 6 André Gide | f <i>Jean-Christophe</i> |
| 7 Claude Simon | g <i>Les Faux-monnayeurs</i> |
| 8 Saint-John Perse | h <i>Le Nœud de vipères</i> |



Przykład 3. Ćwiczenie pozwalające na oswojenie uczniów z nazwiskami autorów i tytułami dzieł (*Campus 1*: 78)

Czy rozumiesz te tytuły?



się z informacjami na temat życia i twórczości Balzaka.

Wzmianki na temat pisarzy i ich dzieł można też wprowadzić przy okazji ćwiczeń doskonalących rozumienie tekstu pisanego i rozumienie ze słuchu. Przykład 5 obejmuje doskonalenie obu kompetencji. Zadaniem ucznia jest przeczytanie tekstu na temat Victora Hugo. Kolejnym etapem ćwiczenia jest wysłuchanie tekstu o podobnej tematyce i wskazanie zawartych tam fałszywych informacji.

Wokół postaci literackich

Ćwiczenia mające na celu rozwijanie poszczególnych kompetencji językowych mogą zarazem przedstawiać i opisywać postacie literackie. Poniższe ćwiczenie (Przykład 6) zaczerpnięte zostało z podręcznika *Festival 2*. Po wprowadzeniu informacji wstępnych dotyczących autorów baśni, ze szczególnym uwzględnieniem twórczości Charles'a Perraulta, uczniom proponowana jest zgadywaneczka „Kim jestem”. W kolumnie po lewej wymienione zostały znane postaci z baśni, a zadaniem ucznia jest dopasowanie do każdej z nich krótkiego opisu. Wykonując to ćwiczenie, uczniowie doskonalą kompetencję rozumienia tekstu pisanego oraz poszerzają wiedzę z zakresu kultury i cywilizacji.

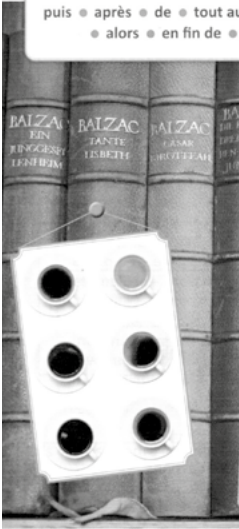
Ćwiczenie to może okazać się niezwykle motywujące, gdyż wykonując je, uczniowie mogą odwoływać się posiadanej już wiedzy na temat baśni. Interesującym uzupełnieniem może być ćwiczenie polegające na znalezieniu polskich odpowiedników wymienionych postaci.

Ćwiczenia mające na celu doskonalenie kompetencji rozumienia tekstu pisanego na podstawie opisów postaci literackich można też znaleźć w innych podręcznikach. Przedstawiony przykład (7) zaczerpnięto z podręcznika *Studio 100*. Zadaniem ucznia jest utworzenie własnego opisu każdej z komiksowych postaci, bazując na tekstach, w których informacje te zostały wymieszane.

Przykład 4. Ćwiczenie pozwalające na oswojenie uczniów z nazwiskami autorów i ich twórczością (*C'est parti! 4: 60*)

Complète le texte avec les prépositions et expressions de temps qui conviennent. Fais les modifications nécessaires.

puis • après • de • tout au long de • quand • déjà
• alors • en fin de • jusqu'à • par • à




Accro au café, Honoré de Balzac en est décédé

Tasse après tasse, cafetière cafetière... Pour supporter le travail de titan qu'il s'impose, Honoré de Balzac tourne au café: il peut en boire jusqu'à 50 tasses jour! il n'est pas en train de parcourir l'Europe avec Mme Hanska ou de fuir ses créanciers, l'écrivain se consacre entièrement à son œuvre. Ses journées ont la régularité de celles d'un moine. 20 heures, il se met au lit et dort. À minuit, son domestique frappe à sa porte pour le réveiller. Balzac enfile son peignoir de cachemire. Sur sa petite table sont disposés six bougies, un encrier et des plumes de corbeau. C'est parti pour huit heures de travail, il travaille le matin, protégé par la nuit.

À 8 heures du matin, c'est la pause. Il prend un bon bain chaud d'une heure pour détendre son corps harassé. Les heures suivantes sont consacrées aux corrections des épreuves., il enchaîne avec sa correspondance. l'après-midi, Balzac arrête, épuisé. Une heure ou deux sont réservées aux visites, puis c'est le moment de retourner se coucher. Et sa journée, le café lui assure de rester éveillé.

Cette surconsommation a probablement fini par avoir un impact néfaste sur sa santé et a contribué au développement d'une insuffisance cardiaque, d'édèmes et de problèmes rénaux.

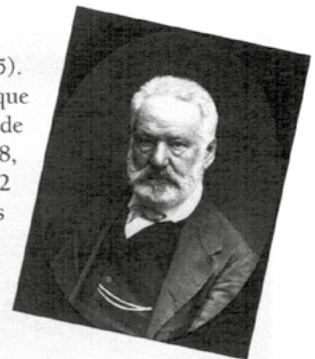
Elaboré à partir de : <https://www.caminteresse.fr/culture/accro-au-cafe-honore-de-balzac-en-est-decede-11146356/>



Przykład 5. Ćwiczenie pozwalające na oswojenie uczniów z nazwiskami autorów i ich twórczością (*Studio 100. Niveau 2: 33*)

Lisez les documents et rectifiez les informations fausses dans les enregistrements.

Victor Hugo, écrivain français (Besançon 1802 - Paris 1885). Fils d'un général de l'Empire, il est d'abord un poète classique et monarchiste. Mais la représentation d'*Hernani* (1830) fait de lui la meilleure incarnation du romantisme. Député en 1848, il s'exile à Jersey, puis à Guernesey, après le coup d'État du 2 décembre 1851. Rentré en France en 1870, partisan des idées républicaines, il est un personnage honoré et officiel et, à sa mort, ses cendres sont transférées au Panthéon. De nombreux films sont tirés de ses romans (*Les Misérables*, *Notre-Dame de Paris*) et même des dessins animés produits par les studios Disney.



Przykład 6. Ćwiczenie przedstawiające postacie literackie (*Festival 2: 113*)

Devinettes : Qui suis-je ?

- Le Chat botté
- Peau d'Âne
- Le Petit Poucet
- Cendrillon
- Riquet à la Houppe
- Barbe-Bleue
- Le Petit Chaperon rouge
- La Belle au bois dormant

1. Je suis une petite fille toujours habillée en rouge. j'habite près de la forêt.

2. J'ai déjà épousé plusieurs femmes et je déteste les curieuses.

3. Je vis seule dans ce grand château. Enfin, je vis... je dors, surtout. Depuis cent ans, j'attends mon prince charmant.

4. Pas question de me marier avec papa. L'inceste, c'est interdit ! Alors, je m'en vais

5. D'accord, je suis le plus jeune de toute la famille. Mais je suis aussi le plus intelligent.

6. Mon maître a de la chance. Grâce à moi, il va devenir riche.

7. Je suis laid, laid, laid. Et ma princesse est belle, belle, belle ! Heureusement, l'amour est aveugle !

8. Mes sœurs sont méchantes, elles vont au bal pendant que je reste ici. Mais patience ! Ma bonne marraine fée va changer tout ça !

Przykład 7. Ćwiczenie przedstawiające postacie literackie (*Studio 100: 90*)

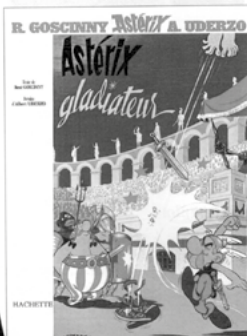
Héros de BD

Les présentations de trois personnages de bandes dessinées ont été mélangées. Reconstituez chacune d'entre elles.

Corto Maltese est né à Malte, d'une gitane andalouse et d'un marin anglais, dans les années 1870. Ce jeune homme parvient toujours à résoudre des énigmes avec ses amis. Pour cela, il a voyagé en Gaule, chez les Bretons, les Belges et même jusqu'à Athènes et Rome.

Astérix vit dans un village peuplé d'irréductibles Gaulois qui résistent aux envahisseurs romains. Sa mère lui a donné son côté gitan et l'amour de la liberté, son père lui a transmis des éléments du monde celtique. Ses aventures l'ont entraîné au Tibet, au Congo ou en Sibérie.

Tintin est un jeune reporter belge, toujours accompagné de son chien Milou, de ses amis, le capitaine Haddock, le professeur Tournesol. Avec son fidèle compagnon Obélix, doué d'une force incroyable, car il est tombé dans la potion magique quand il était petit, il a défendu de nombreuses fois leur village contre les armées romaines. Avec son air pirate et romantique, il a parcouru les mers du monde entier, de Gibraltar aux Caraïbes, de Hong-Kong à la Russie, à la recherche d'aventures originales.



Postacie literackie mogą być również wdzięcznym materiałem do rozwijania kompetencji rozumienia ze słuchu, nawet w początkowej fazie nauki języka. Przedstawiony przykład (8) zaczerpnięto z pierwszej jednostki *Francofolie Express 1*, w której wprowadza się elementarne słownictwo z zakresu opisu osoby. Zadaniem ucznia jest dopasowanie numeru usłyszanej prezentacji do odpowiedniej postaci literackiej.

Teksty traktujące o słynnych postaciach literackich mogą, oprócz rozwijania słownictwa czy kompetencji rozumienia, stać się interesującym tematem do poszerzania wiedzy na temat kluczowych elementów kulturowych danego obszaru językowego i konfrontowania jej z wiedzą o kulturze własnego kraju. Tekst (Przykład 9) na temat Arsène'a Lupina zaczerpnięto z *Rond-Pont 2*. Zadaniem ucznia jest stworzenie portretu słynnego dzentelmena włamywacza. Uczniowie mogą też spróbować znaleźć we własnej literaturze podobną postać.

Zawarta w powyższym tekście tematyka może zainteresować uczniów, chociażby ze względu na liczne ekranizacje powieści Maurice'a Leblanca, w tym ostatni dziesięcioodcinkowy serial *Lupin* z 2021 roku z Omarem Sy w roli głównej. Konfrontacja informacji o pierwotnym tekście literackim z przełożeniem na język filmu jest działaniem jak najbardziej wskazanym i zalecanym przez autorów tomu uzupełniającego do ESOKJ, którzy już na wstępie przypominają, że teksty twórcze nie ograniczają się jedynie do literatury i słowa pisanego, a proponowane wskaźniki biegłości mogą odnosić się do każdej twórczości (CECR 2021: 111).

Przykład 8. Ćwiczenie przedstawiające postacie literackie (Francofolie express 1: 24)

Écoutez l'enregistrement et faites l'exercice.
Posłuchaj nagrania i wykonaj ćwiczenie.

Usłyszysz dwukrotnie prezentacje (1–5) kilku postaci literackich i bohaterów komiksów (A–F). Zdecyduj, kogo dotyczy dana prezentacja. Uwaga! Jedna z propozycji A–F jest podana dodatkowo i nie pasuje do żadnej prezentacji.

A Le Petit Nicolas

B Astérix et Obélix

C Titeuf

D Les Trois Mousquetaires

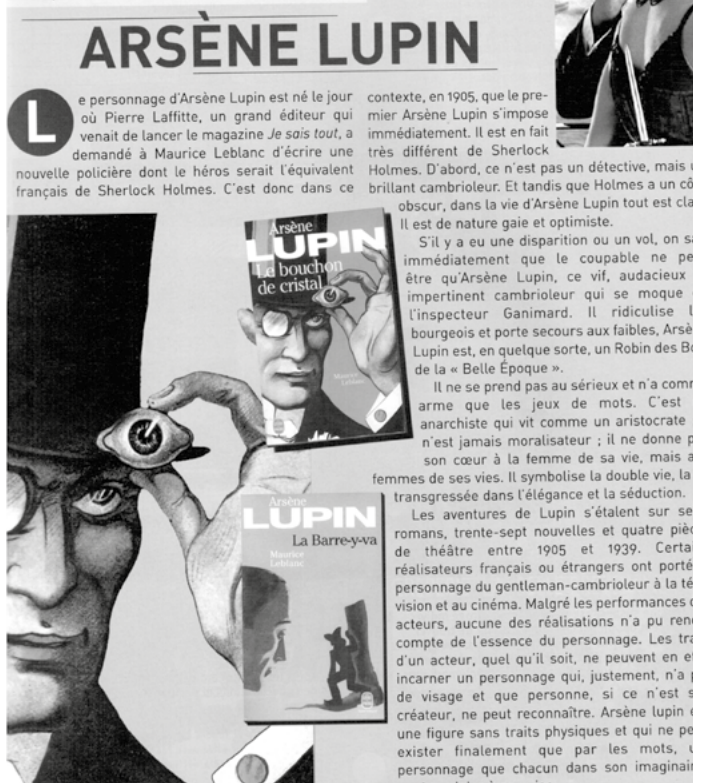
E Les Schtroumpfs

F Tintin

Przykład 9. Ćwiczenie przedstawiające postacie literackie (Rond--Point 2: 34)

12. GENTLEMAN OU CAMBRIOLEUR ?

A. Lisez ce texte. Comment imaginez-vous Arsène Lupin ? Et dans la littérature de votre pays, existe-t-il un voleur aussi connu que celui-ci ? Comment est-il ?



ARSÈNE LUPIN

Le personnage d'Arsène Lupin est né le jour où Pierre Laffitte, un grand éditeur qui venait de lancer le magazine *Je sais tout*, a demandé à Maurice Leblanc d'écrire une nouvelle policière dont le héros serait l'équivalent français de Sherlock Holmes. C'est donc dans ce contexte, en 1905, que le premier Arsène Lupin s'impose immédiatement. Il est en fait très différent de Sherlock Holmes. D'abord, ce n'est pas un détective, mais un brillant cambrioleur. Et tandis que Holmes a un côté obscur, dans la vie d'Arsène Lupin tout est clair. Il est de nature gaie et optimiste. S'il y a eu une disparition ou un vol, on s'imagine immédiatement que le coupable ne peut être qu'Arsène Lupin, ce vif, audacieux, impertinent cambrioleur qui se moque de l'inspecteur Ganimard. Il ridiculise le bourgeois et porte secours aux faibles, Arsène Lupin est, en quelque sorte, un Robin des Bois de la « Belle Époque ».

Il ne se prend pas au sérieux et n'a comme arme que les jeux de mots. C'est un anarchiste qui vit comme un aristocrate ; n'est jamais moralisateur ; il ne donne pas son cœur à la femme de sa vie, mais à toutes les femmes de ses vies. Il symbolise la double vie, la transgression dans l'élégance et la séduction.

Les aventures de Lupin s'étalent sur sept romans, trente-sept nouvelles et quatre pièces de théâtre entre 1905 et 1939. Certains réalisateurs français ou étrangers ont porté le personnage du gentleman-cambrioleur à la télévision et au cinéma. Malgré les performances d'acteurs, aucune des réalisations n'a pu rendre compte de l'essence du personnage. Les traits d'un acteur, quel qu'il soit, ne peuvent en effet incarner un personnage qui, justement, n'a ni visage et que personne, si ce n'est son créateur, ne peut reconnaître. Arsène Lupin est une figure sans traits physiques et qui ne peut exister finalement que par les mots, un personnage que chacun dans son imagination peut adapter à sa vision.

Podsumowanie

Próba pokazania uczącym się, że nauczyciel przywiązuje wagę do „estetycznych wartości literatury” (ESOKJ 2003: 126), nie jest zadaniem prostym, szczególnie kiedy naucza się drugiego języka obcego w niewielkim wymiarze godzin. Obowiązujące podręczniki niezbyt pomagają w tym zakresie. W wypadku języka francuskiego teksty literackie w podręcznikach pojawiają się sporadycznie lub w ogóle nie występują. Rzadkością są nawet piosenki. Niemniej analiza podręczników wykorzystywanych w nauce języka francuskiego w szkole średniej w ciągu ostatnich dwóch dekad pozwoliła na wyodrębnienie rozproszonych w niektórych z nich ćwiczeń wprowadzających elementy związane z literaturą. Wykorzystanie tego typu zadań może być przykładem pewnego kompromisu, którego cel wpisuje się w łacińską sentencję *primum non nocere*. Jeśli, zdaniem nauczyciela, praca z samym tekstem literackim jest zadaniem zbyt trudnym, nużącym uczniów i pracochłonnym, a niedogodności wykonywania tego typu ćwiczeń mogą przeważać nad korzyściami, może warto postawić na inne zadania, które mogą pozytywnie wpłynąć na rozwój literackich zainteresowań uczniów. Okazuje się bowiem, że nawet nie proponując uczniom pracy z samym tekstem literackim, można wprowadzać treści związane z literaturą i pokazać, że przywiązuje się wagę do literatury. Dostosowane do poziomu językowego uczniów ćwiczenia osławiające z nazwiskami pisarzy i pisarek, z tytułami dzieł i postaciami literackimi, są tego doskonałym przykładem. Co więcej, mogą one stanowić podstawę wykonywania bardziej złożonych działań w przyszłości, zachęcić ucznia do pogłębienia wiedzy na temat literatury, a może nawet do sięgnięcia po lekturę.

BIBLIOGRAFIA

- Chmiel-Bożek, H. (2022), *(Con)texte littéraire dans les manuels de français au niveau secondaire en Pologne*, „Neofilolog”, nr 59 (1), s. 35–52.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire 2021*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego 2001 (2003)*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kalinowska, E. (2015), *Poezja na lekcjach języków obcych – rozwijanie kompetencji językowych i kulturowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 63–69.
- Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. (2020), *Uwarunkowania wyboru nauki języka francuskiego przez polskich licealistów*, „Acta Neophilologica”, nr 1(XXII), s. 73–90.
- Martyniuk, W. (2021), *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 28(2), s. 1–18.
- MEN (2018), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r., poz. 467)*.
- Miłułka, D. (2017), *Tekst literacki pomostem w procesie poznawania siebie i innych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 102–108.
- Tomczuk, D. (2015), *Klasyk w pakiecie multimedialnym w dydaktyce języków obcych i literatury (na przykładzie powieści Johanna Wolfganga Goethego Cierpienia młodego Wertera oraz filmu Goethe!)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 70–76.
- Wojciechowska, B., Górecka, J. (2021), *Literatura frankofońska o migracji i wygnaniu na zajęciach z języka francuskiego – perspektywa dyskursywna. Założenia projektu DECLAME'FLE*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 19–27.

CYTOWANE PODRĘCZNIKI

- Boutégèze, R., Supryn-Klepcarz, M. (2017), *Francofolie express 3*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boutégèze, R., Supryn-Klepcarz, M. (2019), *Francofolie express 1*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flumian, C., Labascoule, J., Royer, C. (2004), *Rond-Point 2*, Grenoble: PUG.
- Girardet, J., Pécheur, J. (2002), *Campus 1*, Paris: Clé international.
- Lavenne, Ch., Bernard, É., Breton, G., Canier, Y., Tagliante, Ch. (2002), *Studio 100. Niveau 2*, Paris: Didier.
- Lopes, M.-J., Le Bougnec, J.-T. (2019), *Texto 1*, Vanves: Hachette.
- Poisson-Quinton, S., Mahéo-Le Coadic, M., Vergne-Sirieys, A. (2006), *Festival 2*, Paris: Clé international.
- Sowa, M. (2021), *C'est parti ! 4*, Kraków: Draco.

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

DR HALINA CHMIEL-BOŻEK Romanistka, doktor nauk humanistycznych, nauczyciel dyplomowany języka francuskiego, adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Autorka jednej monografii i wielu artykułów naukowych. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z glottodydaktyką, głównie z tłumaczeniem dydaktycznym.

Kwadrant Pytań: Dociekania filozoficzne na lekcji języka angielskiego

DOI: 10.47050/jows.2023.1.27-34

Zarówno podstawa programowa kształcenia ogólnego, jak i informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2022/2023 podkreślają znaczenie w edukacji takich umiejętności, jak formułowanie pytań, odróżnianie faktów od opinii czy wyciąganie wniosków. Wielu nauczycieli zastanawia się, w jaki sposób mogą wspierać uczniów w rozwijaniu tych zdolności. Z pomocą może przyjść... filozofia.

Niniejszy artykuł jest poświęcony możliwości zastosowania metody dociekań filozoficznych, a zwłaszcza jednego z jej narzędzi, zwanego Kwadrantem Pytań (ang. *The Question Quadrant*), w nauczaniu języka angielskiego jako obcego. Na wstępie omówiono rolę pytań w edukacji oraz specyfikę pytań filozoficznych, która sprawia, że wpisują się one w każdy szkolny przedmiot. W dalszej części artykułu przybliżono metodę dociekań filozoficznych, z powodzeniem stosowaną na lekcjach filozofii również w Polsce, oraz wskazano praktyczne przykłady wykorzystania Kwadrantu Pytań na lekcji języka angielskiego. W końcowej części artykułu podkreślono korzyści mogące wynikać z zastosowania opisanych metod, a także transdyscyplinarność filozofii.

Znaczenie pytań w edukacji

Jak twierdził filozof Immanuel Kant (1957: 146), „wielki to już i potrzebny dowód roztropności lub zrozumienia, gdy się wie, o co mamy rozumnie pytać”. Zbigniew Herbert (2004: 392) pisał o tym, że filozofia dawała mu „odwagę stawiania pytań pierwszych, zasadniczych, podstawowych: czy świat istnieje, jaka jest jego istota i czy jest poznawalny”. Właśnie przez stawianie pytań esencjalnych, czyli związanych z poznaniem istoty przedmiotu (Ingarden 1972), filozofia uczy umiejętności dogłębnej analizy problemów oraz może pomóc uczniom rozwijać rodzaj myślenia problemowego, nazywanego myśleniem pytajnym.

Myślenie pytajne to „procesy poznawcze związane z czynnościami dostrzegania, formułowania i reformułowania pytań problemowych, które wynikają z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego, i są wywołane przez sytuację problemową lub zadanie zawierające trudność o charakterze intelektualnym, emocjonalnym lub praktycznym” (Szmidt i Płóciennik 2020: 22). Aby umożliwić uczniowi aktywne poszukiwanie wiedzy, ważne jest wspieranie jego ciekawości poznawczej, która manifestuje się właśnie przez zadawanie pytań.

Wielu nauczycieli może odnosić niepokojące wrażenie, że dzisiejsi uczniowie są „niezdolni do głębszej refleksji, nie potrafią wyciągać ogólnych wniosków czy przyjąć szerszego punktu widzenia. Zapamiętują mnóstwo informacji, ale nie potrafią ich interpretować ani zrobić z nich użytku” (Morbitzer 2014: 132). Jeśli rzeczywiście tak jest, z pewnością duża w tym „zasługa” dzisiejszej kultury, która „staje się coraz bardziej obrazkowa” i w której „przebijają się komunikaty proste”

(Grzybowski i in. 2016: 24). Nie bez znaczenia pozostaje jednak to, że w dalszym ciągu podczas lekcji wiele informacji przekazywanych jest tzw. tokiem podającym, a zdecydowaną większość czasu wypełnia mówienie nauczyciela (Śnieżyński 2013). Tok podający przyzwyczajają uczniów do „biernego odbioru wiadomości, do rejestracji podawanych informacji, nie zaś do myślenia i rozwiązywania problemów” (Walczak 2012: 154–155). Często nauczyciel za wszelką cenę stara się udowodnić uczniom, że zna odpowiedzi na wszystkie stawiane przez nich pytania, i w ten sposób nieświadomie wyrządza uczniom krzywdę, dostarczając im odpowiedzi, które powinni odkryć samodzielnie (Lipman i in. 1996). Nie przygotowuje bowiem uczniów do sytuacji, w której zabraknie pomocy ze strony dorosłych i staną oni wobec konieczności wykorzystania własnych możliwości.

Z drugiej strony, nawet w sytuacji, kiedy to nauczyciel zadaje uczniom pytania, często dąży on do z góry ustalonych przez siebie wniosków. W tym wariacie uczeń zwykle automatycznie odpowiada na pytania, które są zazwyczaj sformułowane w taki sposób, aby możliwa była tylko jedna odpowiedź, w związku z czym aktywizacja ucznia jest pozorna (Walczak 2009). Mimo że podstawa programowa zawiera wzmiankę o tym, że główne zadanie szkoły to kształtowanie umiejętności krytycznego i twórczego myślenia, a także „zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej” (MEN 2018), na wielu szkolnych lekcjach wciąż dominują pytania zamknięte (Bonar i Buła 2019), niewymagające skomplikowanych operacji umysłowych, a zatem nieinspirujące do myślenia i nauki.

Zważywszy na rolę, jaką odgrywa stawianie pytań w kształtowaniu intelektualnych kompetencji ucznia, warto wykorzystać to w kształceniu (Pobojewska, 2014). Dobre pytanie pobudza ciekawość i zainteresowanie ucznia, zachęca go do aktywnego włączenia się w poszukiwanie rozwiązania danego problemu, a co najważniejsze – może pomóc mu rozwijać umiejętność samodzielnego myślenia i bronięcia własnych przekonań. Bez tego istnieje obawa, że uczniowie będą „powtarzać wyuczone frazy, razić ignorancją, powoływać się na wątpliwe autorytety” (Grzybowski i in. 2016: 44). Pytaniami, które zmuszają ucznia do zastanowienia się nad daną kwestią, podkreślając jej problematyczność, są pytania otwarte. Charakter pytań otwartych, stymulujących myślenie twórcze, mają z pewnością pytania filozoficzne.

Pytania filozoficzne. Metoda dociekań filozoficznych

Biorąc pod uwagę stały nieograniczony dostęp do ogromnej ilości źródeł informacji, umiejętność stawiania prawidłowo sformułowanych pytań uważana jest dziś za ważniejszą od umiejętności udzielania poprawnych odpowiedzi (Śnieżyński 2013). Zdaniem wielu uczonych i filozofów, to właśnie formułowanie pytań problemowych jest najistotniejszym i zarazem najtrudniejszym etapem ich pracy intelektualnej, zgodnie z tą opinią można zatem powiedzieć, że filozofowanie w dużej mierze polega właśnie na formułowaniu i zadawaniu pytań (Pobojewska 2011). Filozofowanie obejmuje wspomniane już odwieczne esencjalne pytania, ale też formułuje nowe, które pozwalają spojrzeć na dane zagadnienie z nowej perspektywy i poszukać nowych rozwiązań.

Pytania filozoficzne są w swojej istocie kontrowersyjne i zazwyczaj celem ich stawiania nie jest znalezienie jednej poprawnej odpowiedzi na nie (Cam 1995). Wymagają głębszego zastanowienia się, a czasem przyznania, że każde rozwiązanie może być zarazem dobre i złe. Jak pisał filozof i logik Józef M. Bocheński (2009:19), „gdzie inne nauki się zatrzymują, gdzie rezygnując z dalszych pytań przyjmują pewne założenia, tam filozof dopiero zaczyna pytać. Nauki poznają – on zaś pyta, czym jest poznanie; inni formułują prawa – on zaś stawia pytanie, czym jest prawo”. Odpowiedzi na pytania filozoficzne nie znajdziemy zatem w podręczniku ani w tym, co powiedział nauczyciel, lecz pytania te sprawiają, że uczniowie muszą zacząć myśleć samodzielnie.

Jedną z metod edukacyjnych, która ma na celu ułatwić uczniom formułowanie pytań filozoficznych, a następnie odpowiadanie na nie, są „Filozoficzne Dociekania z Dziećmi i Młodzieżą”. Metoda ta została opracowana przez Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis” na podstawie programu edukacyjnego „Filozofia dla Dzieci” (ang. *Philosophy for Children*, P4C), stworzonego przez profesora filozofii Matthew Lipmana (Lipman i in. 1996). Jest to model nauczania skoncentrowany na rozwijaniu umiejętności filozofowania, a nie na przekazywaniu wiedzy, i może być stosowany w ramach zajęć warsztatowych z filozofii w szkołach podstawowych i średnich. Istotne jest w nim rozwijanie cech i umiejętności takich jak samodzielne, krytyczne i odpowiedzialne myślenie, otwartość poznawcza, wrażliwość społeczna i moralna, a także komunikacja i współpraca w grupie, nie zaś erudycyjne poszerzanie wiadomości (Grzybowski i in. 2016).

Prace nad tym programem rozpoczęły się pod koniec lat 60. XX w., następnie program rozwijał się i był wprowadzany w szkołach w wielu krajach. W najbardziej klasycznej formie metoda dociekań filozoficznych polega na: wspólnym zapoznaniu się z materiałem stymulującym (np. przeczytaniu tekstu), sformułowaniu przez uczestników pytań, wybraniu pytania do dyskusji i samej dyskusji. Jej celem nie jest odnalezienie ostatecznej i jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytania, ale uświadomienie uczestnikom dyskusji, że filozofia nie rozstrzyga wszystkiego definitywnie, lecz tylko wskazuje możliwe rozwiązania.

Kwadrant Pytań

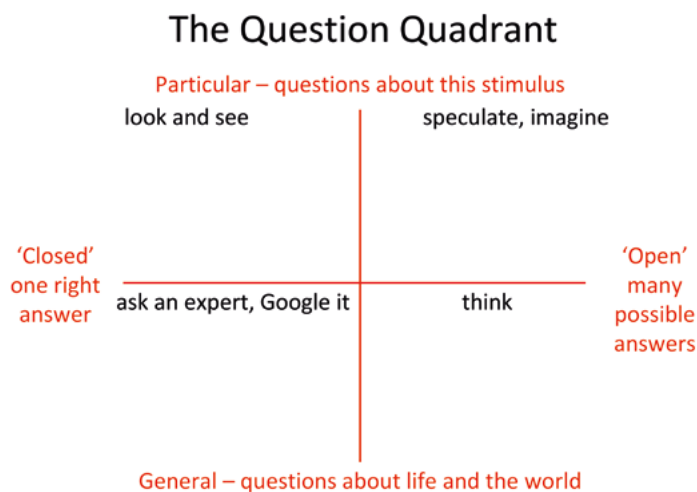
Aby dyskusja przyniosła uczniom jak największą edukacyjną korzyść, istotne jest sformułowanie dobrych pytań problemowych, które będą stanowiły wstęp do dyskusji. Na tym etapie przydatnym narzędziem jest Kwadrant Pytań. Jego twórcą jest uczeń wspomnianego Matthew Lipmana, Philip Cam. W trakcie prowadzenia zajęć metodą dociekań filozoficznych zauważył on, że pytania, które przygotowywali uczniowie, często nie były wystarczająco głębokie i nie prowadziły do dyskusji na takim poziomie, na jakim tego

oczekiwał. Odkąd jednak stworzył Kwadrant Pytań i poprosił uczniów o skorzystanie z niego przy układaniu pytań, jakość zadawanych pytań znacznie się poprawiła (Cam 2006). Kwadrant Pytań skłania uczniów do zadawania pytań o charakterze filozoficznym, wymagających największej wysiłku intelektualnego i refleksji.

Kwadrant składa się z czterech części. Lewa strona to pytania zamknięte, na które jest konkretna odpowiedź (górna ćwiartka to pytania faktograficzne dotyczące materiału stymulującego, dolna ćwiartka to pytania wymagające wiedzy faktycznej/specjalistycznej), zaś prawa strona to pytania otwarte, na które jest wiele odpowiedzi (górna ćwiartka to pytania dotyczące materiału stymulującego, ale wymagające zastanowienia się; dolna ćwiartka to pytania o naturze refleksyjnej, które mogą być przedmiotem dyskusji, czyli właśnie pytania filozoficzne) (Krzywoń 2019). Rysunek 2 pokazuje przykładowe pytania sformułowane po obejrzeniu angielskiej bajki *Trzy Małe Świnki* (*Three Little Pigs*).

Bajka ta może być dobrym materiałem stymulującym dla uczniów szkoły podstawowej na poziomie językowym A2.

Rys. 1. Kwadrant Pytań w wersji angielskiej

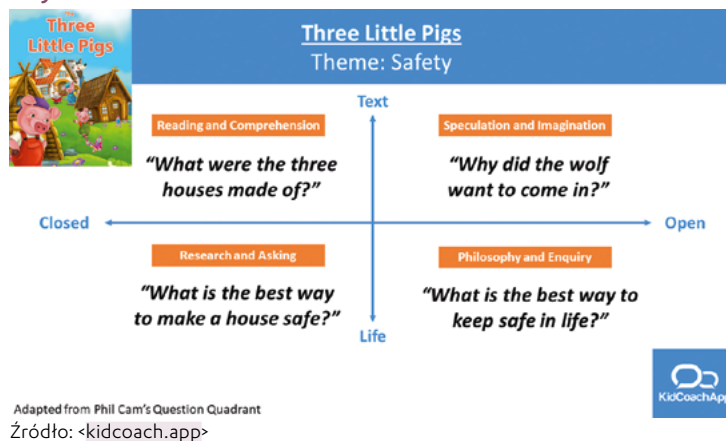


Adapted from Philip Cam 20 Thinking Tools Acer 2006

Źródło: <philosophyineducation.com>

1. Z jakich materiałów zbudowane były domki trzech świnek? (pytanie zamknięte, na które odpowiedź znajdziemy w materiale stymulującym)
2. Jak najlepiej zabezpieczyć dom? (pytanie zamknięte, na które odpowiedź można znaleźć np. z wykorzystaniem wyszukiwarki Google)
3. Dlaczego wilk chciał wejść do środka? (pytanie otwarte, hipotetyczne, dotyczące materiału stymulującego, na które nie możemy znaleźć jednoznacznej odpowiedzi, możemy jedynie się jej domyślać)
4. Jaki jest najlepszy sposób na zachowanie bezpieczeństwa w życiu? (pytanie otwarte natury filozoficznej, inicjujące dyskusję)

Rys. 2. Kwadrant Pytań sformułowanych po obejrzeniu bajki *Trzy Małe Świnki*



Dla starszych uczniów, na poziomie językowym B2/C1, materiałem stymulującym może być na przykład artykuł *Five ways the meat on your plate is killing the planet* (Vergunst i Savulescu 2017) poświęcony problemowi negatywnego wpływu hodowli przemysłowej na środowisko naturalne. Wówczas przykładowe pytania to:

1. Jakie katastrofy naturalne mogą być spowodowane zmianami klimatu? (ang. *What natural disasters may be caused by climate change?*)
2. Jakimi produktami roślinnymi możemy zastąpić mięso? (ang. *Which plant products could serve as meat substitutes?*)
3. W jaki sposób ograniczenie spożycia mięsa może pozytywnie wpłynąć na środowisko? (ang. *How could the reduction of meat consumption benefit the environment?*)
4. Czy jedzenie zwierząt jest moralnie słuszne? (ang. *Is eating animals morally acceptable?*)

Kwadrant pytań pokazuje uczniom, jak odróżnić pytania zamknięte, wymagające konkretnych odpowiedzi, od pytań otwartych, zachęcających do dalszych przemyśleń. Umiejętność zadawania odpowiednich pytań jest jedną z najistotniejszych lekcji, jaką uczeń może wynieść z zajęć dociekań filozoficznych (Krzywoń 2019).

Procedura

Prowadzenie zajęć z języka angielskiego z zastosowaniem metody dociekań filozoficznych oraz Kwadrantu Pytań należy zacząć od wyboru odpowiedniego materiału stymulującego. Inspiracją może być tekst lub jego fragment (uczniowie mogą otrzymać go wcześniej, aby zdążyli się z nim zapoznać), film, wykład, dzieło sztuki, bajka, jakieś wydarzenie szkolne, np. wycieczka. Nie musi to być materiał o tematyce *stricte* filozoficznej, powinien być jednak odpowiednio dobrany do grupy wiekowej i zainteresowań uczniów, tak by pobudzał ich wyobraźnię, był aktualny i poruszający. Następnie należy zapoznać uczniów z zasadami działania Kwadrantu Pytań oraz z zasadami dyskusji, w tym m.in. z tą, że jesteśmy wspólnotą dociekającą, że nie ma dobrych i złych odpowiedzi, a uczniowie odnoszą się do siebie z szacunkiem.

Rys. 3. Kwadrant Pytań w wersji dla uczniów

Write three questions in this box. The kind of questions where the answer can't be argued about and can be found in the stimulus.

Dig it out

Write three questions in this box. The kind of questions where there could be lots of possible ideas but we need to look for evidence in the stimulus.

Work it out

Write three questions in this box. The kind of questions where the answer can't be argued about but we might need to look on the Internet or do some research.

Find it out

Write three questions in this box. The kind of questions where we leave the stimulus behind and think about the „big ideas” within it.

Think it out

Nick Chandley www.philosophyforschools.co.uk

Źródło: <northlakes.cumbria.sch.uk>

W trakcie lekcji prowadzonej tokiem dociekań uczniowie często siadają w kręgu. Nauczyciel może rozdać uczniom karteczki do zapisywania pytań, z dokładną informacją, jak mają one wyglądać (rys. 3). Z czasem będą one coraz rzadziej potrzebne.

Podsumowując, podstawowy model zajęć obejmuje następujące etapy:

1. zapoznanie z materiałem stymulującym (czytanie tekstu lub oglądanie materiału wizualnego),
2. sformułowanie pytań przez uczniów przy użyciu Kwadrantu Pytań (uczniowie mogą pracować indywidualnie, w parach lub w grupach),
3. wybór pytania/pytań do dyskusji,
4. dyskusja: próba znalezienia możliwie najbardziej przemyślanej, uzasadnionej i wszechstronnej odpowiedzi na to pytanie, porównywanie jej z innymi odpowiedziami proponowanymi przez uczestników dyskusji, badanie zasadności odmiennych stanowisk i formułowanie argumentów za i przeciw, szukanie ich wzajemnych powiązań i ich związków z innymi filozoficznymi pytaniami, odkrywanie założeń i implikacji pytań oraz odpowiedzi, niekiedy znalezienie czegoś, co łączy odmienne opinie i uzgodnienie wspólnego stanowiska (opracowano na podstawie materiału Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis”).

Powyższy schemat może oczywiście podlegać modyfikacjom. Po ułożeniu pytań za pomocą Kwadrantu Pytań, zamiast dyskusji w kręgu uczniowie mogą wymieniać się pytaniami i odpowiadać na nie w parach lub w grupach, a zamiast wybierać jedno pytanie – mogą odpowiadać na wszystkie.

Warto się zastanowić, jaka jest rola nauczyciela w opisanej metodzie. Z pewnością nie jest on już przywódcą i ekspertem, a raczej stara się dopilnować, aby dyskusja była dla wszystkich jak najbardziej owocna. Jego zadaniem jest pomoc w stworzeniu atmosfery, w której uczniowie będą śmiało wyrażać swoje zdanie, nawet jeśli jest ono odmienne od zdania prezentowanego przez większość grupy lub przez nauczyciela. Autorzy tej metody zalecają, aby nauczyciel zachował szczególną ostrożność w wyrażaniu swoich opinii w trakcie dyskusji, gdyż może ona stanowić psychiczny hamulec dla uczniów (Lipman i in. 1996). Kierunek dyskusji wyznacza zatem grupa jako całość, a nie tylko nauczyciel. Nauczyciel jest członkiem wspólnoty, pomaga uczniom otworzyć się, np. przez zadawanie pytań pomocniczych, a jeżeli wypowiada swoje zdanie, to raczej na koniec dyskusji.

Korzyści dla lekcji języka obcego

Filozof Gustav Bergmann (1967: 64) pisał o tym, że „relacja pomiędzy językiem i filozofią jest bliższa, jak i istotnie różna od relacji pomiędzy językiem i jakąkolwiek inną dyscypliną”. Narzędzie edukacyjne, jakim jest Kwadrant Pytań, oraz następująca po jego przygotowaniu dyskusja mogą znaleźć praktyczne zastosowanie w nauczaniu języków obcych, umożliwiając uczniom doskonalenie umiejętności myślowych i językowych, takich jak czytanie ze zrozumieniem, wyjaśnianie, uzasadnianie i argumentowanie.

Jak zaznaczono wcześniej, zdecydowana większość pytań filozoficznych ma charakter pytań otwartych, które wspierają myślenie krytyczne i refleksję na poziomie bardziej abstrakcyjnym. Warto wspomnieć w tym momencie o nowych wymaganiach maturalnych z języka angielskiego. Na egzaminie od 2023 r. właśnie zadania otwarte mają pojawić się zarówno na poziomie podstawowym, jak i na poziomie rozszerzonym, stanowiąc dla uczniów spore wyzwanie poznawcze. Oprócz powracającego po kilku latach przerwy egzaminu ustnego nowa matura to także dłuższe i trudniejsze teksty do czytania i słuchania oraz więcej głębokiego przetwarzania informacji językowej. Aby rozwijać umiejętność czytania ze zrozumieniem, autorzy repetytoriów maturalnych zachęcają, by w czasie lekcji poświęcić czas na głębszą analizę tekstu czytanego, np. przez przedstawienie treści tekstu w innej formie

(tabeli bądź notatki) lub właśnie przeprowadzanie dyskusji (Kotorowicz-Jasińska i Śpiewak 2021).

Ponieważ metoda dociekań filozoficznych i Kwadrant Pytań zwiększają wkład własny ucznia (nauczyciel niejako tylko za nim podąża), pomagają one aktywizować grupę oraz zwiększają w uczniach poczucie sprawczości. Fakt, że to oni wymyślają pytania, sprawia, że czują się bardziej odpowiedzialni za swój proces nauczania. Osobiste zaangażowanie ucznia przyczynia się do rozwoju nie tylko językowego, ale także intelektualnego. Z kolei odwrócenie uwagi uczniów od poprawności i skierowanie jej na treść przekazywanych myśli i opinii na tematy ważne dla uczących się pozwala im uzyskać większą płynność językową oraz pewność siebie w wyrażaniu się w języku obcym (Lewkowicz 2019).

Kwadrant Pytań jest także dobrym sposobem na urozmaicenie zajęć polegających na pracy z tekstem – samodzielne wymyślanie pytań przez uczniów może być ciekawą alternatywą dla korzystania z gotowych pytań, które znajdują się pod czytankami w podręcznikach. Układanie pytań można też wykorzystać do powtórzenia gramatyki, w tym rozróżniania pytań ogólnych od szczegółowych (ang. *general and specific questions*), pytań o podmiot i pytań o dopełnienie (ang. *subject and object questions*) oraz słówek pytajnych (ang. *where, when, why, whose* itd.). Ponieważ pytania filozoficzne są często pytaniami hipotetycznymi, stanowią doskonałą okazję do przećwiczenia drugiego okresu warunkowego, czyli pytań w stylu „co by było, gdyby” (ang. *If that happened, what consequences would there be?*).

Opisane powyżej metody mogą być stosowane (po wprowadzeniu niezbędnych adaptacji) z uczniami we wszystkich grupach wiekowych. Ponieważ mamy tu do czynienia bardziej z nauką filozofowania niż nauką filozofii, metody te nie wymagają ani od nauczyciela, ani od uczniów znajomości historii filozofii.

Podsumowanie. Filozofia jako nauka transdyscyplinarna

Naukowcy i edukatorzy podkreślają integrującą i syntetyzującą funkcję filozofii (Brożek 2009). Ponieważ obejmuje ona swoją refleksją całość otaczającej nas rzeczywistości, wątki filozoficzne mogą być wprowadzane do wielu szkolnych przedmiotów, przyczyniając się do osiągnięcia przez uczniów lepszego wykształcenia ogólnego.

Pozytywna rola zastosowania filozoficznych narzędzi edukacyjnych w nauczaniu języka obcego, jak i każdego innego przedmiotu szkolnego, polega przede wszystkim na tym, że filozofia zachęca uczniów do samodzielnego stawiania pytań, nie tylko filozoficznych. Podczas lekcji biologii możemy wspólnie zastanowić się nad moralnymi aspektami badań na zwierzętach, na lekcji historii sztuki zadać pytanie, czym jest piękno, na lekcji matematyki – czym jest nieskończoność, a na lekcji fizyki – czy powinniśmy kolonizować inne planety. Włączenie elementów filozofii do innych lekcji pomaga uczniom zrozumieć, że filozofia nie jest, wbrew wciąż jeszcze powszechnej opinii, przedmiotem oderwanym od rzeczywistości, a refleksja filozoficzna może wejść każdemu uczniowi w nawyk i stać się naturalnym elementem jego codzienności.

Wartości propagowane podczas zajęć z dociekań filozoficznych, takie jak „rozwiązywanie problemów, pokonywanie trudności, kreatywność, życzliwość, dobra komunikacja i współpraca”, to umiejętności, które będą służyć uczniowi przez całe życie, przez co wydają się one „niezastąpionym narzędziem dla nowoczesnej edukacji” (Krzywoń 2019: 13). Nie tylko zresztą współczesne teorie pedagogiczne podkreślają znaczenie interdyscyplinarności w nauczaniu oraz korelacji międzyprzedmiotowej. Już w 1928 r. filozof i pedagog Edyta Stein (1999: 211) pisała o tym, że „dążność do ujęcia zwartej obrazu świata, tzn. tendencja metafizyczna, tkwi w ludzkim duchu jako takim. [...] Jeśli nie weźmie się jej pod uwagę, nie ma mowy o prawdziwym kształceniu”.

Rozwijanie kompetencji społecznych, takich jak słuchanie i nawiązywanie do wypowiedzi innych osób, konfrontowanie własnych przekonań z ich poglądami, tolerancja i otwartość

wydają się jednak szczególnie ważne właśnie na lekcjach języka obcego, pomagając uczniom zrozumieć różnice między kulturami oraz istotę bycia członkiem globalnej społeczności.

BIBLIOGRAFIA

- Bergmann, G. (1967), *Logical positivism, language, and the reconstruction of metaphysics* [za: R. Rorty (2007), *Wittgenstein i zwrot lingwistyczny*, „Homo Communicativus”, nr 1(2), s. 13–28].
- Bocheński, J.M. (2009), *Ku filozoficznemu myśleniu*, Komorów: Antyk
- Bonar, J., Buła, A. (2019), *Edukacyjna wartość dziecięcych pytań*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Brożek, A. (2009), *O pytaniach filozoficznych i ich rozstrzygalności*, „Studia Philosophiae Christianae”, nr 45(1), s. 7–25.
- Cam, P. (1995), *Thinking Together: Philosophical inquiry for the classroom*, Sydney: Hale & Iremonger.
- Cam, P. (2006), *20 Thinking Tools: Collaborative inquiry for the classroom*, Melbourne: ACER Press
- „Filozoficzne Dociekania z Dziećmi i Młodzieżą”. Program dopuszczony do użytku szkolnego, <bit.ly/3ybvCJE>, [dostęp: 15.01.2023].
- Grzybowski, J., Jaworska, A., Kazimierczak-Kucharska, A., Norwa, A., Waleszczyński, A., Zalewska, S.L. (2016), *Sposób na filozofię. Kluczowe zagadnienia z dydaktyki przedmiotowej*, Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Herbert, Z. (2004), *Dlaczego klasycy*, [w:] Z. Herbert, *Wiersze wybrane*, Kraków: Wydawnictwo a5.
- Ingarden, R. (1972), *O pytaniach esencjalnych*, [w:] R. Ingarden, *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kant, I. (1957), *Krytyka czystego rozumu*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kotorowicz-Jasińska, K., Śpiewak, G. (2021), *Matura 2023. Zmiany i kluczowe strategie*, Warszawa: Macmillan Education.
- Krzywoń, Ł. (2019), *Filozofuj z dziećmi*, t 1, Lublin: Wydawnictwo Academicon.
- Lewkowicz, J. (2019), *Język angielski do celów akademickich: potrzeby studentów a możliwości ich zaspokojenia*, <lsi.ils.uw.edu.pl/files/2019/03/21_Lewkowicz.pdf>, [dostęp: 15.01.2023].
- Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S. (1996), *Filozofia w szkole*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- MEN (2018), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, <bit.ly/3IRvN1t>, [dostęp: 15.01.2023].
- Morbitzer, J. (2014), *O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki*, „Labor et Educatio”, nr 2, s. 119–144.
- North Lakes School (2023), <northlakes.cumbria.sch.uk/what-is-the-question-quadrant/>, [dostęp: 15.01.2023].
- Pobjowska, A. (2011), *Co to znaczy filozofować?*, „Analiza i Egzystencja. Czasopismo Filozoficzne”, nr 15, s. 99–117.
- Pobjowska, A. (2014), *Waga pytań w procesie edukacji*, [w:] P. Mroczkiewicz, W. Kamińska (red.), *Jak uczyć, by nauczyć filozofii? Refleksje akademików i praktyków*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 107–120.
- Stein, E. (1999), *Kobieta. Jej zadanie według natury i łaski*, Tczew: Pelplin.
- Steve Bramall Associates (2023), <bit.ly/3L4GSiJ>, [dostęp: 15.01.2023].
- Szmidt, K.J., Płóciennik, E. (2020), *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Śnieżyński, M. (2013), *Rola i znaczenie pytań w szkolnej edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik dla Nauczycieli”, nr 3, s. 13–22.
- Vergunst, F., Savulescu, J. (2017), *Five ways the meat on your plate is killing the planet*. [w:] *The Conversation*, <theconversation.com/five-ways-the-meat-on-your-plate-is-killing-the-planet-76128>, [dostęp: 15.01.2023].
- Wadhar, K. (2020), *How to come up with great questions for kids - anywhere you are and whatever you are doing*, <kidcoach.app/article/question-quadrant>, [dostęp: 15.01.2023].
- Walczak, P. (2009), *Metody aktywizujące w nauczaniu filozofii*, „Analiza i Egzystencja”, nr 10, s. 129–139.
- Walczak, P. (2012), *Gry dyskusyjne w nauczaniu filozofii*, [w:] A. Pobojevska (red.), *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Warszawa: Stentor, s. 150–170.

EMILIA JUREWICZ Nauczyciel języka angielskiego, nauczyciel filozofii, wykładowca w Instytucie Filologii i Pedagogiki we Wszechnicy Polskiej Akademii Nauk Stosowanych w Warszawie.

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

Wykorzystywanie elementów kultury własnej w nauczaniu języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2023.1.35-41

Celem artykułu jest zaprezentowanie różnych technik, które służą wykorzystywaniu elementów kultury ojczystej na lekcjach języków obcych. Przedstawione w nim sposoby pracy mają na celu podniesienie świadomości kulturowej uczniów, poszerzenie ich wiedzy dotyczącej tradycji, literatury i historii własnego narodu, a także rozwój językowy, szczególnie w obrębie leksyki. Artykuł może stanowić inspirację dla nauczycieli, którzy poszukują nowych sposobów pracy z uczniami.

W podstawie programowej dotyczącej nauczania języka obcego nowożytnego zarówno w szkole podstawowej, jak i w szkole średniej czytamy: „Uczeń posiada: 1) podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego; 2) świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową” (MEN 2018). Na lekcjach zwykle skupiamy się na kulturze krajów, których mieszkańcy posługują się nauczonym przez nas językiem. Wprowadzanie elementów kulturowych w nauczaniu i kształtowanie kompetencji kulturowej dzięki zdobywaniu przez uczniów wiedzy o takich kwestiach, jak m.in. sposób życia i tradycje, przekonania i zwyczaje typowe dla danej społeczności czy danego narodu, stanowią jeden z celów edukacji językowej (Hrehovcik i Uberman 2003: 11–12). Tomalin (2008) pisze o kulturze, używając określenia *the fifth language skill* (piąta umiejętność językowa). Sugeruje zatem, że jej poznawanie jest równie ważne, co nabywanie i rozwijanie tradycyjnych zdolności językowych: czytania, słuchania, mówienia i pisanie w języku obcym. Musimy mieć jednak świadomość, że jako nauczyciele będziemy w stanie przekazać uczniom tylko pewne jej elementy, dotyczące tego, jak reagować adekwatnie do danej sytuacji albo w jaki sposób interpretować zachowanie, wypowiedzi czy gesty rozmówców będących przedstawicielami innych kultur. Wiedza o zachowaniu danej społeczności obejmuje bowiem liczne kwestie, np. formy okazywania szacunku, kultywowanie tradycji, więzi rodzinne, okazywanie lub nieokazywanie emocji, typowe sposoby spędzania wolnego czasu, zachowanie na drodze, podejście do sportu, postrzeganie innych narodowości, poczucie humoru, przeżywanie żałoby, relacje sąsiedzkie, wychowywanie dzieci, stosunek do pieniędzy, urządzenie mieszkania czy tematy tabu.

W artykule zamierzam skupić się jednak na drugim elemencie cytowanego tutaj fragmentu podstawy programowej – na wiedzy o kulturze kraju ojczystego, także w wymiarze lokalnym, oraz zaprezentować sposoby zdobywania tej wiedzy na lekcjach języka obcego w starszych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej. Podawać będę tutaj przykłady anglojęzyczne, ale prezentowane techniki mogą być również wykorzystane przez nauczycieli innych języków.

ILONA STĘPIEŃ

Zespół Szkół im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek
w Rzeszowie

Lekcja, podczas której realizujemy wybrane zagadnienia dotyczące kultury ojczystej, może wzbudzić duże zainteresowanie i zaangażowanie uczniów, bo tego rodzaju treści w niewielkim wymiarze pojawiają się w podręcznikach. Będzie więc dla nich z jednej strony czymś nowym, a z drugiej – bliskim, stwarzając im okazję uczenia się o tym, co *de facto* w pewnym stopniu już znają. Konkretnie przykłady znajdują się w dalszej części artykułu. Oczywiście należy pamiętać, że dążymy do tego, by poszerzyć wiedzę uczniów związaną z ich własnym krajem, jego tradycjami czy historią, ale zawsze naszym celem jest także rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem obcym, wzbogacanie słownictwa i ćwiczenie poszczególnych sprawności: słuchania, czytania, pisania i mówienia. Ponadto tego typu zajęcia mogą być wstępem do dyskusji na temat różnic międzykulturowych.

Przed zaprezentowaniem konkretnych przykładów warto podkreślić, że odnalezienie materiałów, które możemy wykorzystać, nie powinno sprawiać większych trudności, choć oczywiście niejednokrotnie potrzebne będzie ich dostosowanie do poziomu grupy, jak również celów edukacyjnych, jakie chcemy osiągnąć na konkretnej lekcji. W sieci działa wiele serwisów poświęconych szeroko rozumianej kulturze, m.in. <culture.pl> czy <poland.pl>. Warto także korzystać ze stron internetowych instytucji kultury czy polskich miast, gdyż większość z nich ma wersje anglojęzyczne. Spójrzmy zatem na przykłady sięgania do kultury własnej na lekcjach języka obcego. Zostały one podzielone na następujące kategorie: historia, literatura, kultura lokalna oraz kultura polska oczami obcokrajowców.

Historia

Każdy kraj ma własną historię, swoich bohaterów i dni obchodzone jako święta narodowe. W szkołach często odbywają się akademie z okazji 3 Maja czy 11 Listopada. W jaki sposób treści patriotyczne mogą pojawić się na lekcji języka obcego? Jednym z rozwiązań jest quiz wiedzy historycznej (np. w formie *kahoota*, dzięki czemu możemy go poszerzać, modyfikować i wykorzystać w różnych grupach czy klasach), dotyczący najważniejszych wydarzeń. Poprzedzić go może wprowadzenie potrzebnego słownictwa, np.: *baptism* (chrzest), *be crowned* (być koronowanym), *duke* (książe), *a national uprising* (powstanie narodowe), *the Warsaw Uprising* (Powstanie Warszawskie), *a national anthem* (hymn narodowy), *partition* (rozbiór), *commander* (dowódca), *archbishop* (arcybiskup), *pope* (papież), *be elected president* (być wybranym na prezydenta), *a five-year term* (pięcioletnia kadencja). Taka forma rywalizacji może być okazją dla uczniów, którzy może są niezbyt uzdolnieni językowo i na naszym przedmiocie nigdy nie mieli okazji, by wyróżnić się w klasie, ale mogą pochwalić się wiedzą z innych dziedzin. Dla wielu z nich dostrzeżenie, że dobra znajomość języka obcego może pozytywnie oddziaływać na rozwój ich zainteresowań i pasji, może być dużą motywacją i zachętą do nauki.

Kolejna forma pracy opiera się na korzystaniu z dostępnych w sieci filmów historycznych. Wśród przykładów takich materiałów warto wymienić: *The Unconquered* (*Niezwyłączeni*) o walce Polaków o niepodległość w XX wieku (IPNtvPL 2017), klip filmowy o obchodach rocznicy Powstania Warszawskiego (TVP World 2021), film o bitwie pod Monte Cassino (PolandMFA 2019) czy materiał dotyczący uchwalenia Konstytucji 3 maja (Culture.pl 2017). W zaawansowanych grupach wykorzystać można także aktualne wiadomości o tym, co dzieje się w kraju, np. z angielskiej sekcji strony Polskiego Radia.

Oprócz przełomowych wydarzeń możemy również przywołać na lekcji ważne postaci w dziejach narodu. Wyboru dokonują uczniowie albo losują jedno nazwisko z zestawu przygotowanego przez nauczyciela. Ich zadaniem jest wyszukanie kilku informacji na temat danej osoby, a następnie przedstawienie ich na forum grupy, tak by pozostali uczestnicy mogli odgadnąć, o kim jest mowa. Uczniów można również poprosić o sformułowanie na temat wybranej postaci (tym razem nazwisko ujawniamy) pięciu zdań, w tym jednego fałszywego – celem pozostałych osób jest wskazanie nieprawdziwej informacji.

Literatura

Na lekcjach języka obcego możemy również sięgnąć po utwory literackie. Wprawdzie będziemy tutaj pracować nie na tekstach oryginalnych, ale na przekładach, naszym celem nie będzie jednak interpretacja utworów, lecz obserwacja, w jaki sposób zostały one przetłumaczone, i próba wskazania różnic między tekstem po polsku i jego przekładem (przekładami). Oczywiście takie zajęcia będą sposobem na wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów, możemy także przygotować różne typy ćwiczeń, aby rozwijać umiejętność rozumienia tekstu pisanego (pytania dotyczące treści czy zadania typu prawda/fałsz). Wybierając znane utwory, z którymi uczniowie mieli już okazję się spotkać, możemy na początku poprosić o odgadnięcie tytułu i autora na podstawie fragmentów. Spójrzmy na kilka przykładów z dziedziny poezji:

„No better thing we know,
No dearer gem we owe,
For all that we possess:
Pearls, stones of great finesse,
High offices and power
— One may enjoy this hour —
And so the gifts of youth,
And beauty are, in truth,
Good things, but only when
Our health is with us then.
For when the body's weak,
The world around is bleak” (Jan Kochanowski *Na zdrowie*)

„I lived with you, I grieved, and many a tear I shed.
In truth, I never did a noble soul defy.
Now it is time for me to go and join the dead.
Seems like it's joy I leave on earth – so sad am I” (Juliusz Słowacki *Testament mój*)

„When I don't see you, I don't sigh nor cry,
I don't lose my senses as you walk on by,
But if I don't see you, if you don't return,
Something in me's lacking, some desire burns,
And suffering strange longings, I wonder thereof:
Is it only friendship, or else is it love?” (Adam Mickiewicz *Niepewność*)

„Near a river, if you're lucky,
You might meet Ms Wacky Ducky.
Being wacky was her passion,
in her life, her moods, her fashions.
At a barber's, she'd say:
'Please, can I have some bottled cheese?'" (Jan Brzechwa *Kaczka-dziwaczka*)

„Lithuania! My homeland! Thou art precious health,
something only those who have lost your wealth
can ever truly know. Today, your grace I see
and describe in full, for I long for thee” (Adam Mickiewicz *Pan Tadeusz*)

Możemy również zachęcić uczniów do porównania przekładu i tekstu oryginalnego lub wykorzystać tekst literacki jako ćwiczenie służące poszerzeniu słownictwa. Spójrzmy np. na utwór Jana Twardowskiego *Do Świętego Franciszka*¹, który może pojawić się na zajęciach, gdy omawiana jest leksyka dotycząca przyrody.

¹ Tekst utworu i przekład autorstwa Sarah Lawson i Małgorzaty Koraszewskiej za: Twardowski 2000: 36–37.

Do Świętego Franciszka

Święty Franciszku patronie zoologów i ornitologów
dlaczego
żubr jęczy
jeleń beczy
lis skomli
wiewiórka pryska
kos gwiżdże
orzeł szczeka
przepiórka pili
drozd wykrzykuje
słonka chrapi
sikora dzwoni
gołąb bębni i grucha
kwiczoł piska
derkacz skrzypi
kawka plegoce
jaskółka piskocze
żuraw struka
drop ksyka
człowiek mówi śpiewa i wyje
tylko motyle mają wielkie oczy
i wciąż jeszcze tyle przeraźliwego milczenia
które nie odpowiada na pytania

To Saint Francis

O, Saint Francis, patron of zoologists and ornithologists
why does
a bison groan
a deer bleat
a fox whine
a squirrel sputter
a blackbird whistle
an eagle bark
a quail chirrup
a thrush call
a woodcock snore
a tin tinkle
a dove drum and coo
a fieldfare squeak
a corncrake creak
a jackdaw shriek
a swallow squawk
a crane shout

a bastard hiss
a human talk sing and howl
only butterflies have huge eyes
and still so much shrill silence
which does not answer any questions

Na podstawie tekstu w języku polskim można także spróbować uzupełnić przekład angielski, a jeśli wykorzystamy mniej znany utwór – poprosić uczniów o przetłumaczenie w parach lub grupach jego całości lub wybranego fragmentu, a następnie porównanie z oryginałem. Na zakończenie warto stworzyć listę słówek i wyrażań do zapamiętania z danej lekcji, gdyż, jak zostało to już wcześniej zaznaczone, zawsze jednym z naszych celów jest rozwój językowy uczniów.

Jeśli mówimy o tekstach poetyckich, możemy pracować także z utworami muzycznymi, wykorzystując angielskie wersje polskich piosenek (por. Kępa 2015). Przykładami mogą być tutaj m.in. Czesław Niemen z piosenką *Strange Is This World (Dziwny jest ten świat)*, zespół Myslovitz z utworem *Sound of Solitude (Długość dźwięku samotności)*, T. Love z piosenką *I love you* (taki sam tytuł w języku polskim) czy Dawid Podsiadło z utworem *Little Stranger (Nieznamomy)*. Nie zawsze wersje te są wiernymi odpowiednikami, ale dzięki temu możemy spróbować wraz z uczniami ustalić, z czego wynikają trudności translatorskie, co powinno być najważniejsze dla tłumacza i jak dalece może on sobie pozwolić na modyfikację tekstu, czy istnieje jakaś granica, której nie może przekroczyć, aby nadal mówić o przekładzie, a nie zupełnie nowym utworze jedynie inspirowanym oryginałem. Są to jednak tematy do podjęcia raczej w szkole średniej, jeśli zależy nam na tym, by taką dyskusję przeprowadzić w języku obcym.

Kultura lokalna

Jedną z metod poznawania nowych osób i pogłębiania wiedzy o ich kulturze są wymiany uczniowskie. Biorą w nich udział szkoły z różnych krajów, a uczestnicy wymiany posługują się językiem obcym. Ale nie tylko wyjazd zagraniczny może być dla młodzieży okazją do wzbogacenia swojej wiedzy i rozwinięcia umiejętności. Również przyjmując gości w swoim kraju, mogą poznać wiele treści, dotyczących np. rodzinnego miasta. Zresztą nie trzeba wymiany uczniowskiej, by zorganizować z uczniami projekt dotyczący okolicy, w której mieszkają. Ich zadaniem może być odnalezienie informacji w kilku kategoriach: ogólne informacje o mieście (położenie geograficzne, powierzchnia, liczba ludności, władze, ważne wydarzenia historyczne), atrakcje turystyczne (galerie, muzea, zabytki), miejsca związane ze spędzaniem wolnego czasu (teatry, kina, obiekty sportowe). Korzystne językowo dla uczniów jest wyszukiwanie informacji w języku obcym. Prezentując wyniki swojej pracy, mogą oni wykorzystać samodzielnie zrobione zdjęcia lub nagrać krótkie filmy, w których opowiadają o konkretnych miejscach. Rezultatami podjętych działań mogą być: prezentacja multimedialna, album, strona internetowa czy wideoblog.

W internecie możemy również znaleźć wiele krótkich filmów dotyczących Polski i jej mieszkańców, nagranych przez obcokrajowców, którzy odwiedzili nasz kraj i konkretne miasta. Również z takich materiałów warto korzystać na lekcji. Pomocą może być seria programów w języku angielskim *Poland in Undiscovered*. Poszczególne odcinki, w których amerykański dziennikarz Ryan Socash opowiada o polskich miastach i miasteczkach, które odwiedza z kamerą, trwają około dziesięciu minut i są dostępne na YouTube i w serwisie VOD Telewizji Polskiej. W serii znajdziemy m.in. filmy o Malborku, Cieszynie, Krośnie, Biłgoraju, Bolesławcu.

Uczniowie z Zamościa i okolic mogą skorzystać z dostępnych na stronie miasta (<turystyka.zamosc.pl/pl/page/321/>) tras zwiedzania, np. najważniejsze miejsca w Zamościu, kościoły, sławni ludzie, muzea, martyrologia, zamojskie podwórka. Co warto podkreślić, trasy

te można zwiedzać z iPodem, słuchając po angielsku informacji na temat prezentowanych obiektów (dostępne są także inne wersje obcojęzyczne: niemiecka i rosyjska). Materiały z tej strony mogą być użyte podczas zajęć czy lekcji w plenerze.

Kultura polska oczami obcokrajowców

Bardzo ciekawym, choć i dość zaskakującym doświadczeniem dla uczniów może być ich zeknięcie się z tym, jak Polacy są postrzegani przez przedstawicieli innych narodów. Pozwala im ono na uświadomienie sobie, że tak jak obce kultury mogą być niezrozumiałe dla nas (przez co mamy trudności w interpretacji określonych zachowań), tak i nasza kultura może dziwić, zastanawiać, a czasem bawić osoby wychowane w innym kraju.

Lekcję na ten temat można rozpocząć od poproszenia uczniów, aby indywidualnie lub w małych grupach przygotowali w formie listy informacje na temat swojego kraju lub regionu, które warto by przekazać osobie zamierzającej go odwiedzić. Oczywiście zarówno w dyskusji, jak i podczas prezentacji uczniowie powinni posługiwać się językiem obcym. Następnie zbieramy wszystkie pomysły i komentarze i na podstawie prawdziwych wypowiedzi obcokrajowców sprawdzamy, na co zwracali uwagę i co ich zaskoczyło w Polsce. Przykładem może być klip *10 Things That Will SHOCK You About Poland* (<youtu.be/vM93LvSDru8>), w którym pojawiają się elementy zapewne uwzględnione przez uczniów, jak piękno i zróżnicowanie krajobrazu naturalnego, trudności w uczeniu się języka polskiego czy słynne polskie danie – pierogi, jak również kilka raczej niespodziewanych, w tym neutralny wyraz twarzy, określaną jako *Polish face*. W trakcie oglądania możemy również poprosić uczniów, by na podstawie filmu uzupełnili luki w przygotowanych zdaniach, np.:

According to the speaker, people in Poland rarely show
 Many buildings had to be after the Second World War.
 The Polish language is usually for foreigners.
 The speaker claims that Poles usually eat
 About tourists visit Cracow every year.
 In Cracow there is one of the biggest in Europe.

(Odpowiedzi: 1. emotions, 2. rebuilt, 3. very difficult, 4. potatoes and cabbage, 5. ten million, 6. town squares).

Opinię o kraju budują także rodacy, którzy osiągają sukcesy w różnych dziedzinach na arenie międzynarodowej. Warto w tym miejscu pokazać uczniom, jak bardzo w takich sytuacjach przydaje się język obcy, prezentując np. wypowiedzi znanych polskich sportowców, aktorów czy muzyków, którzy swobodnie się nim posługują.

Podsumowanie

Warto stosować różne formy pracy i sięgać po treści, które wzbogacają nasze zajęcia i mogą zaciekawić uczniów, jednocześnie realizując wymogi podstawy programowej, zgodnie z którą kształtowanie kompetencji kulturowej odbywa się m.in. przez „stosowanie odniesień do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów” (MEN 2018). Nie zastąpią one materiałów dotyczących kultury krajów nauczanego języka, ale przecież nie taki jest cel naszych działań dydaktycznych. Każdy nauczyciel ma z pewnością swoje sprawdzone metody pracy, lecz większość z nas poszukuje także innych ścieżek, które prowadzą do celu, dlatego warto wciąż odkrywać nowe.

BIBLIOGRAFIA

- Hrehovcik, T., Uberman, A. (2003), *English Language Teaching Methodology*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 11–12.
- Kazmierski, M. (2017), *Translating Mickiewicz: Poland's International Man Of Mystery*, <bit.ly/3kknW4k>, [dostęp: 9.01.2023] – Adam Mickiewicz *Niepewność, Pan Tadeusz*.
- Kazmierski, M. (2017), *Brzechwa, Fredro, Tuwim: Poland's Most Entertaining Educators?*, <bit.ly/3Zi3tw6>, [dostęp: 9.01.2023] – Jan Brzechwa *Kaczka-dziwaczka*.
- Kępa, M. (2015), *8 Polish Pop Songs in English You Need to Hear*, <bit.ly/3IZVSDX>, [dostęp: 9.01.2023].
- Tomalin, B. (2008), *Culture – The Fifth Language Skill*, <teachingenglish.org.uk/article/culture-fifth-language-skill>, [dostęp: 7.01.2023].
- MEN (2018), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467, Załącznik nr 1, s. 45).
- Twardowski, J. (2000), *Kiedy mówisz. When you say*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 36–37.
- <bit.ly/3IXPZ3j>, [dostęp: 9.01.2023] – Jan Kochanowski *Na zdrowie*.
- <bit.ly/3IONss3>, [dostęp: 9.01.2023] – Juliusz Słowacki *Testament mój*.

PORTALE INTERNETOWE

- Culture.pl, prowadzony przez Instytut Adama Mickiewicza: <culture.pl>.
- Poland.pl, prowadzony przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych: <poland.pl>.
- Polskie Radio SA: <polskieradio.pl/395>.
- TRAVEL.ZAMOSC.PL: <turystyka.zamosc.pl/pl/page/321/>.

PLIKI WIDEO

- Culture.pl (2017), *The First Constitution in Europe – Video Explainer*, [plik wideo] <youtu.be/VEuNik-GNhc>, [dostęp: 9.01.2023].
- IPNtvPL (2017), *IPNtv: The Unconquered*, [plik wideo] <youtu.be/Q88AKn1hNYM>, [dostęp: 9.01.2023].
- PolandMFA (2019), *The Battle of Monte Cassino*, [plik wideo], <youtu.be/WTkdIvVmGsQ>, [dostęp: 9.01.2023].
- TVP World (2021), *Poland Commemorates the 1944 Warsaw Uprising – Poland In*, [plik wideo] <youtu.be/AGoU2nr8fdU>, [dostęp: 9.01.2023].
- Wolters World (2017), *Visit Poland – 10 Things That Will SHOCK You About Poland*, [plik wideo], <youtu.be/vM93LvSDru8>, [dostęp: 11.01.2023].

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

ILONA STĘPIEŃ Nauczyciel języka angielskiego w Zespole Szkół im. Jana Pawła II Siostr Prezentek w Rzeszowie.

Co rośnie na łące w Polsce, czyli nauczanie cudzoziemców polszczyzny za pomocą treści przedmiotowych

DOI: 10.47050/jows.2023.1.43-49

Autorzy wielu publikacji omawiających CLIL (Content and Language Integrated Learning¹) umieszczają jego europejskie początki w latach 90. XX w. Jak jednak udowadnia Makarewicz (2015: 21–22), nauczanie treści przedmiotowych w języku obcym ma o wiele dłuższą historię. Ślady integracji nauczania języka obcego z przedmiotami niejęzykowymi odnajdziemy chociażby w popularnej do wybuchu II wojny światowej tzw. metodzie guwernantki. Rodowici mówcy nie nauczali przecież wyłącznie codziennej konwersacji, lecz również przekazywali wiedzę o świecie w języku obcym. Wówczas jednak nie zaprzętało sobie głowy dogłębnym opisem i refleksją nad stosowaną metodą. Na pojawienie się, a następnie rozwój glottodydaktyki trzeba było jeszcze poczekać.

Dobrze zrobione jest lepsze niż dobrze powiedziane.

Benjamin Franklin

Wspominając własną ścieżkę edukacyjną, mogę poświadczyć, że w moim rodzinnym mieście zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe było instytucjonalnie realizowane już przynajmniej od 1988 r. Klasa z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego, do której uczęszczałam, miała bowiem prowadzone lekcje fizyki w języku niemieckim². Inicjatywę tę, wówczas pionierską, trudno, moim zdaniem, zaliczyć do spektakularnych sukcesów, choć była ze wszech miar sensowna i warta podjęcia. Do dziś nie tylko pamiętam różne bardziej czy mniej fachowe słownictwo nabyte podczas tych lekcji, lecz również okoliczności jego przyswojenia. Z całej zaś rzeszy książek metodycznych, które w późniejszych latach przestudiowałam w ramach (samo)kształcenia, pewien obraz przedstawiony w jednej z nich utkwiał mi mocno w pamięci. Grafika prezentowała klasopracownię i ucznia wychylającego się za przelatującym za oknem motylem. Obok niego stał nauczyciel, który z całej siły odciągał tego ucznia od okna w kierunku wnętrza sali i wskaźnikiem pokazywał mu planszę obrazującą budowę motyli. Była to zapewne lekcja przyrody lub biologii. Grafika uzmysławiała rozbieżność między zainteresowaniami i oczekiwaniami ucznia a schematycznym, ściśle naukowym podejściem nauczyciela. Zadaniem dobrej edukacji jest wyjście naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom ucznia oraz przekazywanie nowych treści w sposób dla niego atrakcyjny³.

Jak wiemy, także w ramach nauki języka obcego uczeń powinien zaznajomić się z obcojęzycznym słownictwem opisującym świat przyrody, w tym m.in. z nazwami roślin i zwierząt. Wymagania te zawarte są w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego oraz w programie nauczania języka polskiego jako obcego. Zatem już na etapie A1 uczący się powinien poznać podstawowe nazwy roślin.

A jak w praktyce realizują to dostępne na rynku popularne podręczniki? Na podstawie własnego doświadczenia dydaktycznego

EWA MOSZCZYŃSKA
Uniwersytet Warszawski

(w obszarze zarówno języka niemieckiego, jak i języka polskiego jako obcego) stwierdzam, że zaledwie nieliczne zapoznają ucznia z podstawowymi nazwami roślin. Są to zazwyczaj nazwy kwiatów, wprowadzane w kontekście pór roku, a konkretnie wiosny. Mam tu na myśli narcyzy, tulipany, krokusy. W odniesieniu do uroczystości rodzinnych typu imieniny czy urodziny przewijają się jeszcze róże. W kontekście choroby, problemów zdrowotnych, złego samopoczucia tudzież zdrowego stylu życia zdarzają się określenia „herbata ziołowa” lub, konkretnie, „herbata miętowa” i „herbata rumiankowa”. I na tym koniec. Podsumowując, należy stwierdzić, że jest to tematyka ogólnie pomijana w podręcznikach i materiałach dydaktycznych, czemu trudno się dziwić, zważywszy na ograniczoną liczbę godzin dydaktycznych, lecz przede wszystkim pierwszeństwo bardziej istotnych zagadnień leksykalnych i gramatycznych. Dogłębne poznawanie rzeczowej leksyki powinno być więc fakultatywne, skierowane do osób szczególnie zainteresowanych tą tematyką.

Zapach przyjemny, czyli polska flora

W sierpniu 2022 r. do Warszawy przyjechało ponad 120 cudzoziemców z różnych części świata, m.in. ze Stanów Zjednoczonych, z Niemiec, Wielkiej Brytanii, Bułgarii, Boliwii, Finlandii, Chin, Libanu, Uzbekistanu, by w ramach kursu letniego organizowanego przez Uniwersytet Warszawski uczyć się naszego języka i poznawać polską kulturę. Oferta dydaktyczna nie dotyczyła tylko przedpołudnia, codziennie po południu kursanci wybierali z bardzo bogatej oferty odpowiadające ich zainteresowaniom zajęcia warsztatowe. Cieszyły się one dużym zainteresowaniem, być może także z tego powodu, że nie były zbyt ściśle sprzęgnięte z konkretnym podręcznikiem, zasadały się na dobrowolności udziału i zorientowaniu w potrzebach i zainteresowaniach kursantów. Były to godziny poświęcone frazeologii, kulturze, historii, socjologii, architekturze, zagadnieniom leksykalnym i gramatycznym. Ze swojej strony zaproponowałam warsztaty leksykalne zatytułowane „Zioła polskich łąk”. Taki, a nie inny temat wynikał z wielu przesłanek, z których ta wspomniana powyżej (pomijanie tego zakresu tematycznego w podręcznikach) była istotną, choć nie była jedyną.

Kto mieszka w Polsce, ten wie: sierpień bywa u nas bardzo gorący. Nie inaczej było wówczas. Nagrzany do czerwoności beton stolicy nie sprzyjał odprężeniu. Zmęczeni upałem szukaliśmy ukojenia na łonie natury. Wyczerpani ciągłym życiem w pośpiechu pragnęliśmy chwil zwolnienia, zatrzymania się. Postanowiłam zatem połączyć przyjemne z pożytecznym, zwłaszcza że dość swobodnie czuję się w temacie zielarstwa i tzw. dzikiej kosmetyki. Główną osią, wokół której kręciły się zajęcia warsztatowe, były świeże zioła, zebrane wczesnym rankiem na podwarszawskich polach. Ponieważ nie wszystko można znaleźć na zawołanie, część z nich zaprezentowana została w formie zaszuszonej. Integralną częścią pokazywania autentycznych materiałów była atrakcyjna wizualnie prezentacja multimedialna, dzięki której kursanci zaznajomieni zostali z nazwami ziół pospolicie występujących w Polsce. Wprowadzeniem do tematu była nazwa miesiąca, w którym odbywały się zajęcia, czyli sierpień i jego etymologia. Nie oparłam się też pokusie, aby wspomnieć o przypadającym 15 sierpnia święcie (Matki Boskiej Zielnej) i związanym z nim zwyczajem święcenia kwiatów i ziół. Oprócz poznawania nazw ziół (dla uniknięcia nieporozumień przy wszystkich ziołach podane zostały także nazwy łacińskie) słuchacze zostali zaznajomieni z wyrazami pokrewnymi (zielarz, sklep zielarski itd.) oraz podstawowymi podziałami (rodzaje ziół: świeże vs. suszone, lecznicze vs. przyprawowe itd.). Stąd już zaledwie krok dzielił nas od wymienienia produktów, w skład których wchodzi zioła (octy, sosy, kosmetyki, herbaty, leki). Przy najbardziej popularnych, znanych ziołach odpowiedziliśmy sobie na pytanie, w jakich dolegliwościach chorobowych najczęściej po nie sięgamy. Uczestniczki i uczestnicy warsztatów nie tylko widzieli rośliny, ale także oczywiście dotykali je, wąchali, a po zakończonych zajęciach też (w formie herbaty) spożywali. W tym momencie nasuwa się jednoznaczne i jak najbardziej uprawnione skojarzenie z nauczaniem wszystkimi zmysłami. Charakter tych zajęć metodycznie sięgał jednak jeszcze dalej, tzn. zajęcia noszące znamiona CLIL (uczący siłą rzeczy

1 W polskiej literaturze przedmiotu skrótowiec CLIL jest zastępowany „metodą przedmiotowo-językową” lub „zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym” (por. Zaparucha 2017: 7; Żak-Caplot 2021: 236). W obszarze niemieckojęzycznym odpowiednikiem angielskiego akronimu CLIL jest określenie *Bilingualer Sachfachunterricht*, jednak, jak podkreśla Rösch (2011: 209), z czym trudno polemizować, termin ten jest mniej precyzyjny niż jego angielski odpowiednik. Ten wskazuje bowiem na integrację treści i języka, a język obcy jest tu nie tylko przedmiotem uczenia się, ale także medium służącym do opanowania treści przedmiotowych. W przeciwieństwie do koncepcji całkowitego zanurzenia w języku (immersji), język obcy jest nie tylko używany, lecz również stanowi treść lekcji.

2 „Fizyka po niemiecku” była jedynym przedmiotem w języku obcym oferowanym klasie z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego. Ten CLIL, zgodnie z podziałem przedstawionym przez Zaparuchę (2017:5), należałoby teoretycznie zaliczyć do „twardego” CLIL, to bowiem nauczyciel przedmiotu nauczał fizyki w języku obcym. Z drugiej jednak strony lekcje nie były w całości prowadzone w języku obcym, z niemieckojęzycznymi terminami byliśmy zapoznawani w ramach tematu lekcji i podczas studiowania definicji z niemieckich podręczników. O licznych utrudnieniach, z jakimi wówczas nauczający musiał się mierzyć, niech świadczy chociażby fakt, że inicjatywa nauczyciela i uczniów odnowienia ścian klasopracowni i przy okazji wymalowania na nich Układu Słonecznego z podpisami w języku niemieckim spotkała się ze stanowczym sprzeciwem reszty grona nauczycielskiego. Zaproponowany pomysł uitożsamiano z germanizacją uczniów.

3 Nieuwzględnienie w procesie dydaktycznym m.in. powyższych elementów zalicza Blume (2022) do podstawowych bolączek współczesnego nauczania.

zostali zaznajomieni z fachowym słownictwem, jak chociażby nazwami części roślin: łodyga, korzeń itp.) były również zorientowane na wytworzenie produktu będącego namacalnym dowodem udziału w warsztatach. Produktem tym były zakładki do książek. Uczestnicy naklejali na nie swoje ulubione zioła i podpisali je po polsku.

Ten etap pracy można zaliczyć do tzw. personalizacji w formie wizualnej (Marzano 2004, za: Zaparucha 2017: 34). Chodzi w nim po prostu o konstruowanie graficznych reprezentacji nowych terminów, w dowolnej formie, które będą bezpośrednim, osobistym nawiązaniem jednostki do nowych treści. Dalszym etapem był tzw. recykling słownictwa, czyli aktywne jego użycie podczas rozmowy. W tym celu przygotowałam m.in. zestaw aktualnych pozycji książkowych dotyczących ziołarstwa, rodzaj biblioteczek, do której łatwo było sięgnąć i która stanowiła zachętę do zmierzenia się z nową tematyką w języku obcym.

Rezultatem tych działań, które trudno przecenić było prawdziwe zaciekawienie tematem. Uczestnicy zajęć chcieli zadawać pytania i komunikować się w języku obcym, tzn. dzielić się swoją wiedzą, odczuciami i wrażeniami. Jest to o tyle istotne, że na początkowym etapie kształcenia językowego propozycje technik konwersacyjnych stosowanych podczas tradycyjnych lekcji są ograniczone, a przecież umiejętność swobodnego wypowiadania się jest jedną z podstawowych miar sukcesu w nauce języka obcego (Koenig 2020: 85). Badania Swain (2005, za: Seretny 2022) dowodzą, że przyrost kompetencji dokonuje się dzięki produkcji, ponieważ niedoskonałości, luki motywują uczących się do rozwijania interjęzyka. Wniosek z tego jest następujący: „W procesie kształcenia należy jak najczęściej stawiać uczniów w sytuacjach, w których będą musieli zareagować językowo, nawet jeśli nie dysponują odpowiednimi środkami” (Seretny 2022: 173).

Zaproponowane studentom podejście do tematu przewodniego zajęć miało charakter holistyczny. Świadczą o tym m.in. nawiązania do świata polskiej kultury, a konkretnie malarstwa, muzyki i poezji. Poszukując odpowiedniego – *nomen omen* – zobrazowania piękna polskiej natury sięgnęłam do klasyki polskiego malarstwa - dzieła Józefa Chełmońskiego *Bociany*. Obraz przedstawia siedzącego pośród pełnej kwiatów łąki chłopca wraz z towarzyszącym mu synem. Obaj przypatrują się odlatującym ptakom. Na drugim planie widać m.in. topolę z bocianim gniazdem. Zadanie związane z tym obrazem polegało na jego rekonstrukcji z otrzymanych „puzli”, które stanowiły po prostu trójkątne fragmenty całości. Po ułożeniu w całość otrzymanych elementów przyszedł czas na krótkie omówienie obrazu (autor, czas powstania, opis krajobrazu, miejsce przechowywania oryginału dzieła) i wyrażenie swojej subiektywnej oceny. Nie był to jedyny akcent odnoszący się do polskiej kultury⁴. W swojej prezentacji nawiązałam też do poezji ks. Jana Twardowskiego, nazywanego Janem od biedronek, bo odwołującego się często w swoich wierszach do znajomości przyrody (fragment wiersza *Pokrzywa*). Przywołałam również fragment z *Kwiatów polskich* Juliana Tuwima dotyczący zapachu mięty. Z utworów muzycznych wybrałam fragment piosenki Czesława Niemena z początkowymi słowami „Mimozami jesień się zaczyna”.

Spotkanie z przyrodą na warsztatach sensoryczno-językowych było też okazją do poznania wybranych związków frazeologicznych odnoszących się do niej. Oprócz tych zaplanowanych i zaprezentowanych podczas prezentacji (gorzki jak piołun, niezłe z kogoś ziółko, czuć do kogoś mięte) jeden wyplął całkiem spontanicznie i bardzo spodobał się kursantom. Wręczając im na drogę wszystkie eksponaty, dodałam spontanicznie: „Przecież nie będę wiozła drewna do lasu”.

Na zajęcia przewidziano 90 minut. Czas został wykorzystany do ostatniej minuty. To, co zaplanowane, zostało zrealizowane. Podjęta tematyka otwiera jednak następne pola. Łatwo przecież wyobrazić sobie ciąg dalszy zajęć odnoszący się do najpiękniejszych realizacji ogrodowych w Polsce (tych współczesnych, jak i historycznych), popularnych programów i kanałów ogrodniczych, przepisów kulinarnych bazujących na bogactwie polskiej flory⁵. Ograniczać może nas tylko zakres naszej wiedzy, zakres wiedzy potrzebnej uczniom i poziom ich zaawansowania językowego.

4 Więcej na temat sposobów pracy z dziełami sztuki np. na lekcji języka niemieckiego jako obcego można znaleźć w pracy Lay (2014) oraz na stronie: <lingroom.pl/blog/jak-wykorzystywac-dziela-sztuki-w-pracy-lektora/> [dostęp: 13.09.2023].

5 Jedną z dalszych możliwości rozwinięcia tematu, w tym wypadku na lekcji języka niemieckiego jako obcego, przedstawia Müller-Karpe (2016: 159). Podaje m.in. nazwy konkretnych roślin, warzyw i owoców potrzebnych do przeprowadzenia eksperymentów, których celem jest ukazanie zmian kolorystycznych, różnych odcieni jednego koloru i ich nazwanie w języku obcym. Inny pomysły w tym samym tonie przedstawia Lemke (2016: 89). Autorka w swoim projekcie przeznaczonym dla uczniów szkoły podstawowej wykorzystuje bliskość ogrodu botanicznego do poznawania świata flory i fauny wraz z ich językowymi reprezentacjami. Więcej na temat roli eksperymentu na lekcji „miękkiego” CLLIL pisze Zaparucha (2017: 45–46).

Tu dotykamy kwestii do tej pory jeszcze nieporuszonej. Ponieważ, jak już wcześniej wspomniałam, zajęcia warsztatowe były fakultatywne, do końca nie było wiadomo, ani ilu uczestników pojawi się na warsztatach, ani jaki poziom biegłości językowej będą reprezentować⁶. Należało przypuszczać, chociażby z racji kraju pochodzenia (grupy wschodniosłowiańskie vs. uczestnicy kursu z reszty świata), że poziom językowy będzie zróżnicowany. Tak też było. Wyzwanie, wymagające sporego doświadczenia, polegało na tym, aby każdorazowo spontanicznie stawiać takie zadania, aby stopień trudności przewyższał nieznacznie dotychczasowe kompetencje, stanowił swojego rodzaju wyzwanie, lecz nie był zbyt wysoki, tak aby następny krok rozwoju językowego był w zasięgu ręki (Sliwka i in. 2019: 3). Spontaniczność ta polegała m.in. na szybkim, a zarazem właściwym przyporządkowywaniu określonych zadań odpowiednim osobom: należało poprawnie dostosować wcześniej przygotowane lub przemyślane zadania do poziomu zaawansowania językowego konkretnego kursanta. Przykładowo omawianie obrazu Józefa Chełmońskiego przebiegało na kilku poziomach zaawansowania językowego. Kursanci najslabiej znający język polski mieli za zadanie ułożyć z otrzymanych fragmentów (sylab) imię i nazwisko twórcy, tytuł dzieła oraz rok jego powstania. Osoby o średnim stopniu zaawansowania językowego otrzymały tzw. bank słów, z którego należało wybrać leksemy najtrafniej opisujące obraz i jego nastrój. Okazało się, że pojedyncze osoby w miarę biegle posługujące się językiem widziały już omawiane dzieło w Muzeum Narodowym i chętnie podzieliły się swoimi wrażeniami z obcowania z nim. Przy okazji wywiązała się spontaniczna rozmowa dotycząca opisu drogi prowadzącej do tego muzeum. Dla osób najbardziej zaawansowanych językowo przygotowane były ciekawostki, czyli np. przepis na „chleb Chełmońskiego”, pochodzący od jego żyjących potomków, oraz zdjęcia przedstawiające pomysły na współczesne promowanie jego malarstwa. To zróżnicowanie zadań przeznaczonych dla uczestników warsztatów miało zapobiec zniechęceniu, które często jest wynikiem stawiania kursantom zadań dla nich zbyt łatwych lub zbyt trudnych.

Podsumowanie

Podstawowym warunkiem urzeczywistnienia CLIL, podobnie zresztą jak innych innowacyjnych podejść, co podkreśla literatura przedmiotu (por. Wicke 2019: 29; Widlok 2019: 58–60; Kretschmer 2022: 47), jest prowadzenie zajęć na zasadzie dobrowolności. Nie należy tego nikomu narzucać, ponieważ nie w tym tkwi siła CLIL. Nie wyklucza to jednak możliwości namawiania do niego. Wielu nauczycieli odrzuca zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe z obawy przed, jak to określa Wicke (2019:29), „depriwatyzacją” własnej lekcji, wystawieniem się na pokaz przed innym nauczycielem. Podobnie było też w opisywanej sytuacji. Tematyka zajęć okazała się na tyle interesująca, że do przyglądania się im zgłosiło się kilka osób z kadry nauczycielskiej. Ostatecznie, z powodu innych obowiązków, zajęcia hospitała jedna nauczycielka, koleżanka po fachu. Jak to często w podobnych wypadkach bywa, informacje zwrotne otrzymane od wizytującej zajęcia były bardzo cenne, ale przede wszystkim budujące, bo zawierały szczerze słowa uznania.

Wprowadzie taki rodzaj nauczania⁷ może być realizowany efektywnie na krótką metę przez pojedyncze siłaczki, na dłuższą metę jednak potrzeba zespołów nauczycielskich, które Höfer i Madelung (2006, za: Wicke 2019: 29) określają mianem profesjonalnych wspólnot. Różnią się one od zespołów tym, że ich punktem odniesienia jest dobro lekcji, a same siebie definiują jako nieustannie uczących się profesjonalistów, zorientowanych na cel, pozostających wobec siebie w pełnym refleksji dialogu. Współpraca nauczyciela języka i nauczyciela przedmiotu podjęta z ich własnej inicjatywy w dłuższej perspektywie nie może być pozostawiona sama sobie, lecz powinna być wspierana przez instytucję szkoły. Kadra zaangażowana we współpracę musi przecież poświęcać dodatkowe godziny na konsultacje, hospitacje lub nawet wspólne nauczanie, tzw. *team teaching* (Wicke 2019: 29).

6 Opisywane warsztaty przypisane były do poziomu A, choć organizatorzy, nie chcąc nikogo wykluczać, umożliwiali zawsze udział osobom o wyższym poziomie zaawansowania językowego.

7 Wicke (2019) posługuje się pojęciem nauczania ponadprzedmiotowego (*Fächerübergreifender Unterricht*), które definiuje jako wariant CLIL, spełniający z braku odpowiednio wyszkolonych kadr funkcję pomostu.

Połączenie nauki przedmiotu z nauką języka jest, jak wskazują wyniki badań, jedną z najbardziej efektywnych metod nauki języka obcego (por. Rösch 2011; Endt 2016). Nic więc dziwnego, że CLIL jest coraz bardziej popularnym trendem w edukacji i jest rekomendowany przez Komisję Europejską. „Głównym celem wprowadzania programów typu CLIL jest zwiększenie motywacji uczniów do uczenia się języków obcych. Udział w takich programach podnosi oczekiwania uczniów co do treści prezentowanych na lekcjach. Ponadto uczniowie mają okazję wykazać się umiejętnościami niezależnymi bezpośrednio od poziomu języka obcego. Programy CLIL są także dobrym motywatorem dla nauczycieli. Współpraca nauczycieli języków obcych z nauczycielami przedmiotów niejęzykowych pozwala na lepszą integrację zespołu nauczycielskiego. Ponadto nauczyciele mają okazję na zaangażowanie się w decyzje dotyczące treści nauczanych na lekcjach języków obcych, co rodzi uczucie sprawczości i odpowiedzialności za program. Jednocześnie brak sztywnych ram organizacyjnych w programach CLIL pozwala na pewną swobodę nauczycieli w doborze treści” (Coyle 2017, za: Zaparucha 2017: 9).

Kolejnym aspektem przemawiającym za CLIL jest wzrost kompetencji przedmiotowej ucznia. Wynika on przede wszystkim ze zwiększonej koncentracji na materiale nauczania. Potwierdzają to wyniki badań nad bilingwizmem, które wskazują na trwałe kognitywne rozwój dzieci wychowujących się w środowisku dwujęzycznym (por. Endt 2016: 157).

Następnym argumentem jest możliwość rozwoju kompetencji interkulturowej ucznia, dialogu międzykulturowego, pod warunkiem że zajęcia umożliwiają konfrontację własnego stanowiska z innym. Punktem wyjścia spojrzenia z innej perspektywy, prowadzącego często do zmiany postawy, do przełamywania schematów myślowych, jest wspólny, istotny dla partnerów temat rozmowy. Dobrze, jak przekonują Schatz i Linder (2016: 167), nadają się przykładowo zagadnienia związane z ochroną środowiska.

Jednak nie zawsze można obwieścić sukces. Tak jest szczególnie w przypadku dzieci z doświadczeniem migracji, które, jak pokazują niemieckie badania, nierzadko poznają gorzkie porażki, próbując przyswoić wiedzę specjalistyczną w języku drugim (szkolnej edukacji) i równocześnie poprawić swoją znajomość języka niemieckiego jako obcego. Rösch (2011: 210) obarcza winą nauczającego, który nie opanował tzw. sztuki *breaking down*. Polega ona na dopasowaniu materiału do horyzontu wiedzy i języka ucznia. Lekcja przedmiotu musi zawsze mieć na uwadze fakt, że obecny na niej uczeń jest uczącym się języka obcego/drugiego i tym samym musi przekazywać także język. Rolę nie do przecenienia w tym procesie odgrywają specjalnie stworzone do tego celu materiały, których już pobieżna analiza wskazuje, że omawianie złożonych tematów należy rozpocząć od najprostszych środków językowych. Nawet skomplikowane rzeczy dają się przecież wytłumaczyć najprostszym językiem. CLIL wymaga po prostu innego spojrzenia na dydaktykę. Ostatnie słowo niech jednak należy do jednego z uczestników kursu, który w podziękowaniu wysłanym mailem napisał m.in.: „Nigdy nie zapomnę o Pani, która nie tylko nauczyła mnie języka polskiego, ale również zapachu ziół”.

BIBLIOGRAFIA

- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, Ch., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., Oleschko, S. (2018), *Sprachbildung in allen Fächern*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Bernstein, N., Lerchner, Ch. (red.) (2014), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*, Göttingen: Univeritätsverlag.
- Blume, B. (2022), *10 Dinge, die ich an der Schule hasse. Und wie wir sie ändern können*, München: Mosaik Verlag.
- Endt, E. (2016), *CLIL-einige Anmerkungen zum Gewinn integrierten Sprach- und Sachfachlernens*, [w:] B. Widlok, L. Cieplewska-Kaczmarek, E. Endt, A. Kubanek, B. Müller-Karpe, H. Wendlandt, *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF-/DaZ-Unterricht*, München: Erich Schmidt Verlag.

- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, P. (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kretschmer, W. (2022), *Routinen der kooperativen Verständigung*, „Pädagogik”, nr 6, s. 44–47.
- Koenig, A. (2020), „Pozwól mi mówić” – jak doskonalić sprawność mówienia na poziomie podstawowym, [w:] K. Ziolo-Pużuk (red.), *Refleksyjny praktyk. O pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Lay, T. (2014), *Kunstbilder im DaF-/DaZ- Unterricht*, [w:] N. Bernstein, Ch. Lerchner (red.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ- Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*, Göttingen: Univeritätsverlag.
- Lemke, S. (2016), *Raus aus dem Klassenzimmer, rein ins Grüne- eine spielerische Führung durch den botanischen Garten*, [w:] B. Widlok, L. Cieplewska-Kaczmarek, E. Endt, A. Kubanek, B. Müller-Karpe, H. Wendlandt, *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF-/DaZ- Unterricht*, München: Erich Schmidt Verlag.
- Makarewicz, R. (2015), *Obcy język ojczysty... Zastosowanie CLIL w nauczaniu języka polskiego dzieci repatriantów z Ukrainy*, [w:] I.A. Ndiaye, S. Przybyszewski, M. Rótkowska (red.), *Język polski – nie taki obcy*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Müller-Karpe, B. (2016), *Fächerübergreifend lernen – Ideen, wie Sachfächer den Deutschunterricht beim Thema Kleidung bereichern können*, [w:] B. Widlok, L. Cieplewska-Kaczmarek, E. Endt, A. Kubanek, B. Müller-Karpe, H. Wendlandt, *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF-/DaZ- Unterricht*, München: Erich Schmidt Verlag.
- Rösch, H. (2011), *Deutsch als Zweit-und Fremdsprache*, Berlin: Akademie Verlag.
- Seretny, A. (2022), *Kształtowanie kompetencji leksykalnej uczących się – koncepcja czterech pasm*, [w:] S. Cygan, M. Marczevska, K. Ostrowska (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna. Wczoraj, dziś, jutro. Między doświadczeniem a nowymi wyzwaniem*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Schatz, S.J., Linder, W. (2016), *Interkulturell Umweltschutz erfahren – eine Sommerschule arbeitet über drei Ländergrenzen hinweg zusammen*, [w:] B. Widlok, L. Cieplewska-Kaczmarek, E. Endt, A. Kubanek, B. Müller-Karpe, H. Wendlandt, *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF-/DaZ- Unterricht*, München: Erich Schmidt Verlag.
- Sliwka, A., Klopsch, B., Dumont, H. (2019), *Konstruktive Unterstützung im Unterricht*, Baden-Württemberg: Institut für Bildungsanalysen (IBBW).
- Wicke, R. (2019), *Fächerübergreifender DaF- Unterricht – Charakteristika, Prinzipien und Zielsetzungen*, [w:] K. Haataja, R. Wicke (red.), *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*, München: Hueber Verlag.
- Widlok, B. (2019), *MINT und CLIL im DaF- Unterricht. Ein Leitfaden*, München: Goethe- Institut.
- Zaparucha, A. (2017), *Teoria w pigułce. CLIL jako nowatorska metoda nauczania*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Żak-Caplot, K. (2021), *Zastosowanie metody przedmiotowo-językowej CLIL w edukacji muzealnej obcokrajowców w Polsce. Wstęp do problematyki*, [w:] G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

NETOGRAFIA

- *Język obcy nowożytny: szkoła podstawowa, liceum/technikum*, <podstawaprogramowa.pl>, [dostęp: 13.01.2023].
- LingRoom (2020), *Jak wykorzystywać dzieła sztuki w pracy lektora*, [blog] <lingroom.pl/blog/jak-wykorzystywac-dzieła-sztuki-w-pracy-lektora/>, [dostęp: 13.01.2023].

DR EWA MOSZCZYŃSKA Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, nauczycielka języka niemieckiego i języka polskiego jako obcego, doświadczona w uczeniu wszystkich grup wiekowych, z najdłuższą praktyką dydaktyczną na Uniwersytecie Warszawskim i w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu. Obecnie pracowniczka badawczo-dydaktyczna w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum na Uniwersytecie Warszawskim.

Rozwijanie kreatywności ucznia w procesie kształtowania umiejętności językowych

Innowacja pedagogiczna z elementami neurodydaktyki w edukacji wczesnoszkolnej

DOI: 10.47050/jows.2023.1.51-56

Niniejszy tekst jest propozycją innowacji pedagogicznej łączącej nauczanie języka angielskiego z zajęciami rozwijającymi kreatywność w edukacji wczesnoszkolnej. Są one niepowtarzalną okazją do wdrożenia innowacyjnych rozwiązań i pomysłów, służących rozwijaniu kompetencji językowych oraz kompetencji kluczowych, na które nie zawsze jest czas podczas standardowej lekcji języka angielskiego. Proponuję zarys programu w postaci pomysłów gotowych do zastosowania na 35 godzinach lekcyjnych w ciągu roku szkolnego, oparty na nauczaniu przyjaznym dla mózgu (neurodydaktyka), wykorzystujący wiele metod i podejść, takich jak CLIL, *peer learning*, metoda stacji dydaktycznych, myślenie wizualne.

Zajęcia rozwijające kreatywność w szkołach podstawowych organizowane są w ramach godzin do dyspozycji dyrektora. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (§ 2 ust. 1 pkt 4 lit. a oraz załącznik nr 1; MEN 2019), umieszczono je poza sekcją obowiązkowych zajęć edukacyjnych. W wypadku szkół podstawowych specjalnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym bądź znacznym zajęcia rozwijające kreatywność ujęte są w ramowym planie nauczania i prowadzone są w klasach I–VIII w łącznej liczbie 96 godzin, zaś dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi wymiar takich zajęć to łącznie 12 godzin w trzyletnim okresie nauczania.

Zajęcia te są według rozporządzenia obowiązkowe dla uczniów z niepełnosprawnościami, ale istnieje możliwość ich organizacji dla uczniów bez niepełnosprawności, np. w ramach godzin do dyspozycji dyrektora. Ponieważ w wypadku zajęć kształtujących kreatywność trudno o podręczniki wspierające nauczyciela w jego pracy, ich organizacja może przysparzać problemów. To, że treści i metody pracy na zajęciach kształtujących kreatywność nie są jasno sprecyzowane i nauczyciele mają dowolność w przygotowywaniu i realizacji takich zajęć, jest zarówno wadą, jak i zaletą. Nauczyciel nie jest w żaden sposób ograniczony podstawą programową i może rozwinąć własną kreatywność, ale jednocześnie musi poświęcić dużo czasu na zaprojektowanie zajęć od podstaw, bez żadnych wskazówek, w czym zaproponowany w niniejszym artykule zbiór pomysłów może okazać się pomocny.

Zajęcia kształtujące kreatywność różnią się od standardowej lekcji np. języka polskiego, języka angielskiego lub plastyki. Ich głównym celem jest skupienie się na kreatywności uczniów i rozwijanie w nich umiejętności oraz postaw, które pomogą im stać się w przyszłości

BARBARA GROBELNA
Uniwersytet Gdański

osobami kreatywnymi. Kreatywność (łac. *creatus* – ‘twórczy’) jest procesem umysłowym pociągającym za sobą powstawanie nowych idei oraz koncepcji (Kataryńczuk-Mania i in. 2019). Kreatywna osoba to taka, która łączy w sobie następujące cechy: konwergencję (zdolność do ciężkiej pracy oraz sumienność), plastyczność (bycie otwartym na nowe doświadczenia) i dywergencję (niezależne myślenie) (Amabile 1996). Rozwój kreatywności powinien być silnie artykułowany na wszystkich etapach edukacji, ale to właśnie nauczyciel w edukacji wczesnoszkolnej ma szansę rozpoznać u ucznia kreatywność oraz wspierać go w jej rozwijaniu w pierwszych latach jego edukacji (Kleiber 2008).

Nauczanie przyjazne mózgowi, zgodne z nurtem pedagogicznym neurodydaktyki, bazuje w głównej mierze na ciekawości poznawczej, podejściu zadaniowym, szukaniu wyjaśnień oraz przekazywaniu wiedzy różnymi kanałami. W edukacji wczesnoszkolnej to zabawa jest głównym motorem i sposobem poznawania świata przez ucznia, uczniowie z tego poziomu edukacyjnego są naturalnie ciekawi wszystkiego, co ich otacza. Niosą w sobie olbrzymie pokłady wyobraźni oraz zapału do działania. Praca z takimi uczniami wymaga zaangażowania ich w jak największym stopniu w proces dydaktyczny, a nauka języka obcego stanie się dla nich wspianą przygodą, ukazującą nie tylko piękno nowego języka, ale także innej, ciekawej kultury angielskiego obszaru językowego (Żylińska 2003). Nauczyciel, jako przewodnik, powinien jak najmocniej wspierać autonomię ucznia i zapewniać mu najbardziej dogodne warunki do rozwoju (Toporek 2022).

Propozycja zajęć przedstawiona poniżej jest przykładem na wdrożenie innowacji pedagogicznej w postaci wprowadzenia edukacji językowej w trakcie zajęć kształtujących kreatywność przez wspieranie u uczniów szkoły podstawowej pomysłowości i rozwijanie kompetencji kluczowych.

Opis innowacji

Ideą przyświecającą tej propozycji zajęć jest, oprócz skupiania się na rozwoju kreatywności, wykorzystanie potencjału ucznia przez zaprezentowanie mu możliwych technik rozwijających oraz kształtujących umiejętności językowe z języka angielskiego (Żylińska 2012). Zgodnie z nurtem neurodydaktyki, dzięki możliwości aktywnego udziału w procesie podejmowania decyzji o tematyce zajęć (zajęcia 17–19) uczeń ma szansę rozwinąć własną motywację wewnętrzną, poczucie sprawczości oraz wewnątrzsterowność, która wraz z rozwijaniem autonomii w procesie edukacyjnym jest jednym z najtrudniejszych wyzwań polskiego szkolnictwa (Toporek 2021).

Zaproponowane techniki oraz metody pracy zostaną użyte do wprowadzania oraz utrwalania nowego materiału, zarówno w zakresie *stricte* kompetencji językowych, jak i dotyczących krajów angielskiego obszaru kulturowego. Uczniowie będą tworzyć własne materiały do nauki oraz rozwijać myślenie krytyczne przez dyskusowanie i ocenianie swoich pomysłów, jak również poszukiwanie różnorodnych rozwiązań dla przedstawionych im problemów.

Metody i formy

Metody i podejścia użyte w tym programie to m.in.: metody podające (pogadanka, analiza), metody problemowe i aktywizujące (burza mózgów, dyskusje dydaktyczne), metody eksponujące (pokaz połączony z przeżyciem i analizą), metody praktyczne (prezentacja, ćwiczenia, metoda projektów), metody aktywizujące (metoda stacji dydaktycznych, gry dydaktyczne i grupowe, drama, pantomima, *sketchnoting*, myślenie wizualne, pokaz wykonanych projektów) oraz metody projektu.

Praca będzie prowadzona w formach: pracy indywidualnej, pracy w małych zespołach, pracy z całą grupą.

Cele

Cele ogólne:

- ➔ kształtowanie i rozwijanie kreatywności u ucznia,
- ➔ kształtowanie umiejętności językowych z zakresu języka angielskiego,
- ➔ rozwijanie motywacji wewnętrznej uczniów,
- ➔ rozwijanie wrażliwości na prawdę, dobro i piękno,
- ➔ poznawanie i rozwijanie własnych możliwości, stymulowanie rozwoju i kreatywności.

Cele szczegółowe:

- ➔ rozwijanie umiejętności z zakresu rozpoznawania informacji prawdziwych lub fałszywych,
- ➔ kształcenie umiejętności wypowiedzi ucznia o swoich przeżyciach na podstawie pocztówek wakacyjnych oraz komiksów,
- ➔ kształtowanie umiejętności współpracy w zespole,
- ➔ nabywanie wiedzy o smogu,
- ➔ nabywanie wiedzy o tradycjach angielskiego obszaru kulturowego w zakresie świąt Bożego Narodzenia, Święta Dziękczynienia oraz Wielkanocy,
- ➔ doskonalenie umiejętności posługiwania się kompasem oraz przygotowywania i odczytywania mapy.

PLAN INNOWACJI

LP.	TEMAT	DZIAŁANIE
1.	<i>Holiday postcard</i> – pocztówka z wakacji	Uczniowie opowiadają o swoich wakacjach i przygotowują kartkę pocztową z podróży, wykorzystując słownictwo w języku angielskim.
2.	<i>Weekly weather forecast</i> – tygodniowa prognoza pogody	Uczniowie przygotowują tygodniową prognozę pogody, powtarzając nazewnictwo związane z dniami tygodnia. Odgrywają scenki prezentowania pogody.
3.	<i>Clothes</i> – ubrania	Uczniowie tworzą papierowe lalki oraz różne elementy stroju. Ta pomoc dydaktyczna zostanie wykorzystana do powtórzenia słownictwa oraz do pracy w grupach.
4.	<i>Autumn is here</i> – przyszła jesień	Uczniowie w grupach wymyślają własne instrukcje oraz plansze do gier dydaktycznych wykorzystujących elementy językowe związane z jesienią. Następnie wymieniają się między grupami i grają wzajemnie w swoje gry, powtarzając słownictwo.
5.	<i>In the store</i> – w sklepie odzieżowym	Uczniowie powtarzają słownictwo związane z ubraniami oraz przygotowują scenki w sklepie odzieżowym.
6.	<i>Idioms</i> – idiomy	Uczniowie zapoznają się z konceptem idiomu, poznają idiomy w języku angielskim oraz tworzą ich plastyczne realizacje.
7.	<i>Hot news</i> – gorące wiadomości	Uczniowie dyskutują na temat przytoczonych im informacji z sieci, oceniając, czy są prawdziwe czy fałszywe.
8.	<i>Sport</i> – sport	Uczniowie wycinają z gazet różne obrazki przedstawiające dyscypliny sportowe. Następnie wykorzystują te wycinki z nazwami angielskimi do utworzenia plakatu. Dyskutują o swoich ulubionych sportach.
9.	<i>Four corners of the world</i> – cztery strony świata	Uczniowie pracują z kompasem – sprawdzają, co widać w poszczególnych punktach szkoły z perspektywy północ, południe, wschód i zachód, przygotowują mapkę z pomieszczeniami szkoły, opisaną w języku angielskim.
10.	<i>Smog</i> – smog	Uczniowie zapoznają się z pojęciem smogu. Przeprowadzają dyskusję na temat prawa do czystego powietrza i możliwych rozwiązań problemu.
11.	<i>Thanksgiving Day</i> – Święto Dziękczynienia	Uczniowie przygotowują album zawierający informacje o Święcie Dziękczynienia.

12.	<i>A thing that does not exist</i> – rzecz, która nie istnieje	Uczniowie w ramach burzy mózgów wymyślają nieistniejące rzeczy, które mogą ułatwić życie. Przygotowują strategie reklamową oraz prezentują ją grupie.
13.	<i>Winter wonderland</i> – cudowna kraina zimy	Uczniowie zapoznają się ze słownictwem dotyczącym zimy. Przygotowują dekoracje zimowe sali oraz uczą się piosenki, np. <i>The Winter Hokey Pokey</i> lub <i>Where is Winter Bear?</i>
14.	<i>A birthday party</i> – impreza urodzinowa	Uczniowie przygotowują plan wymarzonej imprezy urodzinowej. Prowadzą dyskusję na temat najlepszych prezentów, które można otrzymać – mogą być to prezenty namacalne, jak zabawki, a także niefizyczne – wyjście do kina lub do zoo.
15.	<i>Christmas</i> – święta Bożego Narodzenia	Uczniowie zapoznają się ze słownictwem i sposobami świętowania Bożego Narodzenia w angielskim obszarze kulturowym. Przygotowują ozdoby świąteczne oraz uczą się piosenki, np. <i>Frosty the Snowman</i> lub <i>Jingle Bells</i> .
16.	<i>Happy New Year</i> – szczęśliwego nowego roku	Uczniowie tworzą kalendarz ścienny, zaznaczają na nim swoją datę urodzin oraz ważniejsze wydarzenia z życia klasy. Podczas tego działania powtarzają nazwy dni tygodnia oraz miesięcy w języku angielskim.
17.	<i>Our hobbies 1</i> – nasze zainteresowania 1	Uczniowie ćwiczą wewnątrzsterowność: przeprowadzają burzę mózgów oraz dyskusję dotyczącą ich zainteresowań i potencjalnych tematów zajęć. Wybierają najbardziej interesujące ich tematy, w ramach których będą się rozwijać na kolejnych zajęciach.
18.	<i>Our hobbies 2</i> – nasze zainteresowania 2	Uczniowie w grupach analizują i poznają słownictwo związane z wybranymi przez nich tematami w trakcie pracy własnej ze słownikami. Tworzą swoje materiały do nauki języka oraz zadania językowe, które na kolejnej lekcji przedstawią innym grupom w klasie.
19.	<i>Our hobbies 3</i> – nasze zainteresowania 3	Nauczyciel na podstawie zadań i materiałów przygotowanych przez uczniów na poprzedniej lekcji metodą stacji dydaktycznych tworzy grę edukacyjną, w której biorą udział wszyscy uczniowie, mający dzięki temu możliwość zapoznać się z pracami innych grup i poszerzyć znajomość słownictwa oraz tematów.
20.	<i>My comics</i> – mój komiks	Uczniowie zapoznają się z popularnymi angielskimi komiksami odpowiednimi dla swojej grupy wiekowej, np. <i>Spidey</i> . W grupach przygotowują obrazki do własnych komiksów, które następnie, wymieniając się, kolejne grupy uzupełniają podpisami i dymkami.
21.	<i>Valentine's Day</i> – walentynki	Uczniowie tworzą kartki walentynkowe dla swoich sympatii oraz zapisują życzenia w języku angielskim. Zapoznają się z faktami z internetu dotyczącymi walentynek i dyskutują, czy są one prawdziwe czy fałszywe.
22.	<i>Animals</i> – zwierzęta	Uczniowie przygotowują pacynki swoich ulubionych zwierzątek, podpisując je nazwami w języku angielskim. Przygotowują i odgrywają pantomimę w parach.
23.	<i>My home</i> – mój dom	Uczniowie tworzą makietę domu oraz podpisują jej elementy w języku angielskim.
24.	<i>At the doctor's</i> – u lekarza	Uczniowie odgrywają scenki u lekarza, ćwicząc słownictwo związane z rodzajami chorób.
25.	<i>Future shops</i> – sklepy przyszłości	Uczniowie w ramach burzy mózgów i dyskusji proponują pomysły dotyczące innowacji w sklepach w przyszłości: jak mogłyby funkcjonować, aby zakupy były łatwiejsze. W grupach tworzą rysunek oraz prezentują pomysły.
26.	<i>Easter</i> – Wielkanoc	Uczniowie zapoznają się z tradycjami oraz słownictwem dotyczącymi świąt wielkanocnych w kręgu angielskiego obszaru kulturowego. Ozdabiają kartonowe pisanki techniką dowolną.
27.	<i>My town in the future</i> – moje miasto w przyszłości	Uczniowie dyskutują na temat przyszłości swojego miasta i możliwych kierunków jego rozwoju. Wymieniają się pomysłami dotyczącymi nowych atrakcji, nowych sposobów komunikacji i aspektów, które zaproponują. Tworzą plan miasta z przyszłości.

28.	<i>My friend from the USA – mój przyjaciel ze Stanów Zjednoczonych</i>	Uczniowie przygotowują zaproszenia dla przyjaciela ze Stanów Zjednoczonych, który chciałby odwiedzić ich miasto.
29.	<i>Happy birthday, King Charles III – Wszystkiego najlepszego, królu Karolu III</i>	Uczniowie wykonują kartki urodzinowe dla króla Karola III. Uczniowie zapisują treść życzeń w języku angielskim.
30.	<i>My body – moje ciało</i>	Uczniowie tworzą mapę mentalną związaną z częściami ciała.
31.	<i>Flowers – kwiaty</i>	Uczniowie zapoznają się z angielskimi nazwami kwiatów. Z kawałków kolorowego papieru tworzą kolorowe bukiety kwiatów oraz analizują, na jaką okazję mogą się nadawać.
32.	<i>Food – jedzenie</i>	Uczniowie rysują ulubione produkty spożywcze na papierowych talerzach. W parach, na podstawie utworzonych materiałów, ćwiczą słownictwo dotyczące jedzenia.
33.	<i>In the restaurant – w restauracji</i>	Uczniowie poznają słownictwo związane z jedzeniem w restauracji, wykorzystując podejście CLIL. Zapoznają się z przykładami menu i przygotowują menu własnej restauracji.
34.	<i>My family – moja rodzina</i>	Uczniowie tworzą drzewo genealogiczne własnej rodziny i podpisują je wyrazami w języku angielskim, określającymi członków rodziny.
35.	<i>My dream holiday – moje wymarzone wakacje</i>	Uczniowie przygotowują broszurę wymarzonego wakacyjnego wyjazdu w języku angielskim.

Ewaluacja innowacji

Badanie skuteczności innowacji będzie prowadzone na bieżąco oraz na zakończenie realizacji innowacji, pod koniec roku szkolnego.

Ewaluacji poddane zostaną: trafność doboru i zakresu treści programowych, dostosowanie do realiów pracy uczniów, efektywność i przydatność innowacji. Obejmie systematyczną obserwację uczniów i ich działań, zwłaszcza podczas praktycznych realizacji treści innowacji, rozmów z uczniami i ich rodzicami, opinii dyrektora szkoły. W czasie realizacji programu uczniowie zaprezentują swoje prace plastyczne i wspólnie dokonają oceny rówieśniczej. Zajęcia będą hospitowane przez dyrekcję szkoły, ponadto zostanie przeprowadzona lekcja otwarta dla rodziców (raz w roku szkolnym).

Innowacja będzie dokumentowana przez zapisy w dzienniku zajęć. Osiągnięte rezultaty i wyniki zostaną przedstawione radzie pedagogicznej oraz rodzicom. Analiza procesu ewaluacji umożliwi wyciągnięcie wniosków i ewentualne wdrożenie zmian w realizacji innowacji.

Nowatorstwo innowacji

Jak wspomniano wyżej, organizacja zajęć kształtujących kreatywność może przysparzać nauczycielom problemów. Wielu z nich, z braku jasnych rozwiązań, skupia się w ich realizacji na angażowaniu uczniów w prace manualne, zamiast rozwijać kreatywność jako proces umysłowy prowadzący do zwiększania pomysłowości. Głównym elementem nowatorskim w zaprezentowanej innowacji pedagogicznej jest wprowadzenie elementów zajęć językowych i umysłowych na przedmiocie zajęcia kształtujące kreatywność. Pomysł na te zajęcia nie ogranicza się wyłącznie do zajęć językowych, a ważnym elementem jest rozwój wyobraźni oraz osobowości uczniów przez poszukiwanie rozwiązań dla przedstawionych przez nauczyciela problemów (np. *fake news*, rozwój miasta w przyszłości), rozwijanie własnych pomysłów (nieistniejący produkt, najlepszy prezent, pomysł na restaurację), jak również wyrażanie się przez działania artystyczne (ulubione produkty spożywcze, kartonowe pisanki). W zaproponowanym zarysie programu istotną rolę odgrywa również podejście neurodydaktyczne, przejawiające się przede wszystkim w wyborze przez uczniów tematów i zgłębianiu tego, co ich interesuje, jak również oddanie uczniom możliwości projektowania własnych materiałów do nauki oraz zastosowanie różnych kanałów przyswajania wiedzy. Oddanie zajęć w ręce uczniów działa nie tylko stymulująco na ich wyobraźnię,

ale także motywuje wspieranie ich wewnątrzsterowności i poczucia odpowiedzialności za własny proces edukacyjny.

Należy jednak pamiętać, że poziom nowatorstwa innowacji pedagogicznej może różnić się w zależności od placówki – rozwiązania uznawane za nowatorskie w jednej szkole mogą być codziennością i powszechną praktyką w innej. Dlatego planując innowację pedagogiczną, warto przeanalizować, czy proponuje ona działania oraz metody pracy, które są regularnie stosowane w danym miejscu zatrudnienia nauczyciela, czy będą to rzeczywiście działania nowatorskie dla danej szkoły i godne wdrożenia w postaci innowacji.

BIBLIOGRAFIA

- Amabile, T.M. (1996), *Creativity in context: Update to „The Social Psychology of Creativity”*, Boulder: Westview Press.
- Kataryńczuk-Mania, L., Kołodziejcki, M., Kisiel, M. (2019), *Kreatywność jako przedmiot badań edukacyjno-muzycznych*, „Rocznik Lubuski”, t. 45, cz. 1, s. 191–204.
- MEN (2019), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2019 r. poz. 639, z późn. zm.).
- MEN (2022), *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2022/2023*, <bit.ly/3J5b2kp> [dostęp: 20.02.2023].
- Toporek, M. (2021), *Autonomiczne podejście do nauki i nauczania języka angielskiego w klasach maturalnych*, „Progress”, nr 9–10, s. 201–221.
- Toporek, M. (2022), *Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia w warunkach nauki zdalnej. Przykłady rozwiązań praktycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 65–74.
- Żylińska, M. (2003), *Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 49–62.

BARBARA GROBELNA Nauczycielka języka angielskiego, doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego w dyscyplinie językoznawstwo. Jej zainteresowania naukowe to socjolingwistyka oraz glottodydaktyka. Interesuje się nauczaniem przyjaznym dla mózgu.

An English afternoon tea at Fortnum & Mason's

Scenariusz lekcji

DOI: 10.47050/jows.2023.1.57-60

Niniejszy scenariusz lekcji prezentuje jedną z flagowych tradycji Wielkiej Brytanii – *afternoon tea*, znaną w języku polskim jako popołudniowa herbatka lub, bardziej poprawnie, podwieczorek. Uczeń wirtualnie wyrusza do londyńskiej herbaciarni Fortnum & Mason, gdzie poznaje słownictwo dotyczące rezerwacji stolika oraz uczy się, jak zamówić podwieczorek. Ponadto poznaje elementy kultury Wielkiej Brytanii – zapoznaje się z tradycjami picia herbaty oraz celebrowania podwieczorku.

Lekcja języka obcego nierozdzielnie jest związana z poznaniem nowej kultury, historii oraz tradycji obszaru, którego języka się uczymy lub nauczamy. Nauczyciel jest nie tylko prowadzącym po meandrach gramatyki i leksyki, ale także przewodnikiem po nowym świecie, w który uczeń wkracza, przyswajając nowy język, i odgrywa ogromną rolę w rozwijaniu autonomii ucznia (Toporek 2022). Nauka języka nie powinna się skupiać wyłącznie na powtarzaniu słownictwa czy struktur gramatycznych – nadrzędnym celem powinna być komunikacja i umiejętność zastosowania danych struktur oraz poznanych słów i zwrotów w konkretnej sytuacji. Niniejszy scenariusz lekcji prezentuje jedną z flagowych tradycji Wielkiej Brytanii – *afternoon tea*, znaną w języku polskim jako popołudniowa herbatka lub, bardziej poprawnie, podwieczorek.

Często się wskazuje, że podczas lekcji języka obcego nauczyciel powinien wykorzystywać materiały autentyczne, przedstawiające język dyskursu jak najbardziej naturalny i wykorzystywany przez rodzimych użytkowników tego języka, takie jak gazety, magazyny, reklamy, przepisy kulinarne, horoskopy (Kilickaya 2004; Akbari i Razavi 2016) oraz integrować lekcję języka z elementami kultury. Przedstawiony poniżej scenariusz wpisuje się w tę retorykę – wirtualnie zabiera ucznia do londyńskiej herbaciarni Fortnum & Mason, gdzie uczeń poznaje słownictwo dotyczące rezerwacji stolika oraz uczy się, jak zamówić podwieczorek. Ponadto poznaje elementy kultury Wielkiej Brytanii – zapoznaje się z tradycjami picia herbaty oraz wspólnego celebrowania podwieczorku.

BIBLIOGRAFIA

- Akbari, O., Razavi, A. (2016), *Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes*, „International Journal of Research Studies in Education”, nr 5(2), s. 105–116.
- Kilickaya, F. (2004), *Authentic materials and cultural content in EFL classrooms*, „The Internet TESL Journal”, nr 10(7).
- Toporek, M. (2022), *Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia w warunkach nauki zdalnej. Przykłady rozwiązań praktycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 65–74.

Scenariusz lekcji

Temat lekcji: *An English afternoon tea at Fortnum & Mason's* – z wizytą w angielskiej herbaciarni

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa

Poziom nauczania: B1+

Cele lekcji

Cele komunikacyjne:

Uczeń:

- ➔ potrafi zarezerwować stół w herbaciarni lub restauracji,
- ➔ potrafi złożyć zamówienie w herbaciarni lub restauracji.

Cele językowe:

GRAMATYCZNE

Uczeń:

- ➔ potrafi sformułować zdania w czasie *Future Simple*,
- ➔ potrafi sformułować pytanie.

LEKSYKALNE

Uczeń:

- ➔ używa wyrażen: „poproszę/wezmę...”,
- ➔ potrafi nazwać angielskie przekąski i napoje,
- ➔ potrafi wypełnić formularz internetowy swoimi danymi (*name, surname*) podczas rezerwacji stolika,
- ➔ rozumie menu i pytania kelnera.

SOCJOKULTUROWE

Uczeń:

- ➔ zna i rozumie wagę tradycji picia herbaty w Wielkiej Brytanii,
- ➔ zna herbaciarnię w Londynie.

Metody i techniki pracy:

- ➔ praca z tekstem
- ➔ praca ze stroną internetową
- ➔ scenka sytuacyjna
- ➔ metoda eksponująca
- ➔ praca w parach

Formy oceniania:

Ocena bezpośrednia – ocena w czasie odgrywania scenki sytuacyjnej.

Przebieg lekcji:

Wstęp

1. *Good morning, students!* (3 min)

Powitanie uczniów. Omówienie celów lekcji oraz przybliżenie sposobu pracy na lekcji. Zapisanie tematu na tablicy: *An English afternoon tea at Fortnum & Mason's* – z wizytą w angielskiej herbaciarni.

2. *Do you like tea? What do you usually eat in the afternoon?* (5 min)

Rozgrzewka językowa

Wersja 1 (bez rekwizytów): Nauczyciel pyta uczniów, czy lubią pić herbatę i co mają w zwyczaju jeść na podwieczorek. Nauczyciel mówi o tradycji picia herbaty w Wielkiej Brytanii na podwieczorek.

Wersja 2 (z rekwizytami): Aby wzbudzić zainteresowanie uczniów, przydatne będzie

przyniesienie i zaprezentowanie prawdziwych przedmiotów związanych z *afternoon tea*, np. puszki z herbatą, imbryka, dzbanuszką na mleko, filiżanek, serwetek. Można również przygotować „stolik” – wybrać jedną z ławek, nakryć ją obrusem i ustawić na niej wymienione wyżej elementy. Nauczyciel pyta o angielskie nazwy tych przedmiotów i opowiada o tradycji picia herbaty w Wielkiej Brytanii na podwieczorek.

Część właściwa lekcji

1. *Let's watch a video* (5 min)

Nauczyciel odtwarza wideo przedstawiające herbaciarnię Fortnum & Mason w Londynie (<youtu.be/qQBVVY-yGKQ>). Lektor filmu pokrótce prezentuje w języku angielskim historię tego miejsca, uczniowie mogą zapoznać się z wnętrzem, informacjami o herbatce popularnej (*afternoon tea*) i tym, co się na nią składa.

Fot. 1. Rezerwacja stolika



Źródło: <sevenrooms.com/reservations/diamondjubileeteasalon>.

2. *What do you think? Would you like to visit this place?* (5 min)

Nauczyciel pyta uczniów o wrażenia po obejrzeniu wideo i o to, czy chcieliby odwiedzić to miejsce. W razie potrzeby wyjaśnia nowe słownictwo.

3. *Let's book a table* (7 min)

Nauczyciel odtwarza na ekranie stronę internetową <fortnumandmason.com>. Pokazuje uczniom poszczególne zakładki i wspólnie przechodzą przez proces rezerwacji stolika, wybierając datę i godzinę rezerwacji. Nauczyciel objaśnia słownictwo: *book a table*, *date*, *number of guests*, *time*, *dietary restrictions*, *special occasions*, *notes*. Uczniowie proponują fikcyjne imię (*first name*) oraz nazwisko (*surname*). Uwaga: to prawdziwa strona, nie wysyłamy formularza!

4. *Let's order a tea* (11 min)

Nauczyciel rozdaje uczniom menu herbaciarni Fortnum & Mason, pobrane ze strony <fortnumandmason.com/media/fortnums/blogpost/pdf/festive-afternoon-tea-menu.pdf> i wydrukowane. Należy zwrócić uwagę, że istnieje menu podstawowe, wegetariańskie czy bezglutenowe, można rozdać wszystkim uczniom identyczne menu lub różne. Nauczyciel pisze na tablicy kilka przykładowych zwrotów przydatnych w trakcie rozmowy z kelnerem i składania zamówienia.

Waiter: Can I take your order? Anything to drink? Is everything all right? It will take about 30 minutes.

Guest: I will have a scone, please. I will pay by credit card. Is this sandwich vegetarian? Thank you very much.

Nauczyciel prosi uczniów o zapoznanie się z menu, w razie potrzeby sprawdzenie nowego słownictwa w słownikach oraz przedstawienie scenki imitującej składanie zamówienia w herbaciarni. Uczniowie pracują w parach, a nauczyciel krąży po sali, słuchając pracy uczniów i w razie potrzeby pomagając im w wykonywaniu zadania.

Fot. 2. Menu w herbaciarni Fortnum & Mason



Źródło: <fortnumandmason.com/media/fortnums/blogpost/pdf/festive-afternoon-tea-menu.pdf>.

Podsumowanie i utrwalenie materiału (9 min)

Nauczyciel przypomina o tym, jak ważna jest dla Brytyjczyków tradycja popołudniowej herbatki. Mówi o istnieniu w Londynie różnych herbaciarni i prosi o przypomnienie nazwy herbaciarni, którą uczniowie wirtualnie odwiedzili w trakcie tej lekcji. Nauczyciel pyta uczniów, co to znaczy *to book a table* oraz jakie elementy w języku angielskim (*name, surname, date*) należy podać w trakcie tej aktywności. Następnie prosi każdego ucznia o powiedzenie w języku angielskim nazwy jednej potrawy, która najbardziej przypadła mu do gustu z menu herbaciarni Fortnum & Mason. Nauczyciel dziękuje uczniom za wspólny czas i się żegna.

Możliwe rozwinięcie:

W okresie świąt Bożego Narodzenia – pokazanie uczniom wideo prezentującego świąteczną wystawę w Fortnum & Mason (<youtu.be/KHsHMcmFB6o>).

Zaprezentowanie tego materiału może być dla ucznia ciekawą wariacją w tematyce świąt Bożego Narodzenia i możliwością nauki słownictwa powiązanego z tradycjami anglosaskimi, chociaż niekoniecznie związanego ze *stricte* religijnym aspektem świąt Bożego Narodzenia. Istnieje wiele możliwości wykorzystania tego materiału, poniżej zaprezentowane są pomysły dotyczące kategorii leksykalnych lub gramatycznych.

Ćwiczenie pierwsze: *Spot the decoration!*

Uczniowie w parach lub grupach identyfikują różne dekoracje pokazane w filmie. Tłumaczą ich nazwy na język angielski. Wygrywa para lub grupa, która odnajdzie i nazwie najwięcej z nich. Przykłady: *wreath, ivy, holly, tinsel, Christmas lights, tin soldier*.

Ćwiczenie drugie: *Spot George!*

Uczniowie uważnie oglądają film i starają się odpowiedzieć na pytanie, co robi pracownik w mundurku Fortnum & Mason, który jest głównym bohaterem wystawy. Używając czasu *Present Continuous*, tworzą zdania. Możliwe odpowiedzi: *George is welcoming the guests. George is painting the bauble. George is decorating the tree. George is baking the biscuits. George is setting the table. George is tasting the Christmas pudding. George is wrapping the presents.*

Ćwiczenie trzecie: *Spot the food!*

Uczniowie starają się odnaleźć tradycyjne angielskie świąteczne dania oraz słodkości. Przykłady: *turkey, cranberry, mince pie, Christmas pudding, jelly, chocolate, gingerbread, Christmas trees, peaches in brandy, figs.*

Ćwiczenie czwarte: *Spot the present!*

Nauczyciel wprowadza informacje dotyczące Boxing Day. Uczniowie starają się odgadnąć, co może znajdować się w zapakowanych w papier prezentach po ich kształtach (fragment wideo 2:10–2:13). Przykładowe odpowiedzi: *teddy-bear, lamp, toy, bag, bike, wooden train*. Nauczyciel zadaje pytania o prezenty, które uczniowie chcieliby dostać lub których nie chcieliby dostać. Uczniowie mogą stworzyć w języku angielskim listę prezentów (*wishlist*) dla siebie oraz dla różnych osób, np. członków swojej rodziny lub przyjaciół.

Język sztuki czy sztuka języka?

Rozwijanie wrażliwości artystycznej uczniów na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej

DOI: 10.47050/jows.2023.1.61-73

Rozbudzanie wrażliwości na sztukę i wspieranie umiejętności jej interpretacji wśród uczniów może bez wątpienia stanowić cel edukacyjny sam w sobie. Jednak budowanie tych kompetencji nie musi być jedynie zajęciem dla nauczycieli plastyki czy sztuki.

Zgodnie z założeniami CLIL rozwijanie zrozumienia twórczości artystycznej może dziać się niejako przy okazji doskonalenia znajomości języka obcego. Celem artykułu jest pokazanie, w jaki sposób obraz może stanowić wartościowe narzędzie edukacyjne w rozwijaniu czterech podstawowych sprawności w języku angielskim.

Wprowadzony do terminologii glottodydaktycznej we wczesnych latach 90. XX w. CLIL (por. Coyle i in. 2010) odnosi się do angielskiego terminu Content and Language Integrated Learning (zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe) i oznacza podejście do nauczania, w którym treści przedmiotowe/niejęzykowe wykładane są przy użyciu języka drugiego/obcego (Marsh 2002).

Jak podkreśla Harrop (2012), dwa najważniejsze założenia tego podejścia to (1) ścisła integracja treści nauczania i języka – w CLIL te dwa elementy przeplatają się wzajemnie i mają jednakowe znaczenie, przy czym waga im przypisywana może się różnić w zależności od konkretnej okazji i celu edukacyjnego, oraz (2) możliwość elastycznego dostosowania podejścia do różnorodnych kontekstów edukacyjnych, kształtowanych przez unikalne realia społeczno-polityczne i kulturowe – np. dla dokonywanych wyborów dydaktycznych nie bez znaczenia jest oficjalny status języka, w którym mają odbywać się zajęcia (kwestia, czy jest to język obcy, czy drugi?).

W odróżnieniu od „twardego” CLIL, który zakłada, że nauczyciel danego przedmiotu szkolnego prowadzi swoje zajęcia w języku obcym (Zaparucha 2017: 13) zgodnie z podstawą programową, CLIL w wersji „miękkiej” daje nauczycielowi dużo swobody w wyborze omawianych treści. Jak pisze Zaparucha (2017: 14): „Miękki CLIL prowadzony jest najczęściej przez nauczyciela języka obcego, który wplata wybrane treści przedmiotowe do swojej lekcji. Chodzi tu o treści nietypowe dla standardowej lekcji języka obcego”.

Mimo ogromu możliwości, w celu zapewnienia największych korzyści edukacyjnych warto, aby nauczyciel języka obcego koordynował swoje działania z nauczycielami innych przedmiotów (Zaparucha 2017: 16): „W celu uzyskania najlepszego efektu »miękkiego« CLIL nauczyciel języka obcego w porozumieniu z nauczycielem przedmiotu powinien opracować sekwencję lekcji, na których jakieś zagadnienie zostanie zaprezentowane całościowo, dogłębnie i w ścisłym powiązaniu z podstawą programową danego przedmiotu, przewidzianą dla danej klasy”.

Jak podpowiadają inni badacze (Ball i in. 2015), aby zapewnić dogłębną prezentację danych treści przedmiotowych, przygotowując lekcję w duchu założeń CLIL, należy wziąć pod uwagę trzy elementy, o które powinno się zadbać w czasie zajęć:

➔ treści przedmiotowe, które mają zostać przyswojone przez uczniów (np. zagadnienie wydobycia i wykorzystania węgla brunatnego na świecie),

- ➔ ogólne umiejętności, które są potrzebne w przyswajaniu tych treści (np. umiejętność przeanalizowania danych w celu porównania wydobycia węgla w różnych krajach świata),
- ➔ treści językowe potrzebne do osiągnięcia celów edukacyjnych (np. słownictwo związane z procesami wydobycia węgla, terminologia geologiczna i geograficzna, konstrukcje pozwalające na porównanie wielkości wydobycia).

Jak sugeruje Zaparucha (2017), rosnąca popularność zajęć prowadzonych w duchu CLIL wiąże się ze specyfiką samych zajęć językowych. Język jest narzędziem służącym do opisu rzeczywistości. Naturalne jest więc poruszanie coraz to nowych tematów, co można zauważyć analizując współczesne podręczniki językowe, w których często odnajdziemy oddzielne sekcje poświęcone treściom związanym z innymi przedmiotami szkolnymi, w tym również z tematem sztuki.

Sztuka na lekcji języka obcego

Zgodnie ze słownikową definicją (PWN 2023) sztuka to „dziedzina działalności artystycznej wyróżniana ze względu na reprezentowane przez nią wartości estetyczne”, jak również „wytwór lub wytwory takiej działalności”. W szkołach policealnych przedmioty bezpośrednio związane z tak rozumianą sztuką to plastyka i muzyka (i im pokrewne: historia sztuki i historia muzyki), realizowane opcjonalnie, zazwyczaj w wymiarze jednej godziny tygodniowo (*Podstawa programowa* 2018: 6–7). Zgodnie z podstawą programową dla liceów i techników (*Podstawa programowa* 2018: 12) głównym celem plastyki „jest poszerzenie kompetencji uczniów w zakresie szeroko pojętych umiejętności plastycznych, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych”. Ponadto: „Rolą przedmiotu jest też rozwijanie wrażliwości estetycznej i umiejętności formułowania samodzielnych sądów, opinii i ocen w oparciu o własne kryteria artystyczne” (*Podstawa programowa* 2018: 12). Osiąganie tych celów powinno się „odbywać poprzez kontakt z dziełami sztuki, twórcami oraz instytucjami zajmującymi się upowszechnianiem i promowaniem twórczości wizualnej” (*Podstawa programowa* 2018: 13).

Wypełniając założenia CLIL, również na lekcjach języka obcego możemy postarać się o osiągnięcie celów edukacyjnych określonych dla zajęć plastyki w polskiej podstawie programowej. Przez wykorzystanie na lekcjach różnych dzieł kultury możemy przyczynić się do rozwijania poczucia estetyki i wrażliwości na sztukę wśród uczniów. Zgodnie z podstawą programową celem zajęć lub poszczególnych ćwiczeń skupionych na malarstwie może być np. zapoznanie uczniów z historią sztuki i różnymi okolicznościami jej powstawania, zaznajomienie z terminologią potrzebną do analizy dzieł, interpretacja i opis dzieła, w odniesieniu zarówno do własnych preferencji, jak i w relacji do uwarunkowań historycznych czy społecznych etc. (por. *Podstawa programowa* 2018: 12–13).

Biorąc pod uwagę niniejsze treści, zgodnie z powyżej zaprezentowanym modelem Bała i in. (2015), lekcja CLIL skupiona na tematyce związanej ze sztukami plastycznym mogłaby więc mieć następującą strukturę:

1. gromadzenie/prezentacja wiedzy na temat danego artysty, dzieła i kontekstu jego powstania, z wykorzystaniem materiałów anglojęzycznych (miniwykład przygotowany przez nauczyciela, filmy w języku obcym, artykuły obcojęzyczne dostosowane/dobrane do poziomu uczniów),
2. zapoznanie się z profesjonalnymi recenzjami, opiniami specjalistów, w języku obcym na temat prac wybranego artysty lub dzieła – próba ich krytycznej analizy, odniesienie się do przedstawionych opinii w formie ustnej lub pisemnej,
3. dokonanie własnej analizy i interpretacji wybranego dzieła w formie ustnej lub pisemnej, z wykorzystaniem języka specjalistycznego poznanego na wcześniejszych etapach.

Biorąc pod uwagę ograniczenia czasowe i złożoność powyższego schematu, poszczególne fazy zajęć mogłyby być również realizowane niezależnie od siebie, przy założeniu, że uczniowie posiadają już potrzebną wiedzę i umiejętności językowe do realizacji danego zadania. W kolejnej sekcji przedstawiono praktyczne przykłady ćwiczeń językowych na różnym

poziomie zaawansowania, mające na celu rozwijanie wiedzy z zakresu malarstwa i umiejętności jego interpretacji.

Jeden obraz – cztery sprawności

Celem tej części artykułu jest zaprezentowanie pomysłów ćwiczeń językowych opartych na wybranym obrazie, pozwalających na rozwijanie czterech podstawowych sprawności językowych: mówienia, pisania, czytania i słuchania. Zgodnie z założeniami CLIL poza rozwijaniem kompetencji językowych ćwiczenia mają na celu rozbudzenie wrażliwości na sztukę oraz szerzenie wiedzy na jej temat. Poniżej ujęto propozycje aktywności do wykorzystania w pracy z uczniami szkół średnich (lub osobami dorosłymi) na różnych poziomach sprawności językowej (A1–A2, B1–B2, C1–C2). Wybór obrazu będzie zależał od wieku uczniów, ich poziomu oraz celu edukacyjnego.

Propozycje ćwiczeń dla uczniów słabo zaawansowanych (poziomy A1–A2) oparte na obrazie Johanna Vermeera *The Milkmaid*

Poniższe propozycje ćwiczeń zostały oparte na obrazie Johanna Vermeera *The Milkmaid* (*Mleczarka*), namalowanego najprawdopodobniej między 1657 a 1660 rokiem. Obraz ten stanowi przykład niderlandzkiego malarstwa rodzajowego (zob. Załącznik 1). Więcej informacji na temat tego dzieła można znaleźć m.in. na stronie <niezlasztuka.net/o-sztuce/johannes-vermeer-mleczarka>.

SŁUCHANIE – “ERRONEOUS DESCRIPTION”

Niniejsze ćwiczenie wymaga od nauczyciela przygotowania opisu obrazu w języku angielskim. Przygotowany opis (por. Załącznik 1) powinien zawierać kilka błędów – zadaniem uczniów będzie wyłapanie oraz sprostowanie nieścisłości. Aby utrudnić zadanie, możemy dać uczniom minutę lub dwie na przyjrzenie się obrazowi, a następnie ukryć grafikę. Przygotowanie takich opisów może być również zadaniem uczniów – uczniowie czytają gotowe opisy na forum klasy lub w parach, a pozostali notują i poprawiają błędne informacje. W ten sposób oprócz słuchania rozwijamy również sprawność pisania oraz wymowę. Ważne, żeby przed wykonaniem zadania poinformować uczniów, że błędy, które mają dostrzec, dotyczą opisu treści obrazu, a nie kwestii języka.

Ćwiczenie świetnie sprawdzi się jako materiał utrwalający podstawowe czasy gramatyczne (*Present Simple, Present Continuous, Present Perfect*) i (lub) konstrukcję *there is/are*.

Inne możliwości wykorzystania obrazu do rozwijania sprawności słuchania

Nauczyciel czyta dziesięć zdań, które opisują obraz. Zadaniem uczniów jest stworzenie pytania, którego odpowiedzią mogłoby być przeczytane zdanie, np.:

- ➔ Zdanie opisujące obraz: *The milkmaid is pouring milk into a bowl.*
- ➔ Przykładowe pytania: *What is she doing? What is she pouring? Who is pouring milk?*

CZYTANIE – “ART EXPERT”

Uczniowie otrzymują paski papieru zawierające opisy (recenzje, komentarze) dotyczące różnych obrazów, w tym również obrazu *The Milkmaid*. Ich zadaniem jest wybranie tych pasków, które dotyczą bezpośrednio omawianego obrazu. Swoją odpowiedź powinni uzasadnić w języku angielskim. Dodatkowym zadaniem może być skorygowanie odrzuconych pasków, tak aby mogły odnosić się do omawianego obrazu. Podczas tego ćwiczenia uczniowie mogą korzystać ze słowników, ponieważ opisy, mimo uproszczenia, mogą stanowić dla nich wyzwanie.

Inne możliwości wykorzystania obrazu do rozwijania sprawności czytania

Opisy obrazu stworzone na potrzeby ćwiczenia „Erroneous description” można wykorzystać również w rozwijaniu sprawności czytania. W tym wypadku uczniowie dostają opis obrazu w formie pisemnej – ich zadaniem jest znalezienie i skorygowanie błędnych informacji.

MÓWIENIE – “LET’S TALK ABOUT ART”

Na tym poziomie zaawansowania zdolności językowe uczniów pozwalają na raczej podstawową wypowiedź. Pracując systematycznie z różnymi obrazami, można wracać do stałego zestawu pytań, które pozwolą uczniom poczuć się nieco pewniej. Dodatkowo można pytania omówić z uczniami, podpowiadając im konstrukcje zdań przydatne przy podawaniu odpowiedzi. Przykładowe pytania na tym poziomie mogą obejmować następujące kwestie:

- Ogólna tematyka obrazu: *What can you see in the picture? /What is happening in the picture?*
- Emocje wyrażone na obrazie i (lub) doświadczane przez oglądającego: *What do you feel while looking at this picture? Is the picture sad, happy or neutral for you? Why?*
- Warsztat malarza i zastosowane środki wyrazu: *In your opinion, why were these colours used by the painter? What can you see in the centre of the picture? And what is hidden in the background?*
- Odbiór dzieła: *In your opinion, why is this picture so famous? What is so special about it? Do you like the painting? Why [not]?*

Inne możliwości wykorzystania obrazu do rozwijania sprawności mówienia

Uczniowie mają sobie wyobrazić, że ich zadaniem jest sprzedaż obrazu – przygotowują krótką wypowiedź, w której muszą go zareklamować potencjalnym kupującym.

PISANIE – “THE MILKMAID’S LETTER”

Zadaniem uczniów jest napisanie krótkiego listu, w którym mleczarka z obrazu opisuje malarzowi swoje codzienne obowiązki (Załącznik 1). Zanim uczniowie przystąpią do wykonywania zadania, powinni zapoznać się z realiami historycznymi, w tym z warunkami życia służby, w czasie powstania obrazu – ze względu na poziom zaawansowania języka uczniowie mogą sięgnąć tu po materiały w języku polskim.

Inne możliwości wykorzystania obrazu do rozwijania sprawności pisania

Kolejnym zadaniem może być próba opisanie w poszczególnych zdaniach myśli, które przebiegają przez głowę mleczarki podczas wykonywania zobrazowanego zadania, np.: *Oh, it’s so boring! I hope I’ll finish earlier today!*

Propozycje ćwiczeń dla uczniów średniozaawansowanych (poziomy B1–B2) oparte na obrazie Diega Velázquezego *Las Meninas* (Panny dworskie, ang. *The Maids of Honour*)

Poniżej przedstawiono autorskie przykłady ćwiczeń do wykorzystania z uczniami na poziomie średniozaawansowanym.

SŁUCHANIE – “WHY IS THIS PAINTING SO CAPTIVATING?”

Zadaniem uczniów jest wysłuchanie nagrania na temat obrazu Velázquezego *Why is this painting so captivating?* (<[youtube.com/watch?v=loMy3sbW64g](https://www.youtube.com/watch?v=loMy3sbW64g)>) i odpowiedź na poniższe pytania, które dotyczą bezpośrednio treści poruszanych w nagraniu. Uwaga, nie należy podawać uczniom tytułu i autora dzieła przed wykonaniem zadania!

- *Who is the author of the painting?*
- *When was it painted?*
- *What is the main theme of the painting?*

- ➔ *Why might the scene appear boring at first sight?*
- ➔ *Who are the people reflected in the mirror?*
- ➔ *What was the political situation of Spain at the time the painting was created?*
- ➔ *Why is the mirror blurry?*
- ➔ *Who is located in the central part of the painting?*
- ➔ *What is symbolic about the depiction of this person?*
- ➔ *Why is this painting described as “an intellectual endeavour”? [intellectual endeavour = task whose completion/understanding involves intellectual effort]*

Inne możliwości wykorzystania obrazu do rozwijania sprawności słuchania

Uczniowie wysłuchują tego samego nagrania – ich zadaniem jest próba odwzorowania na papierze położenia głównych elementów i postaci umieszczonych na obrazie. W celu ułatwienia zadania nauczyciel może je wcześniej wypisać na tablicy (np. *Infant Margaret Theresa, Velázquez, the dog, the mirror*)

CZYTANIE – “RESEARCHING THE MAIDS”

Zadaniem domowym uczniów jest znalezienie oraz przeczytanie dowolnego tekstu na temat obrazu Velázqueza. Pracując na zajęciach, uczniowie opracowują przynajmniej cztery pytania otwarte dotyczące treści wybranego artykułu. W kolejnym kroku uczniowie wymieniają się tekstami oraz pytaniami – mają znaleźć odpowiedzi na pytania postawione przez koleżkę/koleżankę i zapisać je na kartce. Po wykonaniu zadania autor pytań sprawdza poprawność udzielonych odpowiedzi. Na zakończenie uczniowie proszeni są o zapisanie na tablicy jednego interesującego faktu o obrazie, o którym dowiedzieli się ze swojego artykułu.

Inne możliwości wykorzystania obrazu do rozwijania sprawności czytania

Uczniowie mogą zostać poproszeni o przygotowanie jakiegokolwiek innego ćwiczenia na podstawie wybranego tekstu, np. pytań zamkniętych, rozsypanki paragrafów.

MÓWIENIE – “THE SOURCE OF INSPIRATION”

Obraz Velázqueza stanowi inspirację dla wielu artystów. Zadanie polega na zapoznaniu się z innymi obrazami zainspirowanymi tym dziełem (por. Załącznik 2) – pracując w parach, uczniowie mają przedyskutować następujące kwestie:

- ➔ *What makes the paintings similar/different? Think both about the theme of the paintings, their style and technical aspects.*
- ➔ *In your opinion, why is the painting by Velázquez so inspiring for other artists?*
- ➔ *Which of the paintings do you like the most and why?*

Inne możliwości wykorzystania obrazu do rozwijania sprawności mówienia

Uczniowie wybierają dwie postaci z obrazu i przygotowują rozmowę, jaka mogłaby się odbyć między nimi – powinni tu wziąć pod uwagę kontekst historyczny i informacje na temat konkretnych postaci. Następnie odgrywają dialog przed klasą, która ma za zadanie wytypować rozmawiające osoby.

PISANIE – “A LETTER TO THE MASTER”

Obraz Velázqueza jest analizowany i interpretowany na wiele różnych sposobów – jak twierdzą eksperci, tylko kilka dzieł doczekało się tak wielu różnych interpretacji. Zadaniem uczniów jest zapoznanie się z paroma takimi opiniami (przykłady artykułów w Załączniku 2) oraz napisanie listu do malarza z prośbą o wyjaśnienie wybranej kwestii:

Write a letter to Diego Velázquez about his painting “The maids of honour”. In the letter:

- ➔ ask him about the circumstances of its creation,
- ➔ ask about the correctness of one of the interpretations of the painting or its part,
- ➔ express your opinion about the painting and suggest one change which would make the painting better in your opinion.

Use between 180 and 220 words.

Inne możliwości wykorzystania obrazu do rozwijania sprawności pisania

Wśród klasycznych zadań na tym poziomie zaawansowania można wymienić opisanie treści obrazu wraz z jego interpretacją, napisanie recenzji lub historii opartej na jego treści.

Propozycje ćwiczeń dla uczniów zaawansowanych (poziomy C1–C2) oparte na obrazie Zdzisława Beksińskiego z 1975 roku

W przypadku uczniów na poziomie zaawansowanym możemy pozwolić sobie na pełną dowolność w wyborze obrazu, warto jednak wziąć pod uwagę potencjalne korzyści językowe (np. związane z rozwojem słownictwa) płynące z naszej decyzji.

Zaprezentowane poniżej ćwiczenia językowe dla tej grupy uczniów zostały oparte na obrazie Zdzisława Beksińskiego (1929–2005) z 1975 r. – jak każde dzieło tego mistrza, obraz ten pozbawiony jest tytułu (Załącznik 3). Obraz wybrany na ten poziom zaawansowania ma za zadanie pokazać uczniom, że sztuka nie zawsze budzi w nas tylko pozytywne emocje – jak podkreśla Georges Braque (1952), francuski malarz i rzeźbiarz, „sztuka jest [również] po to, by niepokoić”. Wybór dzieł niełatwych w odbiorze może stać się przyczynkiem do poruszenia trudniejszych tematów, które dają z kolei pole do pogłębionych dyskusji, co jest szczególnie istotne w wypadku uczniów na wysokim poziomie językowym.

SŁUCHANIE – “HOW TO LOOK AT AN ARTWORK”

Uczniowie oglądają film *How to look at an artwork* (<youtube.com/watch?v=AZoKElBwKCs>), opublikowany przez Phoenix Art Museum (2014). Zadaniem uczniów jest zapisanie wskazówek dotyczących obcowania ze sztuką. Po zapisaniu najważniejszych punktów (*spend 5 to 10 minutes with one artwork, discuss it with someone, let something catch your eye... etc.*), uczniowie starają się zastosować wskazówki, obcując z reprodukcją obrazu Beksińskiego (por. sekcja „Mówienie” poniżej).

Inne możliwości wykorzystania obrazu do rozwijania sprawności słuchania

Ćwiczenie stanowi wariację ćwiczenia „Erroneous description”. Uczniowie pracują w parach lub małych grupach, przygotowując własne (trwające około trzech minut) nagrania zawierające opis obrazu. W każdym nagraniu powinny się znaleźć błędne informacje – na kolejnych zajęciach zadaniem pozostałych uczniów jest wychwycenie i skorygowanie błędów. Ćwiczenie rozwija również umiejętność mówienia.

CZYTANIE – “THE CURSED PAINTINGS?”

Ponieważ Zdzisław Beksiński jest malarzem znanym na całym świecie, w Internecie można znaleźć bardzo dużo anglojęzycznych artykułów na temat jego życia i sztuki. Mniej jest, niestety, materiałów opisujących konkretne obrazy.

Poniższe ćwiczenie pozwala na rozwijanie umiejętności czytania oraz interpretacji zebranych informacji pod kątem konkretnego obrazu. Uczniowie czytają artykuł *The cursed paintings by Zdzisław Beksiński* (Kępa 2018) na temat życia i sztuki Zdzisława Beksińskiego. Ich zadaniem jest odpowiedź na następujące pytania:

- ➔ *What events from Beksiński’s life could have influenced his style of painting? Do you think these events are also reflected in the painting which you can see in front of you?*

- ➔ *What is characteristic for the “gothic” period in Beksiński’s art? Do you think the painting was created at that time? Why (not)?*
- ➔ *Who was inspired by Beksiński’s art? Do you think the painting could be a source of inspiration for you? How?*

MÓWIENIE – “NAMING THE UNNAMED”

Celem ćwiczenia jest rozwijanie sprawności mówienia i jednocześnie rozwijanie umiejętności interpretacji obrazu. Przed rozpoczęciem zadania należy pokrótce przedstawić uczniom sylwetkę malarza i poinformować ich, że Zdzisław Beksiński był artystą, który odmawiał interpretacji własnych obrazów, zostawiając to zadanie odbiorcom – z tego względu nie nadawał im również tytułów. Uczniowie mają za zadanie zinterpretować treść obrazu, odnosząc się do elementów wspomnianych na mapie myśli (Załącznik 3). Ich zadaniem jest również wyślenie tytułu dla obrazu.

Inne możliwości wykorzystania obrazu do rozwijania sprawności mówienia

Tym razem zadaniem uczniów jest interpretacja znaczenia technicznych aspektów obrazu – odpowiedzi dotyczące elementów wartych interpretacji zostały umieszczone na mapie myśli (Załącznik 3).

PISANIE – “LOCKED EMOTIONS”

W tym ćwiczeniu bezpośrednie znaczenie ma treść i tematyka obrazu. Zadaniem uczniów jest odczytanie i opisanie emocji, które prezentuje obraz, z trzech różnych perspektyw – ćwiczenie nakierowuje uczniów krok po kroku, pokazując, jak laik może analizować emocjonalny wydźwięk obrazu. Dla przykładu uczniowie mogą zapoznać się z podobnymi opisami innych obrazów (por. Załącznik 3).

Inne możliwości wykorzystania obrazu do rozwijania sprawności pisania

- ➔ *Napisanie opowiadania zainspirowanego obrazem: Write a scary story inspired by the painting, assuming that it shows its initial/final scene.*
- ➔ *Napisanie recenzji obrazu: Write a review of the painting. Include your interpretation of the presented scene.*

Ćwiczenia zaproponowane powyżej skupiają się głównie na kwestiach związanych z poszerzaniem wiedzy uczniów o konkretnym malarzu, obrazie i okolicznościach jego powstania. Ponadto pozwalają na rozwijanie podstawowych umiejętności potrzebnych do interpretacji obrazu (np. analiza zastosowanych rozwiązań technicznych, stylu, kompozycji, tematyki etc.). Aby skutecznie je wykorzystać, anglista nie potrzebuje specjalistycznej wiedzy z dziedziny sztuki.

AKTY PROGRAMOWE

- ➔ Podstawa programowa dla III etapu edukacyjnego, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r.

BIBLIOGRAFIA

- ➔ Ball, P., Kelly, K., Clegg, J. (2015), *Putting CLIL into Practice*, Oksford: Oxford University Press.
- ➔ Braque, G. (1952), *Le Jour et la nuit: cahiers 1917–1952*, Paris: Gallimard.
- ➔ Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010), *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ➔ Harrop, E. (2012), *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities*, „Encuentro”, nr 21, s. 57–70.

- Kępa, M. (2018), *The Cursed Paintings of Zdzisław Beksiński*, <culture.pl/en/article/the-cursed-paintings-of-zdzislaw-beksinski>, [dostęp: 6.01.2023].
- Marsh, D. (2002), *CLIL/EMILE. The European Dimension: actions, trends and foresight potential*, Brussels: European Commission.
- PWN (2023), *Słownik języka polskiego*, <sjp.pwn.pl/slowniki/sztuka.html>, [dostęp: 6.01.2023].
- Zaparucha, A. (2017), *CLIL w praktyce – teoria w pigułce*, zestaw 6, z. 1, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

DR KATARZYNA NOSIDLAK Adiunkt naukowo-dydaktyczny w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. W 2018 r. obroniła doktorat na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują m.in. problematykę różnic indywidualnych i powiązane z nią zagadnienie indywidualizacji procesu nauczania języka obcego. W ostatnim czasie jej działalność badawcza skupia się na tematyce wyzwań związanych z pracą z uczniem migrantem na zajęciach języka angielskiego jako obcego.

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

Załącznik 1 – Materiały na zajęcia na poziomach A1-A2

Johannes Vermeer, *The Milkmaid*, c.1660



“Erroneous Description” (the incorrect pieces of information are marked purple and the correct ones are given in brackets)

In the picture I can see a woman who is pouring **water** [milk] into a bowl. She is **old** [young] and looks rather **happy** [tired/unhappy/emotionless]. The milkmaid is wearing a linen cap and a **green** [blue] apron. The woman is standing in a **dark** [bright] room **without windows** [with a window]. On the table in front of her there are different kinds of **cakes** [bread]. In the background, on the wall there are different kitchen utensils. The colours which dominate in this picture are blue, yellow, and **purple** [orange/beige/creamy].

Źródło: artmejo.com/artistic-formal-analysis-made-easy/

“Art Expert” (phrases below have been inspired by descriptions of the painting found on different internet pages and simplified – the ones in purple describe “The Milkmaid”)

She might be compared to Mona Lisa – when looking at the painting, we get curious about her thoughts and emotions.

The painting is full of life, vibrant and dynamic.

Broad strokes of paint suggest the thick texture of the work clothing.

The painter’s use of colour and the way he painted light is particularly impressive.

This abstract painting provokes emotions with its geometric shapes and strong colours.

The mood of this painting is rather unsettling.

The painting shows a scene from everyday life.

Apart from the flowing milk, everything looks like frozen in time.

The kitchen looks realistic thanks to the use of light and arrangement of the objects.

The painter applied the paint quite quickly to create an energetic, expressive composition.

“The milkmaid’s letter”

Complete the letter written to Vermeer by the milkmaid from the painting. Describe your daily routine so he can decide which scene from your life he should paint.

Dear Mr. Vermeer,

I am really happy to hear that you want to paint me. I am a milkmaid, and my main task is to.....

When it comes to my daily routine, I get up at.....

.....

.....

.....

.....

.....

Załącznik 2 – Materiały na zajęcia na poziomach B1-B2

Diego Velázquez, The maids of honour (c. 1656)



Źródło: bit.ly/3ZGgQ2h

Pablo Picasso, Las Meninas, 1975



Źródło: bit.ly/3KZOULe

Janis Mars Wunderlich, Las Meninas de los perros, 2020



Źródło: bit.ly/3YqgsLg

Przykładowe artykuły dotyczące kwestii interpretacji obrazu:

- Evemy, B. B. 2022. Decoding The Many Mysteries of Diego Velázquez' Las Meninas (bit.ly/3mvGSxD)
- Grovier, K. 2020. Velázquez's Las Meninas: A detail that decodes the masterpiece (bbc.in/41ZqJ46)
- Jacobs, M. 2015. Velázquez's Las Meninas: much more than meets the eyes (bit.ly/3ZoqFcm)
- Lesser, C. 2018. Centuries Later, People Still Don't Know What to Make of "Las Meninas" (bit.ly/3YDYv7)
- Stewart, J. 2022. The History and Mystery of 'Las Meninas' by Diego Velázquez (bit.ly/3mmS3IZ)

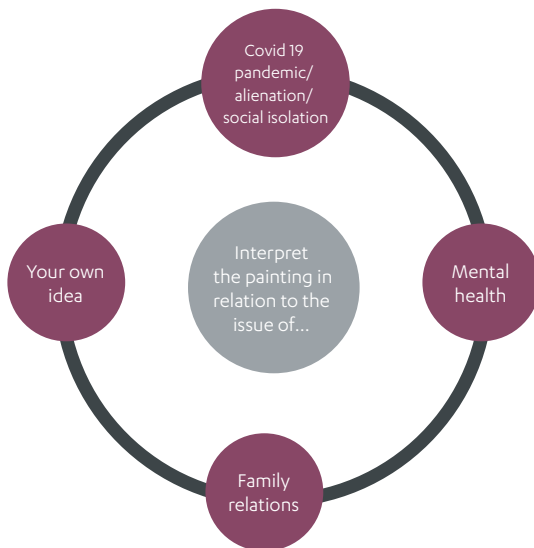
Załącznik 3 – Materiały na zajęcia na poziomach C1-C2

Obraz Zdzisława Beksińskiego z 1975 roku (bez tytułu)



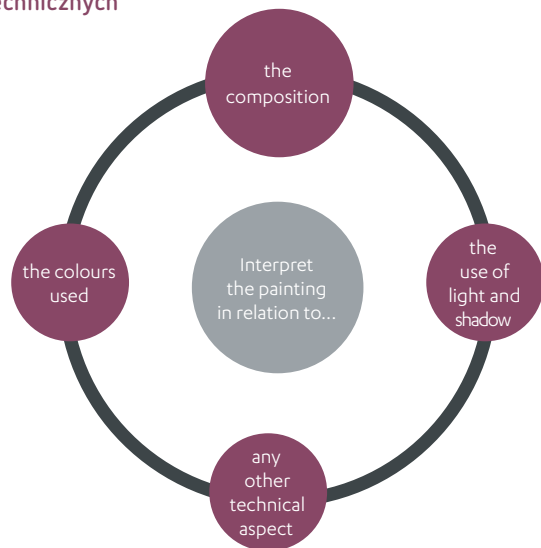
Źródło: bit.ly/3EZdQ03

Mapa myśli – możliwe interpretacje treści obrazu Zdzisława Beksińskiego z 1975 roku



Źródło: opracowanie własne

Mapa myśli – możliwe interpretacje obrazu Zdzisława Beksińskiego z 1975 roku w odniesieniu do kwestii technicznych



Źródło: opracowanie własne

Obraz Davida Alfaro Siqueirosa



Źródło: artsology.com/emotion-in-art.php

“Locked emotions” (the painting and their adapted descriptions come from the website astrology.com [artsology.com/emotion-in-art.php])

Look at the two paintings showing different emotions. Can you recall any other paintings showing emotions in such a clear way?

In his painting, David Alfaro Siqueiros conveys sadness without even showing the person’s face. The placement of the hands and the lines defining the knuckles sends the message that this person is fighting back tears.

Obraz Pietera Van Laera



Źródło: artsology.com/emotion-in-art.php

This self-portrait by Dutch artist Pieter Van Laer epitomizes fear – the man is screaming out in terror as he sees the approach of the devil, as depicted by the monster-like hands reaching for him from the right side.

Look at the painting by Zdzisław Beksiński and try to complete the chart:

Write down 5 adjectives which can be used to describe the painting. Explain your choices.

1. Unsettling – because of the way in which these human-like creatures are presented (empty eyes, pale faces)
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Description of the theme

The painting presents.....

Description of technical aspects (colours, light and shadow, composition)

The choice of colours provokes the viewer to feel.....

Write one paragraph about:

EMOTIONS PRESENTED IN THE PICTURE

YOUR EMOTIONS WHEN YOU ARE LOOKING AT THE PAINTING

YOUR GUESSES CONCERNING THE EMOTIONAL STATE OF THE PAINTER

Using the information from the charts write a short text (50-80 words) about the emotional dimension of the painting by Zdzisław Beksiński.

.....

.....

.....

.....

.....

Zastosowanie gier i materiałów cyfrowych w podejściu CLIL na zajęciach językowych dla dzieci i młodzieży

DOI: 10.47050/jows.2023.1.75-80

Temat wzajemnych relacji między uczniem a nauczycielem, jak również proces uczenia się i nauczania języków obcych, a także jego powiązanie z innymi dziedzinami życia, takimi jak kultura, sztuka, sport, muzyka, literatura, towarzyszą edukacji od lat. Wiedza z zakresu wyżej wymienionych dziedzin jest potrzebna osobom uczącym się języków obcych w celu lepszego poznania realiów danego kraju.

Dzięki znajomości literatury i kultury, śledzeniu informacji bieżących z krajów danego obszaru językowego uczniowie stają się bardziej świadomymi odbiorcami przekazywanych treści, łatwiej przyswajają nowe zagadnienia.

JOANNA
RUDZIŃSKA-WARZECHA
Państwowa Uczelnia Zawodowa
w Ciechanowie

Kiedy zaczynamy ufać sobie i uczniom, kiedy pozwalamy, by mieli wpływ na proces nauki, możemy stać się wspaniałymi nauczycielami znakomitych uczniów, nawet jeśli ograniczają nas zasady, testomania i obowiązująca podstawa programowa. Możemy zmienić edukację od wewnątrz. Możemy zmienić to, jak dzieci czują się w szkole.

Pernille Ripp (2017)

Jednym z kluczowych podejść bazujących na przekazywaniu informacji z zakresu różnych dziedzin życia w języku obcym, a tym samym polegającym na uczeniu się języka i utrwalaniu wiadomości np. z zakresu historii, geografii czy biologii, jest CLIL. Twórcą terminu CLIL (Content and Language Integrated Learning – zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe) był profesor David Marsh. W artykule przedstawiam powiązanie między podejściem CLIL w nauczaniu uczniów szkół podstawowych i średnich z potrzebą wykorzystania różnych źródeł wiedzy, zasobów internetowych, gier cyfrowych i analogowych w celu prowadzenia ciekawych zajęć językowych, dzięki którym uczniowie są w stanie zapamiętać i nauczyć się więcej, pogłębiając tym samym swoje kompetencje językowe i wiedzę o świecie.

Czy CLIL jest potrzebny?

Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe pozwala nabywać kompetencje językowe oraz poszerzać wiedzę z przedmiotów szkolnych. Elementy CLIL w nauczaniu języków obcych są naturalnym wsparciem rozwoju intelektualnego uczniów na każdym etapie edukacji formalnej – od poziomu wczesnoszkolnego przez starsze klasy szkoły podstawowej i szkołę średnią po studia. Dzięki zastosowaniu tego podejścia uczniowie niezależnie od wieku są zachęceni do komunikacji, współpracy. Kiedy poznają zagadnienia dotyczące otaczającego ich świata w języku obcym, nie zawsze znając wszystkie struktury i wyrażenia leksykalne, uczą się znajdowania właściwych odpowiedzi na nurtujące ich pytania, a tym samym rozwiązywania pojawiających się problemów. Elementy CLIL są także obecne i potrzebne w kształceniu ustawicznym formalnym oraz nieformalnym osób dorosłych, które

chęć wzbogacać swoją wiedzę, rozwijać uzdolnienia, a także zdobywać kwalifikacje zawodowe i kompetencje umożliwiające osiągnięcie własnych celów, pozwalających na dostosowanie się do wymogów, jakie stawia przed nimi rynek pracy.

Chodkiewicz (2018) zauważa, że „w opinii wielu specjalistów kształtujących współczesną politykę edukacyjną w Europie i na świecie zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe (CLIL) jest bardzo korzystnym rozwiązaniem ze względu na możliwość osiągnięcia jednocześnie dwóch celów: nabywania kompetencji języka obcego oraz wiedzy z danego przedmiotu szkolnego. [...] Wprowadzenie elementów podejścia CLIL do nauczania języków obcych na poziomie wczesnoszkolnym wydaje się uzasadnione i ważne ze względu na możliwość wykorzystania edukacyjnie ciekawych treści służących jednocześnie kształceniu odpowiednich zasobów językowych i wiedzy o świecie, a przy tym wspierających rozwój intelektualny dzieci”. To, o czym pisze Chodkiewicz, jest niezmiernie ważne w edukacji najmłodszych uczniów, którzy na tym etapie swojego rozwoju uczą się szybciej niż dorośli, łatwiej zapamiętują poznane treści. Dzieci są niezwykle ciekawe otaczającego je świata, chętnie komunikują się w języku ojczystym, a słuchając języków obcych i porozumiewając się w nich, starają się naśladować poznane struktury, dźwięki, prozodię, a przy odpowiedniej pomocy ze strony nauczycieli i rodziców są w stanie przyswajać szybciej i bardziej efektywnie nieznaną dotąd treść. Poznawanie języków obcych na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest niezwykle ważne, a sposób prowadzenia zajęć, zastosowanie odpowiednich metod aktywizujących najmłodszych uczniów ma ogromny wpływ na ich nastawienie do nauki języka obcego w przyszłości. Dzięki wprowadzaniu elementów CLIL z zakresu przyrody, kultury czy matematyki na zajęciach językowych najmłodszy uczą się kojarzenia, porównywania, klasyfikowania, zdobywając przy tym wiedzę o otaczającym ich świecie. Uczą się komunikacji, rozwiązywania problemów, jak również tak ważnej i potrzebnej w dzisiejszych czasach współpracy.

Soft i hard CLIL

Stosując CLIL podczas zajęć językowych, musimy pamiętać o jego dwóch wersjach – *hard* i *soft*. W pierwszej wersji (*hard*) prowadzący zajęcia przedmiotowe realizuje je w języku obcym, w drugiej wersji (*soft*) obok języka obcego pojawia się także język ojczysty. Zaparucha (2017) przedstawia zastosowanie „miękkiego CLIL”, czyli wprowadzania treści przedmiotowych na lekcjach języków obcych, pokazując język obcy jako narzędzie służące do zdobywania nowej wiedzy. Stannard (2017) opisuje różnice między dwiema wersjami CLIL, podkreślając znaczenie i wagę omawianych treści, czyli *content*, tak potrzebny w zdobywaniu wiedzy i umiejętności.

Wpływ emocji na motywację i proces uczenia się

Uczniowie starszych klas szkół podstawowych i średnich są ciekawi świata, chcą zdobywać wiedzę, niestety, w moim przekonaniu sposób prowadzenia zajęć i dostarczania im nowych treści nie zawsze zachęca do nauki, nie ułatwia zapamiętywania. Najlepiej przyswajamy wiedzę wówczas, gdy czujemy się bezpieczni, szczęśliwi, towarzyszą nam pozytywne emocje, gdy uczymy się tego, co nas interesuje, a takie właśnie podejście, polegające na zainteresowaniu uczniów przedmiotem i wykorzystaniu różnych źródeł przekazywania wiedzy, zapewnia CLIL. Według badań prowadzonych przez Rotha (2011) ludzki system limbiczny analizuje emocje i odpowiada za motywację, która z kolei decyduje o efektywności procesów uczenia się. To w tej części naszego mózgu umiejscowione są neuroprzekaźniki sterujące uwagą. Roth (2011: 54–55) twierdzi, że:

jednym z podstawowych systemów psychicznych jest wewnętrzny system oceny i motywacji. System ten obejmuje ciało migdałowe i szlak limbiczny. Obie struktury oceniają wszystko, czego człowiek doświadcza i co robi w odniesieniu do przyszłych konsekwencji, a mówiąc konkretniej – oceniają prawdopodobieństwo wystąpienia dobrego samopoczucia. Wynik tych przewidywań zapisany zostaje w pamięci emocjonalnej.

Jak pisze Żylińska (2013: 68–69), podobnie jest z doświadczeniami negatywnymi, kiedy nasz mózg unika wszystkiego, co może powodować jakiegokolwiek negatywne następstwa. Dzieci, które w szkole czują strach, lęk, a wiedza nie jest im przekazywana w interesujący sposób, uaktywniający ich struktury korowe, niewiele zapamiętają z lekcji, nie będą w stanie przyswoić prezentowanego przez nauczyciela materiału. Żylińska (2013: 69) twierdzi również, że:

zawierająca ważne fakty i informacje historia wyprawy na jeden z himalajskich szczytów miałaby dużo większe szanse na zapisanie się w strukturach pamięci niż typowo podręcznikowy tekst. Podobnie rzecz się ma z nauczaniem biologii. Ktoś zafascynowany pajkami bez wątpienia potrafiłby nie tylko przekazać ważne informacje, ale również pokazać, że są to niezwykle ciekawe i intrygujące stworzenia.

Powyższe założenia, jak również wyniki wielu badań dotyczących działania ludzkiego mózgu, sposobów przyswajania wiedzy, zapamiętywania informacji, można zastosować nie tylko w nauczaniu przedmiotów ogólnych, ale także włączyć je w edukację językową. O funkcjonowaniu ludzkiego mózgu piszą obszernie m.in. Spitzer (2012), a także Vetulani (2014). Dzięki zastosowaniu odpowiednich metod i technik oraz materiałów autentycznych uczniowie starszych klas szkół podstawowych i uczniowie szkół średnich mogą nabywać wiedzę dotyczącą świata z zakresu historii, geografii, biologii, chemii, fizyki, matematyki, a także nauk humanistycznych, przez poznawanie ich w języku obcym. To wszystko wpływa na tworzenie się nowych połączeń nerwowych w mózgu. Jak pisze Żylińska (2013: 72):

tak jak niemowlę potrafi nauczyć się każdego języka, tak potrafi również przejść sposoby zachowania, normy społeczne, wyobrażenia o tym, co dobre, a co złe, co akceptowalne czy pożądane. Wszystko to zostaje zapisane w strukturach mózgu, tworząc fundament naszej wiedzy o świecie i konstrukcję, na której oparte zostaną relacje jednostka-otoczenie. [...] Eskimosi potrafią rozróżnić kilkadziesiąt odcieni koloru białego, ponieważ żyją w środowisku, w którym dominuje biel, hipokampy londyńskich taksówkarzy nieużywających nawigacji są większe niż u przeciętnego człowieka, a w mózgach muzyków spędzających długie godziny ze swoim instrumentem rozwinęły się określone struktury neuronalne.

Dlatego tak ważne jest stymulowanie rozwoju ludzkiego mózgu, polegające na dostarczaniu mu aktywności, nowych informacji w ciekawy i pobudzający korę mózgową sposób, zapewnianie pozytywnych bodźców, szczególnie podczas nauczania dzieci i nastolatków. Co ważne, mózg każdego człowieka rozwija się w zależności od jednostkowych doświadczeń. Żylińska (2013: 72) przytacza słowa niemieckiego neurobiologa Geralda Hüthera: „Ludzki mózg tym różni się od mózgow innych naczelnych, że najważniejsze struktury tworzą się na podstawie doświadczeń zebranych dopiero po urodzeniu. Żaden inny gatunek nie przychodzi na świat z równie otwartym, zdolnym do uczenia się i plastyczności mózgiem”.

Materiały cyfrowe i analogowe pomocne w nauce języków obcych

W pierwszej części niniejszego artykułu wspominałam o zastosowaniu CLIL w procesie uczenia się dzieci na etapie wczesnoszkolnym, jak również w starszych klasach szkoły podstawowej. Dzieci nabywają doświadczeń przez zmysły – kiedy dorastają, zwiększa się liczba połączeń synaptycznych w ich mózgow. Dzieci są otwarte na nowe doświadczenia, szybciej reagują na bodźce. Języków obcych uczą się przez naśladowanie, odgrywanie ról, gry planszowe, czytanie książek, oglądanie filmów, granie na komputerze, słuchanie piosenek. Podczas wyjazdów, wycieczek, wizyt w muzeach, kinach, teatrach, galeriach sztuki poznają świat. Uczą się historii, geografii, poznają zagadnienia z zakresu nauk humanistycznych czy przyrodniczych, obserwując, naśladując, działając. Dzieci i młodzież najlepiej uczą się przez

doświadczenie świata, dlatego w nauce, szczególnie języków obcych, tak ważne jest zastosowanie CLIL, a dzięki wykorzystaniu materiałów cyfrowych i analogowych przyswajanie wiedzy staje się ciekawsze.

Szkoły starają się zapewnić uczniom dostęp do podręczników, narzędzi IT, jednak często zbyt mała liczba godzin języka obcego tygodniowo w systemie edukacji formalnej, a także zbyt duża liczba uczniów w klasie, utrudniają poznanie kultury krajów obcojęzycznych, geografii, a co więcej – poszerzenie kompetencji językowych. Dzięki uczestniczeniu w zajęciach dodatkowych, łączących treści przedmiotowe z nauką języków obcych, uczniowie mogą pogłębiać swoją wiedzę w zakresie kilku dyscyplin, a w tym doskonale sprawdza się właśnie CLIL. Czytając książki np. wydawnictwa Usborne w języku angielskim, zdobywają informacje potrzebne do opanowania materiału z m.in. biologii, fizyki, historii. Korzystając z książek w językach obcych, ćwiczą słownictwo, znajomość struktur, rozumienie tekstu. Słuchając podcastów, utworów muzycznych, oglądając filmy, pogłębiają swoją wiedzę z zakresu konkretnego przedmiotu, ale także ćwiczą umiejętność receptywną, jaką jest słuchanie, przyswajają wymowę, pogłębiają znajomość słownictwa, jak również wiedzę ogólną.

Korzystając z platform, np. Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej, mogą zdobywać i utrwalac wiedzę nie tylko przedmiotową, ale także językową, ponieważ jest ona narzędziem bogatym w liczne wartościowe merytorycznie materiały dostępne bezpłatnie dla nauczycieli i uczniów. Posługując się narzędziami cyfrowymi, takimi jak 360Cities, my, nauczyciele, możemy uczynić nasze zajęcia językowe ciekawszymi, a przez dostęp do pięknych zdjęć jesteśmy w stanie zachęcić uczniów do zdobywania wiedzy na temat otaczającego świata w języku obcym, tym samym ćwicząc komunikację. Korzystając z darmowej platformy Google Arts & Culture, jako nauczyciele jesteśmy w stanie zachęcić naszych uczniów do poznania najważniejszych dzieł kultury, zapoznać ich z nurtami w sztuce, z życiorysami malarzy czy rzeźbiarzy przez interaktywne gry lub zagadki dostępne w różnych językach, pokazać ciekawe zakątki całego świata, filmy, grafiki dostępne na kliknięcie myszką bądź stuknięcie w gładzik. Młodszy uczniowie mogą wykonać kolorowanki, starsi – quizy, łamigłówki, wysłuchać muzyki, a nawet wykonać selfie na tle dzieł sztuki czy w końcu odwiedzić ekspozycje dostępne online, zawierające dzieła Vincenta van Gogha, Fridy Kahlo, Pabla Picassa i wielu innych artystów. Wielkie teatry udostępniają zdjęcia ze swoich wnętrz, a czasem nawet fragmenty przedstawień teatralnych bądź baletowych. Dzięki temu możemy odwiedzić słynną La Scalę w Mediolanie, The Globe Theatre w Londynie i wiele innych ważnych dla kultury miejsc. Platforma umożliwia także komponowanie muzyki w stylu takich mistrzów, jak Bach, Mozart, Beethoven. Mało tego – narzędzie Assisted Melody pozwala użytkownikowi na odsłuchanie skomponowanej melodii na instrumentach, na których grali wspomniani wirtuozowie, a to wszystko w rezultacie może być ciekawym doświadczeniem chętnie zapamiętanym przez mózg ucznia.

Uczniowie zainteresowani biologią, anatomią, fizjologią, medycyną dzięki platformie SMART Servier Medical Art mają dostęp do rycin zawierających opisy w języku angielskim. Szkoły, które dysponują środkami finansowymi, mogą pozwolić sobie na wykorzystanie popularnych ostatnio nowoczesnych technologii VR bądź AR, dzięki którym dzieci i młodzież mogą uczestniczyć w interaktywnej edukacji. Oba narzędzia, zarówno VR (*virtual reality*), jak i AR (*augmented reality*), pozwalają na łączenie świata realnego z rzeczywistością wirtualną. Uczniowie młodszy uczą się przez zabawę, starsi rozwijają wiedzę, tworząc np. wirtualne laboratoria, przewodniki, mogą także przenieść się w dowolne miejsce na Ziemi. Wirtualna rzeczywistość stwarza możliwość doświadczenia świata, stając się nowoczesną metodą edukacji przygotowującą nowe pokolenia do wyzwań czekających w przyszłości. Dzięki wyżej wymienionym zasobom cyfrowym i analogowym oraz nieustannej aktywizacji uczniów młodzież uczy się przez doświadczenie i z zastosowaniem języka obcego w naturalny sposób, przez interakcję, a to wszystko jest głównym celem CLIL.

Gry w nauce języków obcych

Z mojego wieloletniego doświadczenia zawodowego i pracy z uczniami w różnym wieku i na różnych etapach edukacyjnych wynika, że nie lubią oni nudy, cenią sobie różnorodność działań, zróżnicowane materiały, możliwość zaangażowania się w ćwiczenia, np. interaktywne quizy, gry typu Kahoot, Quizlet, Wordwall, ale także gry planszowe. Kilka lat temu, pracując w gimnazjum, przeprowadziłam innowację pedagogiczną zatytułowaną „Teaching & learning English through games. Wykorzystanie gier w nauce języka angielskiego”¹. Celem tego projektu było podniesienie motywacji uczniów do nauki i doskonalenie ich umiejętności językowych przy jednoczesnym rozwijaniu ich zainteresowań i pasji. Przeprowadzając innowację, stosowałam różne metody i formy pracy, m.in. metodę komunikacyjną, aktywizującą, TPR, bazowałam także na doświadczeniu i tym, co niesie ze sobą CLIL. Moi ówczesni uczniowie korzystali z rozmaitych materiałów przygotowanych przeze mnie lub przez nich samych, dostępnych online, a także tradycyjnych. Czerpali wiedzę potrzebną do wykonywania zadań gramatycznych, leksykalnych z różnych źródeł rozwijających ich wyobraźnię, stawali się twórcami gier, brali czynny udział w procesie uczenia się, dzięki czemu lepiej zapamiętywali nowo poznane zagadnienia i utrwalali te już znane, poszerzali swoją wiedzę ogólną dotyczącą otaczającego ich świata. Dzięki grom uczniowie rozwijali umiejętność pracy indywidualnej, w grupie, wzrastało w nich poczucie własnej wartości i wiary w zdolności językowe. Przygotowując gry z różnych zakresów tematycznych i dziedzin, np. matematyki, biologii, geografii, historii, moi uczniowie zdobywali nie tylko wiedzę dotyczącą otaczającego ich świata, lecz również pogłębiali swoją znajomość języka angielskiego, a to wszystko dzięki zastosowaniu CLIL.

1 <<https://bit.ly/3Zbggkc>>

Nauka może być ciekawa

Stosując urozmaicone metody nauczania języków obcych, korzystając z wielu materiałów, bazując na wiedzy z zakresu nie tylko metodyki nauczania języków, ale także psychologii czy neurobiologii, jako nauczyciele czy lektorzy jesteśmy w stanie zachęcić naszych uczniów do działania. Pokazać im, że uczenie się i nauczanie przez doświadczenie, również zastosowanie CLIL, sprawia, że nauka jest ciekawa, a taki sposób przyswajania wiedzy jest bardziej efektywny. Wykorzystując gry, materiały wizualne i interaktywne, możemy zmobilizować naszych uczniów do pogłębiania wiedzy dotyczącej otaczającego ich świata. Co więcej, koncentrując się na odpowiedniej, dostosowanej do poziomu i umiejętności ucznia treści, dostarczanej w sposób przyjazny mózgowi, jesteśmy w stanie zmotywować dzieci i młodzież do nauki. W moim przekonaniu, a wynika to z mojej wieloletniej pracy zawodowej, w rezultacie tak podjętych działań i metod nauczania nasi uczniowie uczą się chętniej, osiągają lepsze wyniki w nauce, stają się ludźmi otwartymi na świat. Jak podkreśla Żylińska (2013: 291): „jeśli nauka ma być efektywna, nie powinna być odbierana jako nudny i niechciany obowiązek, a uczniowie nie mogą postrzegać realizowanych tam treści jako nieprzydatnych”.

BIBLIOGRAFIA

- Chodkiewicz, H. (2018), *Elementy CLIL w nauczaniu języka obcego jako naturalne wsparcie rozwoju intelektualnego uczniów na poziomie wczesnoszkolnym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 87–92.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010), *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Komorowska, H. (2013), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Parr-Modrzejewska, A., Szubko-Sitarek, W. (2016), *Dlaczego warto integrować treści przedmiotowo-językowe już w szkole podstawowej – CLIL4Children*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 101–104.

- Ripp, P. (2017), *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie się było fascynującą podróżą*, Gdańsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Roth, G. (2011), *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie lernen gelingt?*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spitzer, M. (2012), *Jak uczy się mózg*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stannard, R. (2017), *Content is KING: Soft or Hard CLIL – which are you doing?*, ELT, Teacher's Corner, <teachers-corner.co.uk/russell-stannard-content-king-soft-hard-clil>, [dostęp: 13.12.2022].
- Vetulani, J. (2014), *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów.
- Zaparucha, A. (2017), *CLIL w praktyce. Teoria w pigułce*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <bc.ore.edu.pl/Content/984/JO_6_1.pdf>, [dostęp: 13.12.2022].
- Żylińska, M. (2013), *Neurodydaktyka*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

NETOGRAFIA

- Do Coyle (2018), *What are the principles of CLIL?* [plik wideo] <[youtube.com/watch?v=fS7VfRLOgnI](https://www.youtube.com/watch?v=fS7VfRLOgnI)>, [dostęp:13.12.2022].
- Google Arts&Culture, <artsandculture.google.com>, [dostęp: 13.12.2022].
- Human Tech Summit, <bit.ly/3meHIPn>, [dostęp: 13.12.2022].
- SMART Servier Medical Art, <bit.ly/3J6C7U6>, [dostęp: 13.12.2022].

JOANNA RUDZIŃSKA-WARZECHA Absolwentka Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, wykładowca Państwowej Uczelni Zawodowej w Ciechanowie, tłumacz, egzaminator egzaminów międzynarodowych PTE General.

Gra jako wsparcie w edukacji

DOI: 10.47050/jows.2023.1.81-85

Czy nauka przez zabawę jest formą edukacji przeznaczoną tylko dla dzieci? Jakie są rola i miejsce gier w edukacji obecnie, a jakie były w przeszłości, jakie są pola i możliwości wykorzystania gier w edukacji uczniów? Dobór odpowiednich gier do realizacji procesu edukacyjnego nie tylko sprzyja jego uatrakcyjnieniu, ale także wpływa na rozwijanie logicznego myślenia oraz twórczej aktywności dzieci i dorosłych.

Przestań się wreszcie bawić i zacznij się uczyć!” – wielu z nas usłyszało takie lub podobne zdanie przynajmniej raz w życiu. Ja jako uczennica – wielokrotnie. Próbowano mnie przekonywać, że zabawę i uczenie się należy definiować jako przeciwieństwa, tak jak „czas wolny” i „pracę”.

A przecież już od tysięcy lat nauczający stosują techniki ludyczne, które uprzyjemniają uczącym się proces edukacji (Huizinga 1985: 15). Już w III w. p.n.e. pojawiły się gry nawiązujące do rzeczywistości i jej problemów. Przykładem może tu być pochodząca z Chin gra Wei-Hai (inna nazwa to Go) (van Ments 1983, za: Siek-Piskozub 1995: 31). Według niektórych badaczy zajmujących się analizą kulturową różnych społeczności, gry powstawały często po to, by atrakcyjnie przedstawić kolejnym pokoleniom prawdy życiowe, przekazać wiedzę danej społeczności i zasady w niej panujące. Na przykład powstała dwa tysiące lat temu gra w szachy w bezpiecznych warunkach pomagała rozwinąć u żołnierzy zmysł strategiczny i wyposażyć ich w wiedzę potrzebną do prowadzenia wojny i zwycięstwa (Surdyk 2008: 35). Jednak szkolnictwo w swojej historii na jakiś czas zapomniało, jakim przydatnym narzędziem może być gra. Dzisiaj możemy obserwować jej swoisty renesans.

Gry jako narzędzie edukacyjne

Najczęściej pojęcia „gra”, „zabawa”, „konkurs” kojarzą się z czymś miłym, z przyjemnym spędzeniem czasu. To rodzaj rozrywki, który stoi trochę w opozycji do tradycyjnie rozumianej nauki. Literatura przedmiotu obfituje w wiele definicji i klasyfikacji gier. Czasem w definicję gry wchodzi zabawa, a czasem to zabawa jest kategorią nadrzędną. Przyjrzyjmy się zatem najpierw, czym jest zabawa i jakie są jej zależności wobec gry.

Ludzie mali i duzi lubią się bawić. Zabawa jest jedną z prymarnych sfer działania człowieka. Dla dziecka to relaks, ale także rozwój, przepustka do odkrywania świata w każdym jego aspekcie, szczególnie społecznym (Okoń 1987: 34), również do odkrywania siebie samego. Jednak według większości definicji w zabawie nie chodzi o to, aby uzyskać określony rezultat – często jest ona wykonywaniem czynności dla niej samej, dla szeroko pojętej przyjemności. Gra również ma charakter zabawowy, sprawia przyjemność, aczkolwiek to, co odróżnia ją od zabawy, to zbiór ścisłych reguł, istnienie pojęcia wygranego i przegranego oraz obowiązek określonych świadczeń na rzecz wygrywającego. Każda gra jest w zasadzie zabawą, ale nie każda zabawa jest grą (Okoń 1987: 160–161).

Przez wprowadzenie elementów gier można uatrakcyjnić uczniom naukę. Uczenie się przez zabawę pozytywnie wpływa na motywację, wyzwala naturalną ciekawość i twórczość. Wszystko to może pozytywnie wpływać na wyniki nauczania (Tkaczyk 2012: 94). Gry są także

bezcennym źródłem okazji do treningu umiejętności społecznych i osobistych, jak współdziałanie w grupie, szacunek dla norm i zasad, poczucie sprawiedliwości, wytrwałość w dążeniu do celu. Doskonałą ponadto funkcje kognitywne: uwagę, pamięć, klasyfikowanie, uogólnianie, myślenie logiczne czy spostrzegawczość (Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa 2002: 98).

Najprostszym w użyciu i chyba najczęściej wykorzystywanym narzędziem w nauczaniu są **gry dydaktyczne**. Pomagają nauczycielom we wprowadzaniu i w utrwalaniu materiału. Ze względu na wzbudzanie emocji ułatwiają zapamiętywanie. Uczniowie, grając, kształtują tak pożądane na rynku pracy kompetencje, jak kreatywność, krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, komunikowanie, współpraca w ramach grupy i inne (por. mapa umiejętności XXI w.). Nieocenione jest także włączanie dzieci w proces tworzenia gier, na co zwraca uwagę Edyta Gruszczyk-Kolczyńska z zespołem (Gruszczyk-Kolczyńska i in. 1996: 45), twierdząc, że „jednym z dobrych sposobów wspomagania rozwoju umysłowego dzieci jest wprowadzenie ich w tajniki konstruowania gier, a potem wspólne rozgrywanie każdej ułożonej gry”. Oczywiście w zależności od grupy wiekowej, z jaką pracujemy, jej umiejętności oraz od typu omawianego materiału dobieramy odpowiedni rodzaj gry i sposób jej przygotowania.

Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że współczesną szkołę tworzą uczniowie, którzy nie znają świata bez internetu, smartfonów, tabletów i innych dóbr, jakie dostępne są dzięki postępowi technologicznemu. Doskonale odnajdują się w cyfrowej rzeczywistości, która jest często ważnym elementem ich życia. Dodatkowo okres lockdownu i nauczania zdalnego (hybrydowego), który wymusił codzienne korzystanie ze wspomnianej elektroniki, przyczynił się do upowszechnienia **edukacyjnych gier komputerowych**. Gry oferowane przez serwisy typu Wordwall, Learningapps czy Pisupisu cieszą się nadal dużym powodzeniem, także za sprawą coraz bardziej dostępnych w szkołach tablic multimedialnych. Dzieci chętnie rozwiązują uzupełnianki, losują zadania w kołach fortuny, odkrywają tajemnicze karty czy ścigają się z czasem, odpowiadając na pytania. Z kolei z perspektywy nauczyciela przygotowanie (lub odnalezienie gotowej) gry jest szybkie i nieskomplikowane. Często nawet nie trzeba zakładać konta w danym serwisie. Kolejnym narzędziem, jeszcze bardziej wszechstronnym, jest platforma Genially. Można za jej pomocą stworzyć np. bardzo popularne wśród młodzieży internetowe gry typu *escape room*, w których uczniowie, rozwiązując zróżnicowane zadania, przechodzą na kolejne etapy gry. Zdecydowanie plusem takich gier jest to, że uczeń od razu dostaje informację zwrotną, a jeśli popełni błąd, może spróbować raz jeszcze (często nauczyciele zostawiają podpowiedzi naprowadzające lub wskazówki). Uczniowie są dzięki temu bardziej zmotywowani do poprawiania swoich błędów, ponieważ tylko dzięki temu mogą przechodzić kolejne etapy.

Jeśli mowa o motywacji, warto zwrócić uwagę na bardzo ciekawy trend, jakim jest wykorzystanie gier i technik projektowania gier w procesie dydaktycznym, czyli **gamifikacja** czy **grywalizacja**. Po raz pierwszy terminu gamifikacja (ang. *gamification*) użył w 2002 r. Nick Pelling, twórca gier komputerowych. Jednak dopiero kilka lat później gamifikacja zdobyła popularność w korporacjach, gdzie była i nadal jest wykorzystywana do motywowania, zwiększania efektywności, skutecznego rozwiązywania problemów i pobudzania współpracy, a w konsekwencji do osiągania założonych celów. W niedługim czasie stała się znana również w edukacji (Witoszek 2019: 35). Pewne elementy tej techniki stosowano w szkolnictwie już wcześniej, nie jest dla nikogo nowością np. zdobywanie przez uczniów pieczętek czy znaczków za prawidłowo wykonane zadanie, a na koniec roku świadectw z czerwonym paskiem w nagrodę za uzyskanie wymaganej średniej ocen.

Gamifikacja polega na zastosowaniu mechanizmów gier różnego typu (np. sportowych, planszowych, a także komputerowych – w tym internetowych), które wpływają na zwiększenie zaangażowania, motywacji, pobudzają do aktywności i czynią nieciekawe czy rutynowe czynności bardziej atrakcyjnymi. To technika zachęcająca uczniów do wzięcia czynnego udziału w procesie własnego uczenia się. Ważne jest, aby uczeń od początku znał cele, czyli czego się od niego wymaga, czego i w jakim czasie ma się nauczyć. Należy również

jasno sprecyzować zasady oceniania i przekazać uczniowi informację zwrotną. Inne istotne uwarunkowania, które powinny być spełnione, to np. wiedza ucznia na temat warunków wygranej, tego, jakie są oczekiwania względem graczy na danym etapie rozgrywki, jakie może napotkać trudności (przeszkody), jakie są zasady, restrykcje i zakazy, na które uczeń musi uważać. Ważne jest też stawianie ucznia w sytuacji potrzeby samodzielnego podejmowania działań oraz nabywania umiejętności współdziałania w grupie.

Aby zobrazować, jak może wyglądać użycie gamifikacji w nauczaniu, przedstawię przykład z własnej praktyki szkolnej. Gamifikację zaplanowałam i postanowiłam przeprowadzić podczas realizacji animacji językowej w trakcie polsko-niemieckiego wakacyjnego projektu cyrkowego. Projekt był organizowany przez Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA, Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii nr 6 oraz niemiecką organizację Behinderten Alternative Freizeit odpowiednio dla dzieci i młodzieży z Warszawy i Rostocku. Uczestnicy byli w wieku od 11 do 15 lat. Projekt miał charakter integracyjno-językowy z elementami pedagogiki cyrku. W trakcie zajęć grupa dzieci i młodzieży utrzymywała podstawowe zwroty oraz nazwy rekwizytów cyrkowych w języku obcym swojego partnera (Polacy w niemieckim, Niemcy w polskim). Była to forma podsumowania dotychczas zdobytej wiedzy. Fabuła gry została osadzona w tematyce poszukiwania skarbu w Krainie Cyrku. Skrzynia ze skarbem zamknięta była na kłódkę z czterocyfrowym kodem. Uczestnicy pracowali w parach polsko-niemieckich. Każda para musiała wykonać pięć zadań, za które można było zdobyć cyrkowe monety (żetony z wizerunkiem klauna). Dzięki nim następnie należało „wykupić” kolejne cyfry kodu do skrzyni ze skarbami oraz podpowiedzi dotyczące kolejności cyfr w kodzie. Przygotowana została specjalna tabela, w której szczegółowo podano, ile monet należy się za konkretny czas i poprawność wykonania zadania. Nagrodą było imienne zaproszenie na międzynarodowy bal, który miał być niespodzianką wieczorem tego samego dnia.

ETAPY GRY

1. Zaproszenie uczestników do gry, przedstawienie fabuły i zasad gry, wręczenie „map do skarbu” przedstawiających miejsca wykonywania poszczególnych zadań.
2. Przydział partnerów. Grupę wprowadzono w klimat gry, opowiadając historię o ukrytym skarbie Krainy Cyrku. Każdy losował karteczkę ze słowem (słowa w języku polskim lub niemieckim, nie miało znaczenia, kto jaką ma narodowość). Każde słowo występowało dwa razy. Następnie uczestnicy poruszali się po pomieszczeniu w dowolnym kierunku i głośno powtarzali swoje słowo, tak aby ich partner (który wylosował to samo słowo i również je powtarzał) usłyszał. Pary, które się odnalazły i przetłumaczyły słowo na drugi język, otrzymywały woreczek na monety i dwie cyrkowe monety. Jeśli jakaś para odnalazła się, ale nie potrafiła przetłumaczyć słowa, otrzymywała woreczek i jedną monetę (maksymalna liczba monet – dwie).
3. Szukanie drogi do skarbu. W tym zadaniu partnerzy najpierw musieli przywitać się w obu językach z opiekunem stanowiska (za to można było zarobić po jednej monecie), a następnie przejść drogę złożoną z piankowych kafelków. Utrudnieniem było to, że jeden z uczestników miał zawiązane oczy, a drugi musiał prowadzić go, używając wyłącznie sformułowań z języka obcego: „krok w prawo”, „trzy kroki w przód”, „obróć się w prawo” itp. Liczba zdobytych monet zależała od czasu wykonania zadania (maksymalna liczba monet – pięć).
4. Porządkowanie sprzętu cyrkowego. „W Krainie Cyrku najważniejsza jest radość, dobra zabawa i rozwój umiejętności cyrkowych, ale musi też być porządek, aby w trakcie występu wszystko było na miejscu. Złośliwy chochlik pozamieniał napisy na skrzynkach”. Zadanie par uczestników polegało na prawidłowym dopasowaniu podpisów do właściwego rodzaju sprzętu cyrkowego w obu językach. Liczba zdobytych monet zależała od czasu i poprawności wykonania zadania (maksymalna liczba monet – osiem).

5. Mapa Krainy Cyrku. Uczestnicy otrzymywali kartkę z wydrukowanymi w kolorze zdjęciami fragmentów różnych miejsc obozu cyrkowego (np. fragment rury w łazience, fragment obrazka namalowanego na jednym z barakowozów, w których uczestnicy byli zakwaterowani). Ich zadaniem było znalezienie miejsc, z których pochodziły obrazki, i podpisanie ich w obu językach (np. łazienka – *Badezimmer*). Liczba zdobytych monet zależała od czasu wykonania zadania (maksymalna liczba monet – osiem).
6. Wykupienie cyfr kodu do skarbu (każda cyfra kosztowała cztery monety, podpowiedź była warta dwie monety), otwarcie skrzyni i wydobycie po „talonie na skarb”. Uczestnicy wiedzieli, że mogą go wymienić na skarb w trakcie Wielkiego Zgromadzenia w Krainie Cyrku. Jeśli uczestnicy nie zdobyli odpowiedniej liczby monet, mogli wykonać zadanie dodatkowe – zaśpiewać uczoną wcześniej i znaną dobrze grupie piosenkę z pokazowaniem: „głowa, ramiona...” (za trzy monety).
7. Wielkie Zebranie w Krainie Cyrku: podsumowanie gry, podział skarbu – wręczenie zaproszeń na wieczorny bal, podsumowanie zadań – wyjście z gry.

Informacja zwrotna od grupy była bardzo pozytywna. Taka forma utrwalania wiedzy językowej została później użyta jeszcze wiele razy w kolejnych edycjach projektu. Po niewielkich modyfikacjach, uwzględniających warunki klasowe, liczebność grupy, tematykę, wspomniana gra była używana na lekcjach języka niemieckiego i kółku pozalekcyjnym w szkole, z której rekrutowano uczestników projektu.

Podsumowanie

Wyniki badań potwierdzają, że uczenie się oparte na grach, wykorzystanie gier lub coraz popularniejsze wykorzystywanie mechanizmów gry w edukacji (ang. *game-based education*) przynosi liczne korzyści. Gry edukacyjne mogą być dowolnie dostosowywane do potrzeb jednej osoby, grupy, całej klasy, a nawet społeczności międzynarodowej. Wbrew pozorom wkomponowanie mechanizmu gry w podstawy programowe nie jest trudne (choć może być nieco czasochłonne). Za to niewątpliwie plusem jest to, że gra może być dowolnie wykorzystana na różnych przedmiotach. Obecnie gry pozostają jeszcze trochę na uboczu dydaktyki szkolnej, są jednym ze sposobów uatrakcyjnienia zajęć, nie zaś bazą, na której planowana jest lekcja. Ponieważ tkwi w nich olbrzymi potencjał – przede wszystkim ze względu na możliwość jednoczesnego (poza nabywaniem wiedzy teoretycznej) uczenia się ważnych kompetencji – ich znaczenie w edukacji prawdopodobnie będzie w perspektywie kilku lat znacznie większe niż obecnie. Szczególnie że sposób pracy nauczyciela ma kluczowe znaczenie, a proces edukacji „wymaga aktywnej postawy zarówno od nauczyciela, jak i od ucznia. Warto pamiętać, że nie zmieniło się jedno: najistotniejsza w procesie nauczania jest skuteczna komunikacja pomiędzy uczniem i nauczycielem” (Wrońska 2020). A tego m.in. uczą nas gry.

BIBLIOGRAFIA

- Felicia, P. (2009), *Gry wideo w szkole. Podręcznik dla nauczyciela*, Bruksela: European Schoolnet.
- Gorączka, A., Protasiuk, M. (2020), *Gamification*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Dobosz, K., Zielińska, E. (1996), *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier? Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Huizinga, J. (1985), *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa: Czytelnik.
- Okoń, W. (1987), *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (2002), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Siek-Piskozub, T. (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Surdyk, A. (2008), *Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy”*, [w:] A. Surdyk, J. Szeja (red.), „Homo Communicativus”, nr 3 (specjalny): *Kulturotwórcza funkcja gier. Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji? Rola gier we współczesności*, Poznań: Zakład Teorii i Filozofii Komunikacji Instytutu Filozofii UAM.
- Tkaczyk, P. (2012), *Grywalizacja*, Gliwice: Helion.
- Trzcionka, M. (2018), *Innowacje w edukacji – grywalizacja w procesie dydaktycznym*, „Państwo i Społeczeństwo”, nr 1, s. 50–69.
- van Ments, M. (1983), *The Effective Use of Role-Play: a Handbook for Teachers and Trainers*, London: Cogan Page.
- Witoszek, A. (2019), *Dobór mechanizmów gier do zwiększania zaangażowania i motywacji pracowników*, „Journal of Management and Finance”, nr 17, s. 35–47.
- Wrońska, A. (2020), *Grajmy, bawmy się i twórzmy!*, [w:] K. Kaczmarek, A. Wrońska (red.), *Smartfon w książce czy książka w smartfonie? Pomysł – Projekt – Inspiracja*, Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy.

JOANNA JAKUBOWICZ Magister pedagogiki specjalnej, absolwentka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, a także Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Gdańskiego, logopeda medialny. Od 2008 r. nauczyciel klas I–III i zerówki, w latach 2020–2021 wykładała gościnnie na Uczelni Korczaka w Warszawie. Właścicielka Pracowni Logopedycznej Dobre Słowo w Warszawie, wieloletni sekretarz i trener metod pedagogiki zabawy Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA.

Fluorine – the most reactive halogen

Propozycja lekcji chemii dla oddziałów dwujęzycznych z językiem angielskim

DOI: 10.47050/jows.2023.1.87-94

Chemia jest nauką zajmującą się badaniem struktur, właściwości i reakcji pierwiastków oraz związków chemicznych. Nauka chemii w języku angielskim może przysparzać problemów, ponieważ uczeń musi oprócz trudnych zagadnień chemicznych dodatkowo zrozumieć i zapamiętać je w języku obcym. Jednak odpowiednio zaprojektowana lekcja, wzbogacona o materiały dodatkowe, np. materiały wideo, może ułatwić przyswojenie nowej wiedzy.

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL) jest metodą, która polega na nauczaniu danego przedmiotu szkolnego – w pełnym lub częściowym zakresie – za pośrednictwem języka obcego. Takie podejście umożliwia uczniom rozwijanie umiejętności posługiwania się terminologią właściwą dla danej dziedziny (np. biologii, chemii, geografii, historii) w języku obcym, w którym odbywa się kształcenie. Ponadto uczniowie mają możliwość rozwijania podstawowych sprawności językowych, takich jak słuchanie, mówienie, pisanie czy czytanie ze zrozumieniem (Bentley 2012: 5; Harmer 2018: 226; Romanowski 2019: 65; Żakowska 2014: 55–56). Dodatkowo w trakcie zajęć uczniowie poznają i wykorzystują poznane struktury gramatyczne. Na przykład Harmer (2018: 226) sugeruje, że podczas nauki tematu dotyczącego cyklu życiowego motyli dzieci mogą skupić się na poprawnym użyciu czasu *Present Simple* i przysłówków częstotliwości.

Nauczanie dwujęzyczne niesie ze sobą obopólne korzyści dla przyswajania języka obcego oraz wiedzy przedmiotowej. W artykule zostanie przedstawiona propozycja lekcji chemii dla oddziałów dwujęzycznych z wykładowym językiem angielskim.

Obecnie językoznawcy zajmujący się leksykografią prowadzą różne badania pomagające zebrać przydatne słownictwo chemiczne. Warto tutaj wymienić np. badania korpusowe dotyczące kolokacji chemicznych (Michta 2007) oraz tworzenie list z akademickim słownictwem chemicznym (Valipouri i Nassaji 2013; Radomyski [w druku]), opracowania słowników chemicznych (Michta 2009, 2018), badanie użycia konkretnych leksemów w chemii, np. słownictwo barw (Stanulewicz i Radomyski 2021), czy badanie użycia słów pochodzenia greckiego i łacińskiego w chemii (Loyson 2009, 2010). Te i inne opracowania mogą posłużyć do opracowania lekcji chemii w języku angielskim.

Nauczyciel, który jest odpowiedzialny za przeprowadzenie takich zajęć, staje przed trudnym zadaniem opracowania materiałów w języku docelowym. Harmer (2018: 235) zauważa, że edukator może opracować zajęcia, korzystając z szerokiego wachlarza materiałów. Są to m.in.:

➔ materiały książkowe (encyklopedie, słowniki, podręczniki szkolne), które są źródłem wiedzy na dany temat,

- ➔ materiały rzeczywiste (długopisy, klej, karton), które mogą posłużyć do opracowania modeli, aby pomóc uczniowi aktywnie zrozumieć dane zagadnienie,
- ➔ materiały audiowizualne, teksty, ilustracje, nagrania audio,
- ➔ narzędzia IT, np. do wykonania prezentacji.

Ponadto warto zwrócić uwagę na zalety płynące z edukacji dwujęzycznej. Bentley (2012: 6) wymienia tutaj np.:

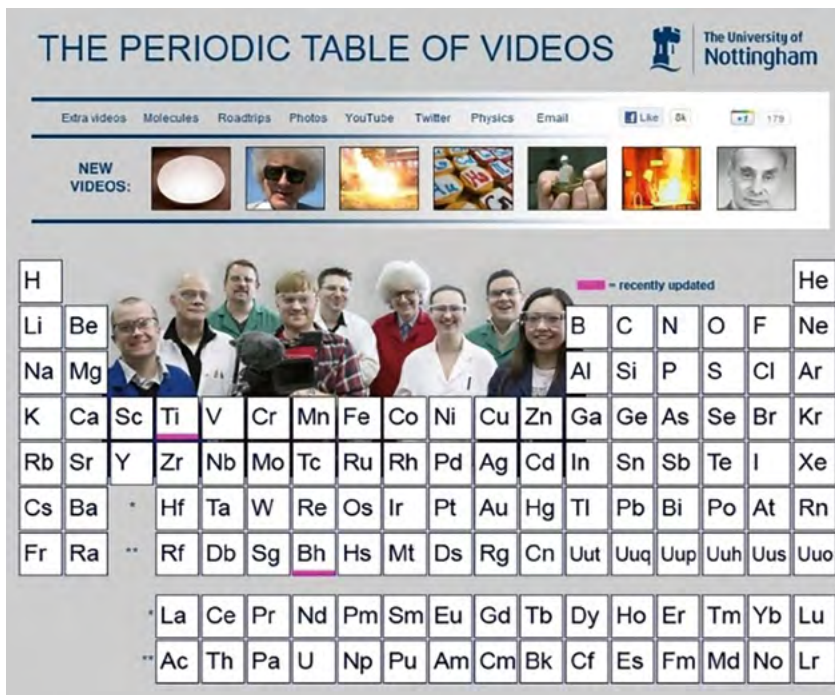
- ➔ zapoznanie uczniów z nowymi pojęciami przez naukę przedmiotu szkolnego i języka obcego,
- ➔ poprawę sprawności produkcyjnych uczniów w posługiwaniu się językiem obcym na przedmiotach szkolnych,
- ➔ poprawę w posługiwaniu się wiedzą z przedmiotu szkolnego i językiem ogólnym,
- ➔ zwiększenie pewności siebie w sytuacjach wymagających używania języka obcego.

Lekcje chemii, oprócz listy słów przydatnych do danego tematu, warto jest wzbogacić o materiały audiowizualne, które są przydatne w przedstawieniu reakcji chemicznych i obserwowaniu ich przebiegu. Do przygotowania scenariusza lekcji *Fluorine – the most reactive halogen* wykorzystano materiał wideo pochodzący ze strony internetowej *Periodic Table of Videos*¹ (Haran 2010), na której są zamieszczane krótkie filmy na temat pierwiastków chemicznych. Jak twierdzą autorzy platformy, „podejście jest niekonwencjonalne, bo filmy są nagrywane bez skryptów, storyboardów, ale z pasją, by przemówić do szerokiej publiczności” (Haran i Poliakoff 2011: 1046). Filmy publikowane na stronie mają podobny schemat, tzn. Brady Haran przeprowadza wywiady z chemikami, głównie z profesorem Martinem Poliakoffem. Profesor przedstawia podstawowe informacje na temat pierwiastka chemicznego i zabiera swoich widzów do laboratoriów, w których mogą zobaczyć różne doświadczenia.

Podstawa programowa przedmiotu chemia obejmuje wiadomości i umiejętności dotyczące badania aktywności chemicznej fluorowców, analizy i porównania właściwości fizycznych i chemicznych fluorowców, opisywania podobieństwa we właściwościach pierwiastków w grupach układu okresowego i zmienność właściwości w okresach (MEN 2018).

W artykule zaprezentowano przykładowy scenariusz lekcji dotyczącej fluoru, który jest przedstawicielem grupy fluorowców. Scenariusz lekcji rozpoczyna się od przedstawienia położenia fluoru w układzie okresowym oraz podstawowego słownictwa służącego do opisu podstawowych właściwości fizykochemicznych w języku angielskim. Następnie uczniowie zostają zapoznani z bardziej specjalistycznym słownictwem. Takie przygotowanie pozwoli uczniom zrozumieć film w języku angielskim, który przedstawia właściwości oraz reakcje fluoru. W trakcie tej lekcji uczniowie nie tylko przyswoją nowe słownictwo w języku angielskim, ale także zrozumieją właściwości, zastosowanie i charakterystyczne reakcje chemiczne tego pierwiastka.

Rys. 1. Przykładowy materiał do wykorzystania na lekcji chemii



Źródło: <bit.ly/3CilTz>, [dostęp: 13.12.2022].

¹ Projekt został wymyślony przez Brady'ego Harana, który nagrywa naukowców z Uniwersytetu w Nottingham. Haran zaproponował stworzenie platformy *Periodic Table of Videos* chemikom z tego uniwersytetu (Haran i Poliakoff 2011: 1046).

Scenariusz lekcji

Temat lekcji: Fluorine – the most reactive halogen

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa

Poziom podstawy programowej: III.DJ (klasa II/III)

Czas trwania lekcji: 2 x 45 min

CELE LEKCJI:

Cele komunikacyjne:

Uczeń:

- ➔ potrafi opisać położenie fluoru w układzie okresowym w języku angielskim,
- ➔ potrafi opisać budowę fluoru w języku angielskim,
- ➔ potrafi podać właściwości fizykochemiczne fluoru w języku angielskim.

Cele językowe:

GRAMATYCZNE

Uczeń:

- ➔ stosuje poprawnie czas *Present Simple* do opisu zjawisk.

LEKSYKALNE

Uczeń:

- ➔ używa słownictwa chemicznego dotyczącego chemii fluoru,
- ➔ używa ogólnego słownictwa chemicznego,
- ➔ stosuje w swoich wypowiedziach poprawne formy fleksyjne nazw związków pochodzących od fluoru i pozostałych fluorowców (np. *fluorine* – ‘fluor’, *fluoride* – ‘fluorek’).

FONETYCZNE

Uczeń:

- ➔ czyta na głos treść zadań, używając poprawnej wymowy terminologii chemicznej,
- ➔ odczytuje równania chemiczne i wzory substancji, używając poprawnej wymowy terminologii chemicznej.

Metody i techniki pracy:

- ➔ karta pracy
- ➔ rozmowa
- ➔ praca z materiałem audiowizualnym
- ➔ praca z tekstem
- ➔ komputer/urządzenie mobilne (np. telefon)

PRZEBIEG LEKCJI:

Przygotowanie do zajęć (10 min)

Nauczyciel sprawdza listę obecności, przedstawia temat i cele lekcji.

Prezentacja materiału lekcyjnego (35 min)

Nauczyciel rozdaje uczniom kartę pracy z pięcioma zadaniami.

- ➔ **Ćwiczenie pierwsze.** Uczniowie proszeni są o wykonanie prostego zadania wprowadzającego. Zadanie ma na celu przypomnienie podstawowego słownictwa chemicznego służącego do opisu budowy atomu. Uczniowie uzupełniają luki w zdaniach, wykorzystując fragment układu okresowego pierwiastków przedstawiający 17. grupę główną (fluorowce/halogeny) (Ryan i Norris 2014: 172–174).
- ➔ **Ćwiczenia drugie i trzecie.** Kolejne dwa zadania mają na celu wprowadzenie słownictwa, które będzie użyteczne w dalszej części lekcji. Celem drugiego zadania jest pokazanie nowych terminów, które będą użyte w filmie podczas zajęć, oraz ich polskich

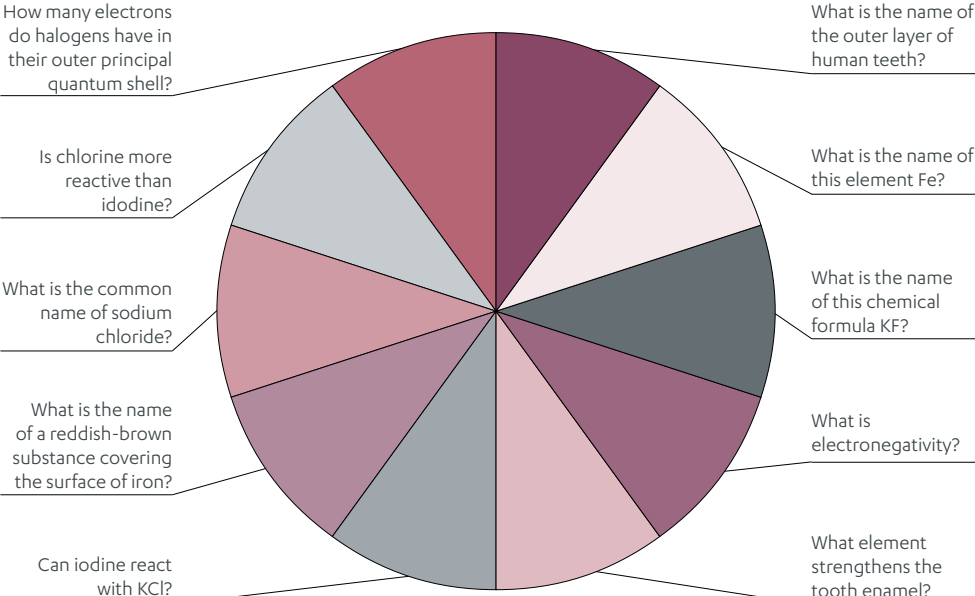
odpowiedników. Nauczyciel po ukończeniu zadania przez uczniów może ich zapytać: *Why does Polish share certain scientific vocabulary with English?* (Dlaczego język polski dzieli część słownictwa naukowego z angielskim?). W trzecim zadaniu uczniowie uzupełniają luki w zdaniach brakującym słownictwem.

- ➔ **Ćwiczenie czwarte.** Uczniowie oglądają film dotyczący fluoru. Przed przystąpieniem do odtworzenia materiału wideo nauczyciel prosi uczniów o przeczytanie zdań w tabeli i o ewentualne pytania do zadania. Po tym czasie uczniowie mogą obejrzeć film dwukrotnie i wybrać poprawne odpowiedzi.
- ➔ **Ćwiczenie piąte.** Uczniowie zapisują reakcje chemiczne na podstawie fragmentu tekstu z opisem przebiegu reakcji, odczytują na głos przebieg zapisanych przez siebie reakcji oraz dyskutują nad tym, dlaczego fluor jest silnym utleniaczem.

Utrwalenie materiału lekcyjnego (25 min)

Praca w grupach

Gra w koło fortuny. Uczniowie zostają podzieleni na kilkusobowe grupy. Każda z nich dostaje na początek po 300 punktów, które służą do licytacji. Grupy mogą licytować losowanie pytania po minimum 20 punktów. Wylicytowane punkty przechodzą do puli pytania. Drużyna, która wylicytowała pytanie, odpowiada. Jeśli udzieli poprawnej odpowiedzi, zdobywa punkty z licytacji. Jeśli przegra, punkty przechodzą do puli następnego pytania. Każda grupa wybiera lidera, który będzie licytował pytanie po ustaleniu z grupą. Grupa, która wygra licytację, losuje pytanie. Grupa, która zbierze największą liczbę punktów po sześciu pytaniach, wygrywa. Jeśli w grze biorą udział więcej niż dwie grupy, a do finału przejdą dwie drużyny i zdobędą taką samą liczbę punktów, to drużyny licytują pytanie rozstrzygające. Grupa, która wygra licytację i udzieli poprawnej odpowiedzi, wygrywa. Do wykonania ćwiczenia nauczyciel może wykorzystać np. WheelDecide (<wheeldecide.com>) lub Wordwall (<wordwall.net>).



How many electrons do halogens have in their outer principal quantum shell?

What is the name of the outer layer of human teeth?

Is chlorine more reactive than iodine?

What is the name of this element Fe?

What is the common name of sodium chloride?

What is the name of this chemical formula KF?

What is the name of a reddish-brown substance covering the surface of iron?

What is electronegativity?

Can iodine react with KCl?

What element strengthens the tooth enamel?

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (15 min)

Pisanie reakcji chemicznej i dyskusja na temat właściwości fluoru

Uczniowie są proszeni o przeczytanie krótkiego tekstu pochodzącego z materiału wideo z zajęć. Na podstawie opisu w języku angielskim uczniowie proszeni są o napisanie reakcji chemicznych. Na podstawie równania uczniowie zapisują słownie lub omawiają przebieg

reakcji, np.: *Two molecules of fluorine react with two molecules of water. The reaction produces four molecules of hydrogen fluoride and one molecule of oxygen* (Dwie cząsteczki fluoru reagują z dwiema cząsteczkami wody. W reakcji powstają cztery cząsteczki fluorowodoru i jedna cząsteczka tlenu). Następnie uczniowie przechodzą do dyskusji nad zadaniem: *Explain why fluorine is a powerful oxidising agent* (Wyjaśnij, dlaczego fluor jest silnym utleniaczem). Uczniowie mogą odpowiedzieć np.: *Fluorine has the greatest value of electronegativity* (Fluor ma najwyższą elektroujemność). Inne poprawne odpowiedzi udzielone przez uczniów powinny zostać uwzględnione i przedyskutowane.

Ewaluacja (5 min)


Uczniowie otrzymują link do strony z kwestionariuszem w języku angielskim dotyczącym zajęć oraz samooceny. Uczniowie udzielają odpowiedzi w skali od 1 do 3, gdzie 1 oznacza „nie umiem/nie wiem”, 2 – „średnio”, a 3 – „umiem/wiem”.

1. *I know where fluorine is located in the periodic table of elements* (Wiem, gdzie w układzie okresowym pierwiastków znajduje się fluor).
2. *I know what the structure of fluorine is* (Wiem, jaka jest budowa fluoru).
3. *I know that fluorine is the most reactive halogen* (Wiem, że fluor jest najbardziej reaktywnym halogenem).
4. *I can explain why fluorine is the most reactive* (Potrafię wyjaśnić, dlaczego fluor jest najbardziej reaktywny).
5. *I can describe the physical properties of fluorine* (Potrafię opisać właściwości fizyczne fluoru).
6. *I have learnt something new today* (Nauczyłem się dziś czegoś nowego).

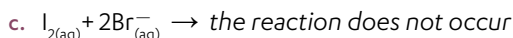
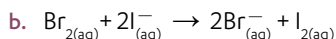
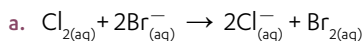
Na końcu uczniowie mogą pozostawić własne komentarze odnośnie do zajęć: *What do you (not) like in the lesson?* (Co ci się (nie) podobało?), *What can be added/removed?* (Co może zostać dodane/usunięte?).

Karta pracy

Exercise 1. Read the sentences and deduce the correct answers from the information included in the fragment of the periodic table of elements

 Reactivity / increases / decreases	9 F fluorine 19,0
	17 Cl chlorine 35,5
	35 Br bromine 79,9
	53 I iodine 126,9

- Fluorine is found at the top / bottom of Group 17.
- Fluorine has _____ electrons in the outer principal quantum shell.
- Fluorine has _____ protons.
- Fluorine has _____ neutrons.
- Fluorine has a fixed oxidation number, and it is _____.
- Complete the electronic configuration of fluorine: $1s^2 2s^2 2p^{\dots}$.
- Study the reactions written below then judge what the reactivity tendency is observed in Group 17. Choose the correct answer in the text next to the picture on the left.



Exercise 2. Find the Polish equivalents of the English words

- pressure
- shielding
- carbon
- nickel
- enamel
- electronegative
- rust
- iron
- cylinder
- sulphur
- table salt
- calcium
- tin
- nitrogen
- apparatus
- condense

- szklivo
- cyna (Sn)
- kondensować
- ciśnienie
- żelazo (Fe)
- elektrojemność
- węgiel (C)
- nikiel (Ni)
- rdza
- siarka (S)
- wapń (Ca)
- sól stołowa
- aparatura
- azot (N)
- cylinder
- ekranowanie

Exercise 3. Complete the sentences. Use the words given in the box

pressure	shielding	rust	apparatus
electronegativity	enamel	nitrogen	
fluorine	iron	calcium	table salt

- _____ is a compound which consists of two elements: chlorine and sodium.
- The halogen with the greatest value of _____ is fluorine.
- Fluorine electrons are pulled very close to the nucleus, so there is very little _____.
- In this experiment, you need a simple _____: a reaction flask and a cylinder.

5. When _____ reacts with oxygen, a reddish-brown substance covers the surface of the metal. It is also known as _____.
6. _____ can be liquified under high _____. It can be used as a cryogenic liquid.
7. The outer layer of a tooth is called _____ and it consists of two important elements, that is, _____ and _____.

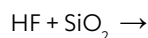
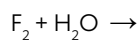
Exercise 4. Watch the video and decide whether the statements are true (T) or false (F)

STATEMENT	T	F
The team of Periodic Videos has made only one video on fluorine.		
Fluorine does not react with helium and neon.		
Fluorine, at room temperature, can hardly be seen.		
The scientist used liquid helium to cool down fluorine.		
The colour of liquid fluorine is dark green.		
The only product in the reaction between fluorine and iron is iron oxide.		
Fluorine does not react with glass.		
Fluorine cannot be stored in a nickel cylinder.		

Exercise 5. Read points a. and b. and give your answers.

a. Read the description, complete the reactions then read the reactions

You can't use it in glass vessels. It doesn't attack glass but if the glass is a tiny bit wet and most glass has moisture absorbed into it, then the fluorine forms hydrogen fluoride and it reacts with the water and the hydrogen fluoride just eats through the glass.



b. Explain why fluorine is a powerful oxidising agent

BIBLIOGRAFIA:

- Bentley, K. (2012), *The TKT Course: CLIL Module*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Haran, B., Poliakoff, M. (2011), *The Periodic Table of Videos*, „Science”, nr 332, s. 1046–1047.
- Harmer, J. (2018), *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Loyson, P. (2009), *Influences of ancient Greek on chemical terminology*, „Journal of Chemical Education”, nr 86, s. 1195.
- Loyson, P. (2010), *Influences from Latin on chemical terminology*, „Journal of Chemical Education”, nr 87, s. 1303–1307.
- MEN (2018), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467).
- Michta, T. (2007), *Zastosowanie narzędzi korpusowych do badania kolokacji w tekstach specjalistycznych na przykładzie angielskich tekstów chemicznych*, [w:] M. Łukasik (red.), *Debiuty Naukowe I: Wiedza – korpus – słownik*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, s. 55-61.
- Michta, T. (2009), *O słowniku systemowym na materiale terminologii chemicznej*, [w:] M. Łukasik (red.), *Publikacja jubileuszowa 1. Na drodze wiedzy specjalistycznej*, Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, s. 99–111.
- Michta, T. (2018), *A Model for an English-Polish Systematic Dictionary of Chemical Terminology*, Siedlce: Scientific Publishing House of Siedlce University of Natural Sciences and Humanities.
- Radomyski, K. (w druku), *Terminology of Inorganic Chemistry: A Corpus Study*, „Studien zur Text- und Diskursforschung”: *Inter- and Intralinguistic Contrasts / Inter- und intrasprachliche Kontraste*, Berlin: Peter Lang Verlag.
- Romanowski, P. (2019), *A Comparative Study of CLIL Trajectories in the Polish Education System*, „English Language and Literature Teaching”, nr 16, s. 63–76.
- Ryan, L., Norris, R. (2014), *Cambridge International AS and A Level Chemistry: Coursebook*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanulewicz, D., Radomyski, K. (2021), *Colour Terms in Inorganic Chemistry: A Corpus Study*, „Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 9. Current Trends in Language Development”, nr 22, s. 95–109.
- Valipouri, L., Nassaji, H. (2013), *A corpus-based study of academic vocabulary in chemistry research articles*, „Journal of English for Academic Purposes”, nr 12, s. 248–263.
- Żakowska, B. (2014), *Nauczania dwujęzyczne – krok ku edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 1, s. 55–62.

NETOGRAFIA

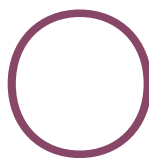
- Haran, B. (2010), *Fluorine – Periodic Table of Videos*, [plik wideo], <periodicvideos.com/videos/009.htm>, [dostęp: 13.12.2022].

KONRAD RADOMYSKI Doktorant w dyscyplinie językoznawstwo w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.

Wykorzystanie międzynarodowej współpracy studenckiej online COIL w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2023.1.95-103

Cyfrowe społeczeństwo i dostęp do najnowocześniejszych technologii znacznie ułatwiają nawiązywanie kontaktów z przedstawicielami innych kultur nie tylko dorosłym, ale także uczniom, którzy są w trakcie nauki języka obcego. Jednak żeby uczniowie mogli być kształceni w duchu otwartości na inne kultury, potrzebują do tego nieskrępowanych, ciekawych świata i innych kultur nauczycieli, którzy świadomie będą wykorzystywać na lekcjach podejście interkulturowe. W artykule przedstawiam jeden ze sposobów treningu interkulturowego online, przygotowującego przyszłych nauczycieli języka hiszpańskiego do roli mediatorów i mówców interkulturowych.



Obecnie uczniowie i studenci mają wiele możliwości kształcenia kompetencji językowych. Wiąże się to ze zwiększoną i łatwiejszą mobilnością uczniów i studentów, zarówno przez branie udziału w programach typu Erasmus+, jak i przez tworzenie różnego rodzaju projektów i wymian międzynarodowych. Szersze możliwości wynikają również z nawiązywania kontaktów z rodzimymi użytkownikami danego języka przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii czy mediów społecznościowych. Jest to wynik globalnej cyfryzacji, która niesie ze sobą możliwość pracy zdalnej w międzynarodowych firmach czy popularyzowanie stylu życia „cyfrowych nomadów” wśród młodych ludzi.

Zmiany zachodzące na świecie sprawiają, że potrzebna jest modyfikacja kształcenia kulturowego nie tylko uczniów, ale przede wszystkim przyszłych nauczycieli. Współczesne kształcenie wymaga wykorzystania podejścia interkulturowego (Corbett 2003: 10), które zwraca uwagę na konieczność zastosowania języka obcego do budowania relacji między przedstawicielami różnych kultur oraz łączy kompetencję interkulturową z interkulturową kompetencją komunikacyjną (IKK). Kompetencja kulturowa to wiedza, postawy i umiejętności, dzięki którym możliwe jest zrozumienie danej kultury i prawidłowe zachowanie się w danym kontekście kulturowym (Byram 1997: 13). Wilczyńska (2005: 22) podkreśla, że kompetencja interkulturowa to trzy istotne elementy: ogólna znajomość kultury i mechanizmów jej funkcjonowania, wrażliwość interkulturowa oraz mediacja interkulturowa wpływająca na przełamywanie barier komunikacyjnych. Z kolei Komorowska (1999: 20) zaznacza, że kompetencja interkulturowa to szukanie podobieństw między kulturami, analiza nowych zjawisk kulturowych i obiektywne podejście do własnej kultury, rozumienie odmiennego punktu widzenia niż własnej społeczności, tolerancja i bezkonfliktowość w kontaktach ze społecznością pochodzącą z innego obszaru kulturowego oraz umiejętne rozwiązywanie konfliktowych sytuacji wynikających z nieporozumień międzykulturowych. W przypadku IKK Byram (1997: 13) wskazuje na użycie danego języka obcego w celu przeprowadzenia skutecznej komunikacji z przedstawicielami innej kultury. Wymienia też składowe IKK, takie jak kompetencja lingwistyczna,

socjolingwistyczna i dyskursywna (Byram 1997: 13). Jak podkreśla Róg (2020: 340), istnieją subtelne, ale istotne różnice między kompetencją kulturową a interkulturową kompetencją komunikacyjną, ponieważ pierwsza to umiejętność współdziałania z innymi kulturami bez wskazywania języka, w jakim taka współpraca się odbywa, druga zaś wymaga przede wszystkim użycia języka obcego do komunikowania się z inną kulturą. Interkulturowa kompetencja komunikacyjna wymaga zrozumienia przede wszystkim własnej kultury oraz osobowości, jednocześnie należy być otwartym i pełnym zrozumienia dla kultury obcej, ale bez bezkrytycznego przyjmowania jej wszelkich praktyk.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (2001: 13) przedstawia interkulturowość następująco: „Według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczenie bogactwa innych języków i kultur. Zadaniem nauczycieli i samych uczących się pozostaje taka integracja kolejnych nowych doświadczeń, aby tworzyły one spójnie rozwijającą się całość”. Wilczyńska (2005: 21–22) z kolei odwołuje się do celów kształcenia w podejściu interkulturowym, kładąc nacisk na to, że osoba ucząca się powinna dobrze poznać kulturę własną i docelową, krytycznie analizować stereotypy, potrafić zachować się stosownie do danej sytuacji komunikacyjnej, dostosowywać się do kultury docelowej, propagować kulturę własnego kraju oraz być pośrednikiem między dwiema kulturami.

Badacze procesów glottodydaktycznych zwracają jednak uwagę na niedostateczne kształcenie nauczycieli do roli mediatora kulturowego. Jak zauważa Owczarek (2010: 304), nauczanie elementów związanych z kulturą czy realiami danego obszaru językowego nie jest wystarczające do rozwijania kompetencji kulturowej przyszłych nauczycieli. Jak wspominają Sobkowiak (2012: 124) czy Róg (2013: 267), słuszną koncepcją jest wprowadzenie tzw. treningu kompetencji kulturowych nauczyciela mającego być pośrednikiem między dwiema kulturami. Badani przez Aleksandrowicz-Pędich (2005: 348) nauczyciele przyznali, że ich kompetencje kulturowe rozwijane są przez kontakty z cudzoziemcami, np. wykładowcami, a na zajęciach poznali jedynie elementy kultury danego kraju. W grupie badawczej znajdowali się zarówno nauczyciele, którzy kształcili się w latach 70. XX w., jak i nauczyciele, którzy kształcili się po 2000 r. Z kolei Miłułka (2012: 351) twierdzi, że studenci kształcący się do roli nauczycieli języków obcych nie przejawiają postaw ani pozytywnych, ani neutralnych w stosunku do drugiej kultury. Badaczka zwraca uwagę, że sposób myślenia studentów jest skupiony na własnej kulturze, ale można też zauważyć myślenie stereotypowe oraz lęk przed nieznanym. Chłopek (2009) pozytywnie ocenia IKK polskich nauczycieli języków obcych, jednak zaznacza, że najmniej wykorzystują elementy socjokulturowe. Jak podkreśla Siek-Piskozub (2013: 18), rozwijanie IKK to trudny proces przede wszystkim ze względu na to, że samo pojęcie jest złożone. Badaczka postuluje zaangażowanie się w rozwój IKK nie tylko uczniów i nauczycieli, ale także całego systemu edukacji.

Glottodydaktycy proponują różne rozwiązania, które mogłyby przyczynić się do podnoszenia świadomości kulturowej przyszłych nauczycieli języków obcych, np. włączanie treści umożliwiających porównywanie kultur (Chłopek 2008), wykorzystanie symulacji w treningach akulturacyjnych (Janowska i Bodzioch 2018) czy międzynarodowych projektów koordynowanych online oraz bezpośredni kontakt uczących się z natywnymi użytkownikami danego języka (Wach 2013, 2015; Wilczyńska 2013). Wach (2015: 369–370) podkreśla, że tego typu rodzaj komunikacji nie zastępuje komunikacji, która odbywałaby się na żywo, i powinna być również wzbogacona o dodatkowy trening interkulturowy podczas zajęć.

W związku z podobnymi obserwacjami w artykule opiszę przebieg międzynarodowej współpracy studentów filologii hiszpańskiej (uczęszczających na dodatkową specjalizację nauczycielską) na Uniwersytecie Łódzkim oraz studentów pedagogiki na Uniwersytecie Kraju Basków w Hiszpanii (Universidad del País Vasco). Projekt został przeprowadzony na podstawie modelu COIL (*Collaborative Online International Learning*). Miał za zadanie połączyć rozwój kompetencji twardych (nabywanie konkretnej wiedzy z zakresu dydaktyki) oraz

kompetencji miękkich (rozwijanie umiejętności współpracy w grupie, komunikacji i organizacji pracy online). Miał również rozwijać kompetencję interkulturową, IKK i kształcić nauczycieli, którzy będą mówcami interkulturowymi, czyli osobami umiejącymi wykorzystać język obcy, którym się posługują, do poznawania kultury danego obszaru językowego oraz ewentualnego umiejętnego postępowania, np. w razie nieporozumień (Byram 1997: 13).

W sierpniu 2021 r. Universidad La Salle oraz Grupo Compostela de Universidades (GCU), zrzeszająca ponad 60 uniwersytetów na całym świecie, przeprowadziły szkolenie dla wykładowców akademickich, podczas którego przedstawiły założenia modelu COIL. W projekcie tym zostałam połączona w parę z wykładowczynią Universidad del País Vasco. Podczas sześciotygodniowej pracy przeszliśmy przez wszystkie fazy projektu, tworząc jako produkt końcowy propozycję współpracy dla naszych studentów, bazującą na modelu COIL. Po zakończeniu treningu dla wykładowców w sierpniu 2021 r. dopracowaliśmy projekt, biorąc pod uwagę informacje zwrotne, które uzyskaliśmy w trakcie szkolenia, a następnie wdrożyliśmy go od października 2021 r. razem ze studentami.

Czym jest COIL

COIL, czyli Collaborative Online International Learning to projekt, którego model został opracowany około 2000 r. przez nowojorską organizację SUNY COIL. Biorą w nim udział co najmniej dwie instytucje edukacyjne, głównie uczelnie wyższe. Zadaniem uczestników projektu jest stworzenie strategii dydaktycznej, która będzie łączyła oba kierunki studiów, nawet jeżeli nie należą do tej samej dziedziny nauki. Opiekunowie projektu wspólnie opracowują plan pracy, który później zachęci studentów do współdziałania oraz rozwiązania danego problemu. Podczas trwania projektu studenci przeprowadzają wspólne badanie, analizują wskazany problem i przygotowują propozycję jego rozwiązania. Oczekuje się również, że podczas pracy dojdzie do interkulturowej wymiany wiedzy między dwiema teoretycznie różnymi rzeczywistościami kulturowymi. Czas trwania projektu zależy od uczelni, ale zazwyczaj wynosi 4–12 tygodni, podczas których przede wszystkim dochodzi do podnoszenia świadomości interkulturowej studentów, ale zakłada się, że studenci mogą np. chwilowo lub na stałe zmienić swoją perspektywę postrzegania świata. Model COIL kładzie nacisk na tworzenie wirtualnego środowiska pracy, zdobywanie w nim doświadczenia, umiejętności komunikowania się online oraz posługiwanie się językiem obcym w autentycznych sytuacjach. Projekt propaguje również uczenie się przez działanie, współpracę opartą na interakcji, rozwiązywanie problemów z perspektywy wielokulturowej, zdobywanie wiedzy pozwalającej pokonać rzeczywiste trudności, ale także wskazuje na inne korzyści dla uczelni, takie jak jej internacjonalizacja czy umiędzynarodowienie programu nauczania. Bez wątpienia projekty COIL umożliwiają również wyrównywanie szans wśród studentów, którzy z różnych względów nie mogą wziąć udziału np. w wymianach międzynarodowych, a jednocześnie zwiększają zainteresowanie studiowaniem za granicą oraz możliwością zdobycia doświadczenia akademickiego, które można wykazać w CV. Jak podkreśla Meza Morón (2018), projekty COIL bazują na podstawowych wartościach, takich jak: szacunek do drugiego człowieka, kształcenie samoświadomości oraz tożsamości, tworzenie trwałych więzi międzykulturowych oraz uczestniczenie w autentycznym dialogu międzykulturowym.

Wracając do interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, możemy zauważyć, że założenia projektu COIL zbiegają się np. z postawami wspomnianymi przez Byrama (1997). Jak zauważa Siek-Piskozub (2013: 16), postawy, które są najbardziej pożądane, to: „ciekawość poznawcza oraz otwartość na inne kultury i gotowość zakwestionowania własnych przekonań w kontakcie z tzw. innym, a także gotowość wchodzenia w takie interakcje”.

Projekty tworzone według modelu COIL wpisują się dodatkowo w założenia postmetody (Kumaravadivelu 2001), na co zwracają uwagę Jodłowiec i Niżegorodcew (2016: 285–287), podkreślając, że w dzisiejszym sposobie nauczania potrzeba nauczycieli otwartych na świat i chętnych do podejmowania nowych wyzwań i szukania rozwiązań dla nowych problemów

pojawiących się w klasie. Autorzy wskazują nauczyciela jako osobę, która jest kompetentna i przygotowana do analizowania sytuacji pedagogicznej, jest otwarta na zdobywanie nowej wiedzy, a ponadto jest w stanie tworzyć nowe rozwiązania w dynamicznie zmieniającym się zespole klasowym. Jodłowiec i Niżegorodcew (2016: 290–291) mówią także o sposobach realizacji założeń postmetody, czyli poszukiwania nowych rozwiązań, otwartości na zmienność, całościowego podejścia do zjawisk językowych i procesów, które pojawiają się w szkole. Wśród tych sposobów wymieniają: nauczanie zadaniowe (*task-based language teaching*), nauczanie języka obcego zintegrowane z innymi treściami (CLIL), nauczanie zintegrowane z nauczaniem kulturowym oraz rozwijanie kompetencji kulturowej, nauczanie języków obcych na odległość, wykorzystywanie TIK w pracy z uczniem czy ocenianie rozwoju językowego ucznia na podstawie Europejskiego Systemu Kształcenia Językowego oraz innych kryteriów i samooceny.

Przebieg projektu

Przed przystąpieniem do projektu bardzo ważne jest dokładne przygotowanie jego przebiegu przez wykładowców/opiekunów. W tym celu należy wypełnić formularz, w którym zostaną przedstawione przedmioty, w ramach których studenci będą wykonywali projekt, jego temat oraz cele. Każdy wykładowca powinien ponadto przygotować dostosowane do prowadzonego przedmiotu efekty kształcenia, które student osiągnie po zrealizowaniu planu.

W przeprowadzonym przeze mnie projekcie połączono dwa przedmioty, na które studenci uczęszczali na swoich uczelniach. Studenci z Kraju Basków uczestniczyli w zajęciach *currículum integrado y la educación multilingüe* (zintegrowany program nauczania oraz edukacja wielojęzyczna), a studenci filologii hiszpańskiej Uniwersytetu Łódzkiego uczestniczyli w zajęciach z bloku nauczycielskiego *didáctica de Español como lengua extranjera* (dydaktyka języka hiszpańskiego jako obcego). Do każdego zadania opiekunowie projektu wypełniali również kartę projektu, która zawierała następujące informacje: efekty kształcenia, rodzaj zadania, narzędzia potrzebne do przekazania zadania uczestnikom, sposób komunikacji (synchroniczna/asynchroniczna), narzędzia potrzebne do wykonania zadania i ewentualne ograniczenia.

Przedsięwzięcie, w którym brałam udział, polegało na opracowaniu projektu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), czyli projektu opartego na tzw. zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym (Coyle, Hood, Marsh, 2010). Podejście CLIL¹ polega na poznawaniu treści z zakresu wskazanego przedmiotu szkolnego oraz na jednoczesnym uczeniu się języka obcego, w którym te treści są przedstawiane. Projekty przygotowane przez studentów miały uwzględniać różne przedmioty i języki w zależności od potrzeb oraz wymagań danego kraju. Miały również integrować cztery główne filary podejścia CLIL, tzw. 4C (Coyle, Hood, Marsh, 2010: 41): treści (*content*), umiejętności poznawcze (*cognition*), komunikację (*communication*) i kulturę (*culture*).

Określono trzy cele wspólne dla obu grup:

- identyfikacja głównych cech projektu na podstawie metodologii CLIL,
- zdiagnozowanie i analiza charakterystycznych cech klasy, w której projekt zostanie przeprowadzony,
- stworzenie projektu CLIL.

Przygotowano sześć efektów kształcenia. Trzy pierwsze zostały dostosowane do wymagań baskijskich, trzy kolejne – do wymagań polskich.

¹ Jak zaznaczają Parr-Modrzejewska i Szubko-Sitarek (2019: 17–18), „można spojrzeć na CLIL na wiele sposobów: jako na metodologię, podejście pedagogiczne, podejście edukacyjne, innowacyjną praktykę w danym kontekście edukacyjnym lub jako jeden konkretny, między przedmiotowy projekt edukacji dwujęzycznej o charakterze integracyjnym”.

Student:

- ➔ identyfikuje i analizuje cechy charakterystyczne danej klasy, w której zostanie przeprowadzony projekt CLIL, zwracając szczególną uwagę na dobre praktyki, które poznał w trakcie zajęć,
- ➔ diagnozuje i analizuje cechy charakterystyczne danej klasy, w której zostanie przeprowadzony projekt CLIL, zwracając szczególną uwagę na potrzeby i mocne strony uczniów,
- ➔ tworzy projekt CLIL zgodnie z zasadami oraz cechami charakterystycznymi dla danej klasy,
- ➔ identyfikuje i stosuje zasady dydaktyki CLIL, mając na uwadze jej charakter interdyscyplinarny,
- ➔ identyfikuje potrzeby uczniów, ustala cele oraz kryteria sukcesu dla projektu,
- ➔ tworzy projekt CLIL na podstawie treści podstawy programowej w zależności od wybranego poziomu nauczania.

W projekcie łącznie wzięło udział siedem osób z Uniwersytetu Łódzkiego, studiujących na drugim roku studiów magisterskich na kierunku filologia hiszpańska i uczęszczających na dodatkowy blok nauczycielski w celu uzyskania uprawnień do nauczania, oraz dziewięć osób z uniwersytetu w Kraju Basków, z czego jedna była innej narodowości niż hiszpańska, ale od wielu lat mieszkała na terenie Hiszpanii. Studenci zostali podzieleni na pięć par i dwie grupy trzyosobowe. Każdy z wykładowców przekazał uczestnikom ze swojej grupy imiona i nazwiska oraz adresy mailowe pary. Koniecznym warunkiem w tym wypadku było użycie poczty dostarczanej przez uczelnię macierzystą². Studenci mieli tydzień na skontaktowanie się z przypisanymi partnerami i na umówienie się na pierwsze spotkanie. Uczestnicy mogli wybrać komunikator, który najbardziej im odpowiada, jednakże z zastrzeżeniem, że musi być to spotkanie na żywo, z wykorzystaniem transmisji wideo, czyli studenci musieli się widzieć i słyszeć. Niedopuszczalne były spotkania robocze za pomocą wyłącznie czatów, ponieważ uczestnicy, używając kamery, mogli zwrócić uwagę np. na ton głosu, sposób wypowiedzania się czy gesty, co również jest ważnym elementem rozwijania kompetencji kulturowych. Poza tym spotkania na żywo, kiedy uczestnicy widzą się wzajemnie, zwiększają zaangażowanie uczestników.

Podczas trwania projektu studenci korzystali z różnych rozwiązań technologicznych. Ponieważ był to czas, kiedy z powodu wybuchu pandemii COVID-19 zajęcia zostały przeniesione do świata wirtualnego, studenci byli zaznajomieni z platformami do pracy zdalnej, takimi jak Teams, Zoom czy Blackboard. Do komunikacji z opiekunką projektu studenci z Uniwersytetu Łódzkiego wykorzystywali specjalnie stworzony kanał na platformie Teams. W oddzielnym pliku w tabeli co poniedziałek zamieszczali linki do wykonanych zadań.

W celu realizacji zadań uczestnicy korzystali z tablicy Jamboard oraz z platformy Wakelet, która pozwala na tworzenie wirtualnych tablic, na których można umieszczać zdjęcia, dokumenty tekstowe, pliki PDF, pliki audio. Ponieważ studenci Uniwersytetu Łódzkiego byli w trakcie realizowania przedmiotu *nowoczesne technologie w zawodzie nauczyciela*, bardzo sprawnie wykorzystywali wyżej wspomniane narzędzia, które poznali podczas zajęć, i zachęcali do ich używania studentów z uczelni partnerskiej. Na platformie Wakelet każdy student Uniwersytetu Łódzkiego utworzył oddzielną tablicę przypisaną do projektu, następnie na bieżąco dodawał na niej relacje ze spotkań jako oddzielne podpunkty. Była to najwygodniejsza forma dokumentowania przebiegu projektu zarówno dla studentów, jak i dla opiekunów, ponieważ linki do tablic były dostępne na kanale projektowym i dostęp do nich był możliwy przez cały czas. Inni uczestnicy projektu również mogli zaglądać do sprawozdań swoich kolegów i koleżanek w celu zainspirowania się ich pracą lub porównania wyników, o czym poinformowano wszystkich przed rozpoczęciem spotkań roboczych.

Podczas spotkań studenci mieli do wykonania sześć różnych zadań, po dwa do każdej kategorii: zadania służące przełamaniu lodów w komunikacji, tzw. lodołamacze (zadanie

² Na Uniwersytecie Łódzkim są to adresy mailowe z końcówką edu.lodz.pl.

pierwsze i zadanie drugie), analiza i porównanie (zadanie trzecie i zadanie czwarte), współpraca (zadanie piąte i zadanie szóste).

ZADANIE PIERWSZE

Pierwsze zadanie polegało na podjęciu inicjatywy w celu umówienia się na spotkanie oraz nawiązania pierwszego kontaktu z osobą w parze i przedstawienia się nawzajem. Studenci otrzymali adresy mailowe, ale już ich zadaniem było wykonanie pierwszego kroku. Jest to również jeden z celów projektu – elastyczność oraz otwartość na zmiany, np. swojej rutyny. Należy o tym pamiętać głównie wtedy, kiedy w projekcie biorą udział studenci mieszkający w różnych strefach czasowych. W trakcie spotkania uczestnicy sporządzali notatki, a po jego zakończeniu pisali własną refleksję dotyczącą odbytej rozmowy. Studenci najczęściej opisywali, czym zajmują się osoby, z którymi pracowali w parach. Przeważnie podkreślali wspólne cechy, pasje i zainteresowania. Refleksje studentów były entuzjastyczne i zostały zamieszczone w formie krótkiej relacji na platformie Wakelet.

ZADANIE DRUGIE

Studenci otrzymali zaadaptowaną do potrzeb uczniów uczących się języka hiszpańskiego kartę pracy, która powstała na bazie znanej wśród społeczności hiszpańskiej gry towarzyskiej wymagającej jedynie kartki i ołówka. Zabawa polega na zestawieniu ze sobą dwóch przeciwstawnych elementów, np. kot – pies, kawa – herbata, dzień – noc, Barcelona – Madryt. Studenci otrzymali gotową listę, na której każdy gracz zaznaczał swoje preferencje, a następnie uczestnicy w parach analizowali odpowiedzi i mówili, dlaczego wybrali akurat taki element. Uczestnicy przyznawali sobie po jednym punkcie, jeżeli wybrane elementy pokrywały się u wszystkich osób z pary/grupy. Celem było sprawdzenie, z którą osobą mieli najwięcej punktów wspólnych. Po zakończonym spotkaniu studenci wstawiali na platformę Wakelet zrzuty ekranu z wykonywanego zadania oraz swoją krótką refleksję. Wśród przemyśleń można było dostrzec, że studenci bardzo zaangażowali się w szukanie podobieństw międzykulturowych.

ZADANIE TRZECIE

W kolejnym zadaniu studenci pracowali na platformie Jamboard, czyli interaktywnej tablicy należącej do narzędzi Google. Za pomocą tego narzędzia studenci porównywali dwa systemy edukacji: polski i baskijski. Po wykonaniu zadania uczestnicy przesyłali prowadzącym link do stworzonych przez siebie tablic z porównaniami i wnioskami. Po przeanalizowaniu tablic studentów stwierdzono, że wykonali oni dogłębną analizę porównawczą dwóch systemów, biorąc pod uwagę, że edukacja w Polsce odbywa się zazwyczaj w jednym języku, a w Kraju Basków są to dwa języki: hiszpański i baskijski.

ZADANIE CZWARTE

W kolejnym tygodniu studenci pracowali w parach lub grupach na zasadzie klasy odwróconej (*flipped classroom*). Uczestnicy otrzymali materiały zawierające ogólny zarys dydaktyki CLIL, a ich zadaniem było zapoznanie się z nimi oraz znalezienie dodatkowych, istotnych – ich zdaniem – informacji. Podczas spotkania roboczego w parach i grupach uczestnicy kontynuowali pracę na stworzonych przez siebie tablicach Jamboard i tworzyli interaktywną notatkę *¿Qué sabemos de la metodología AICLE? (pol. Co wiemy o dydaktyce CLIL?)*. Po pracy studenci przesyłali link do swoich tablic. Jeżeli sytuacja tego wymagała, uczestnicy otrzymywali informację zwrotną w postaci interaktywnej karteczki/notatki umieszczonej na tablicy.

ZADANIE PIĄTE

Podczas piątego spotkania studenci sporządzali listę przedmiotów, które zawarte są w polskim systemie kształcenia dla klas siódmych i ósmych. Do listy przedmiotów dopisywali

zagadnienia gramatyczne, leksykalne i kulturowe, które mogłyby zostać wykorzystane podczas tworzenia projektu CLIL. Spotkanie miało na celu doprowadzenie do burzy mózgów oraz zainspirowanie studentów, którzy jeszcze nie mieli pomysłu na propozycję projektu, do wybrania konkretnego tematu, który rozwiną w fazie finałowej. Studenci mieli również wziąć pod uwagę zagadnienia zawarte w podstawie programowej oraz dostępnych programach nauczania języka hiszpańskiego czy innych dokumentach obowiązujących w danym kraju.

ZADANIE SZÓSTE

Podczas ostatniego spotkania studenci przedstawiali sobie nawzajem propozycje projektów CLIL, które mogłyby w przyszłości przeprowadzić ze swoimi uczniami w szkole. W przypadku studentów polskich były to projekty, które mogłyby zrealizować z klasami siódmymi i ósmymi (podstawa programowa III.0) na lekcjach języka hiszpańskiego. W przypadku studentów z Kraju Basków był to głównie przedmiot nauki społeczne (hiszp. *ciencias sociales*) oraz geografia, a projekt miał kłaść nacisk na rozwijanie wielojęzyczności (hiszpański, baskijski, angielski) wśród uczniów w wieku 12–16 lat³. Jako ostatnie zadanie studenci tworzyli wspólnie dokument, w którym zebrali podobieństwa i różnice między przygotowanymi propozycjami projektów, np. rozwijane języki, typy zadań, cele i efekty. Następnie projekty były oceniane przez wykładowców prowadzących projekt, tzn. studenci z Polski otrzymali ocenę oraz informację zwrotną od polskiego wykładowcy, a studenci z Kraju Basków od wykładowcy baskijskiego. Wszystkie prace i pomysły studentów na przeprowadzenie projektu CLIL w klasie uczniowskiej spełniły wskazane wymogi oraz zostały pozytywnie ocenione przez opiekunów projektu.

3 W Kraju Basków obowiązują dwa języki oficjalne – hiszpański oraz baskijski (euskara). Jeden z języków oficjalnych jest, w zależności do modelu szkoły, tzw. językiem wehikularnym (hiszp. *lengua vehicular*), czyli głównym. Każda szkoła gwarantuje naukę obu języków (w różnym wymiarze godzinowym) oraz dodatkowo języka angielskiego od czwartego roku życia. Projekty przygotowywane przez studentów baskijskich były zależne od szkoły, w której planowali praktyki dydaktyczne, dlatego były to różne konfiguracje językowe, np. angielski i hiszpański, baskijski i hiszpański lub baskijski i angielski.

Wnioski z fazy podsumowującej

W fazie podsumowującej projekt studenci polscy wypełnili ankiety, które zostały przeanalizowane i podzielone na aspekty pozytywne oraz negatywne.

Wśród pozytywów wynikających ze zrealizowania projektu uczestnicy wskazali przede wszystkim możliwość poznania innego systemu edukacji oraz możliwość wymiany spostrzeżeń dotyczących tych systemów. Studenci podkreślali, że chętnie wymieniali się uwagami dotyczącymi tego, co chcieliby zmienić w danym systemie, a co uważają za dobre rozwiązania. Następnie uczestnicy kładli nacisk na możliwość szybkiej wymiany wiedzy w zakresie dydaktyki i zwrócili uwagę, że bardzo szybko nauczyli się we współpracy, na czym polega metoda CLIL i w jaki sposób przygotować projekt. Studenci wskazywali również jako zaletę możliwość pracy zespołowej nad projektem – w grupie mogli wykazać się kreatywnością, pomysłowością i otwartością na nowe propozycje. Uczestnicy projektu podkreślali, że w pracy w parze ze studentami z uczelni partnerskiej bardzo ważną była możliwość analizy problemów z różnych perspektyw, w tym kulturowych. Ponadto studenci wskazali, że cenna była możliwość spotkania i obserwacji dwóch lub kilku kultur, ale głównie skupiali się na podobieństwach między nimi. Stwierdzili, że znaleźli bardzo dużo cech wspólnych, choć początkowo myśleli, że więcej będzie różnic kulturowych i światopoglądowych, co napało ich obawą (oprócz bariery komunikacyjnej) przed przystąpieniem do projektu. Na koniec studenci polscy wskazali, że bardzo istotną wartością dodaną była dla nich możliwość uczestniczenia w projekcie, w którym używali autentycznego języka. Współpracowali z osobami głównie w swoim wieku, mogli więc zaznajomić się np. z mową potoczną czy terminologią z zakresu glottodydaktyki. Studenci z Polski podkreślili jeszcze, że czuli się mocno zmotywowani i bardzo rzetelnie przykładali się do wykonania zadań, widząc zaangażowanie studentów z uczelni zagranicznej.

Aspektów negatywnych wskazano zdecydowanie mniej. Najczęściej wymienianym problemem było znalezienie dogodnego terminu spotkań na żywo z powodu natłoku zajęć na uczelni oraz w życiu zawodowym i prywatnym studentów. W związku z tym uczestnicy

stwierdzili, że często tydzień na wykonanie zadania to zbyt mało czasu. W przypadku jednej pary uczestniczka początkowo czuła się rozczarowana tym, że pracowała w parze z osobą, która nie była hiszpańskojęzyczna. Studentka wskazała również, że osoba pracująca z nią w parze miała problem z terminowym wykonaniem zadania, przez co były one wykonywane na ostatnią chwilę.

Podsumowanie

Jak można zauważyć, refleksje studentów biorących udział w projekcie pokrywają się z założeniami modelu COIL, a fazy projektu oraz zadania – także z założeniami IKK oraz postnawuczeniem, studenci zaś mieli możliwość dwutorowego rozwoju – uczestniczyli w procesie jako uczniowie, nabywając kompetencje uczniowskie, lecz również jako przyszli nauczyciele, nabywając kompetencje nauczycielskie. Uczestnictwo studentów w projekcie skierowanym do młodych przyszłych nauczycieli z pewnością podniesie ich świadomość i kompetencje międzykulturową oraz IKK, pozwoli im być bardziej otwartymi na współpracę z innymi studentami czy nauczycielami, ale przede wszystkim nauczy ich umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania wyzwań, z którymi zmierzą się podczas pracy w szkole. Ponieważ projekt przyniósł zauważalne i pozytywne rezultaty, pod względem zarówno przyrostu wiedzy uczniów, jak i rozwoju umiejętności miękkich oraz interkulturowych, będzie on kontynuowany w kolejnym roku akademickim z nowymi grupami studenckimi. Pod uwagę zostaną wzięte opinie studentów i studentek, zwłaszcza związane z czasem przeznaczonym na wykonanie zadań, żeby mogły być one zrobione rzetelnie i na wysokim poziomie. Należy zaznaczyć, że projekt jest dosyć intensywny, ale do udziału w nim nie należy zmuszać. Podkreślali to szkolący z Grupo Compostela de Universidades, kładąc nacisk głównie na rozwijanie kompetencji interkulturowej, kształtowanie elastyczności, wyrozumiałości oraz otwartości na współpracę niezależnie od jej przebiegu.

Podsumowując, projekt COIL zastosowany wśród studentów kształcących się do roli przyszłych nauczycieli języka obcego może być uznany za rodzaj treningu interkulturowego. Jednakże wymaga również wsparcia ze strony wykładowców będących opiekunami projektu, którzy dostarczą np. informacji zwrotnych lub na bieżąco omówią problemy z zakresu wiedzy dydaktycznej albo wcielą się w rolę mediatora interkulturowego w celu wyjaśnienia problemów wynikających z różnic kulturowych.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbett, J. (2003), *An intercultural approach to English language teaching*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010), *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Chłopek, Z. (2008), *Intercultural education in a foreign language classroom: Preparing our learners for participation in the multicultural world*, [w:] I. Bartoszewicz, J. Szczęk, A. Tworek (red.), *Linguistische Treffen in Wrocław 2: Linguistica et res cotidianae*, Wrocław–Dresden: Neisse Verlag, s. 229–240.
- Chłopek, Z. (2009), *Nauczanie kultury na lekcji języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 61–68.
- *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. (2001), Warszawa: CODN.
- Janowska, I., Bodzioch, M. (2018), *Trening akulturacyjny a rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Neofilolog”, nr 46, s. 221–233.

- Jodłowiec, M., Niżegorodcew, A. (2016), *Nauczanie języków obcych w erze postmetodycznej. Główne założenia i kierunki*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal” nr 1, s. 284–293.
- Komorowska, H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kumaravadivelu, B. (2001), *Toward a Postmethod Pedagogy*, „TESOL Quarterly”, nr 35, s. 537–560.
- Meza Morón, O. (2018), *Proyecto de docencia colaborativa basado en el modelo COIL*, México: Universidad La Salle.
- Mihułka, K. (2012), *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Owczarek, D. (2010), *Preparing teacher trainees for multicultural classrooms – interviews with Erasmus and Comenius students*, [w:] H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich (red.), *Coping with diversity*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS, s. 303–313.
- Parr-Modrzejewska, A., Szubko-Sitarek, W. (2019), *CLIL4Children. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli szkół podstawowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 17–21.
- Róg, T. (2013), *Intercultural speakers and study abroad programmes. The case of Erasmus students*, Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Róg, T. (2020), *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, Lublin: Werset.
- Siek-Piskozub, T. (2013), *Ewolucja koncepcji kompetencji w glottodydaktyce*, [w:] J. Stańczyk, E. Nowikiewicz (red.), *Kompetencje ogólne: miejsce w dydaktyce*, Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, s. 9–24.
- Sobkowiak, P. (2012), *Dialog interkulturowy na lekcji języka angielskiego w kontekście polskim*, „Neofilolog”, nr 38(1), s. 107–128.
- SUNY COIL, <coil.suny.edu>, [dostęp: 3.11.2022].
- Wach, A. (2013), *Polish teenage students' willingness to engage in on-line intercultural Interactions*, „Intercultural Education”, nr 24, s. 374–381.
- Wach, A. (2015), *Advanced Learners Intercultural Experience Through Computer-Enhanced Technology: A Study of Polish and Romanian Students*, [w:] *New Media and Perennial Problems in Foreign Language Learning and Teaching*, L. Piasecka i in. (red.) Cham–Heidelberg–New York–Dordrecht–London: Springer, s. 21–38.
- Wilczyńska, W. (2005), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 15–26.
- Wilczyńska, W. (2013), *Integrating intercultural (IC) and media competence: The DSK affair from a cross-cultural perspective*, [w:] M. Jodłowiec, E. Mańczak-Wohlfeld (red.), *Exploring the microcosm and macrocosm of language teaching and learning*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 181–196.

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

AGNIESZKA KRUSZYŃSKA Asystentka w Katedrze Filologii Hiszpańskiej Uniwersytetu Łódzkiego oraz trenerka nauczycieli. Prowadzi zajęcia z dydaktyki języka hiszpańskiego oraz nowoczesnych technologii w edukacji. Od ponad 10 lat uczy online. Autorka publikacji z zakresu nauczania języka hiszpańskiego, materiałów i gier dydaktycznych oraz serii podręczników do języka hiszpańskiego dla klas 4-8 i *De Aventura!*.

Jakość kształcenia językowego w szkolnictwie wyższym

DOI: 10.47050/jows.2023.1.105-113

Termin „jakość kształcenia”, w tym także „jakość kształcenia językowego”, pojawia się często zarówno w dyskursie akademickim, jak i w piśmiennictwie dotyczącym edukacji na poziomie wyższym. Na ogół pojęcie to nie jest definiowane, ponieważ uważa się jego znaczenie za oczywiste. Tymczasem każdy rozumie je inaczej i odwołuje się do różnych wyznaczników. Czym zatem jest jakość w kształceniu językowym? Gdzie szukać inspiracji dla systemów zapewniania i doskonalenia jakości? Jakie kryteria należy spełnić, by przekonująco mówić o wysokiej jakości kształcenia językowego? Artykuł stanowi próbę przybliżenia znaczenia terminu oraz wskazuje, jak to się może przełożyć na konstruowanie systemu zapewnienia i doskonalenia jakości kształcenia w szkołach wyższych.

Motywacją do podjęcia tematu jakości w kształceniu językowym w szkolnictwie wyższym była prośba: „Napisz, bo nikt nie wie, czym jest ta jakość”. Stwierdzenie: „nikt nie wie, czym jest jakość” jest tyleż ogólne, co prawdziwe – jakość ma wiele twarzy i dla każdego pojęcie to może znaczyć coś innego, a niejednokrotnie „jakość” oznacza „jakość”. Aby potwierdzić opinię, że rzeczywiście jakość jest trudna do zdefiniowania, wespół się cytatem z prawdziwego autoritetu w dziedzinie jakości w edukacji – Vroeijenstijna (1995: 13): „Jakość jest jak miłość. Każdy o niej mówi i wie, o czym mówi. Każdy wie i czuje, kiedy przychodzi. Jeśli jednak spróbuje zdefiniować to pojęcie, pozostaje z pustymi rękami”.

Zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w dyskursie akademickim unika się odpowiedzi na fundamentalne pytanie: „Czym jest jakość?”, uznając, że znaczenie tego pojęcia jest oczywiste, choć nie istnieje jedna powszechnie przyjęta definicja ani też nie ma jednego powszechnie uznanego jej miernika. Zapewnianie jakości zaś, według Vroeijenstijna (1995: 14), to systematyczne, ustrukturyzowane i ciągłe dbanie o jej utrzymanie i doskonalenie. Zapewnianie jakości to nie jest stan, lecz proces dążenia do doskonałości.

O jakości (za: Kalayci i in. 2012: 4–6) można myśleć w kategoriach doskonałości w odniesieniu do najwyższych, z definicji nieosiągalnych standardów akademickich. O jakości mówi się także w kontekście dopasowania do celu, to jest miary osiągania wyznaczonych w misji instytucji szkolnictwa wyższego celów strategicznych i szczegółowych. Inne pojmowanie jakości koncentruje się na określeniu korzystnego stosunku jakości do ceny (*value for money*), czyli relacji między nakładami na kształcenie a osiągniętymi efektami. I wreszcie jakość może być percypowana w odniesieniu do transformacji, skoncentrowanej na studencie i postrzeganej jako osiągnięta w wyniku procesu dydaktycznego zmiany prowadząca do doskonalenia i upodmiotowienia uczącego się.

Jakość kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego

Rozumienie jakości w kategoriach dopasowania do celu (*fitness for purpose*) jest upowszechniane jako jeden z kierunków działań (*action lines*) w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego w ramach procesu bolońskiego (ENQA 2015). Uczelnie wdrażające założenia procesu bolońskiego charakteryzują się bardzo różnorodnymi misjami, a jakość kształcenia w wypadku każdej z nich może być uzyskana pod warunkiem rzetelnego osiągania celów określonych w misji oraz strategii rozwoju.

Od 2005 r. obserwowany jest w szkolnictwie wyższym znaczny postęp w zakresie zapewniania jakości, a także rozwój w innych wymiarach działań bolońskich, takich jak ramy kwalifikacji, uznawalność i propagowanie wykorzystania efektów uczenia się. Wszystko to przyczynia się do zmiany paradygmatu kształcenia w kierunku kształcenia zorientowanego na studenta (*student-centred learning*) (EUA 2019). Sposób i zakres wdrożenia takiego, zorientowanego na studenta, podejścia w dydaktyce w ścisłym powiązaniu z konstruktywistycznym modelem dydaktycznym (Krahenbuhl 2016: 97–98) stanowi kolejny wymiar opisu i ewaluacji jakości kształcenia, do którego szczególną wagę przykładają społeczność studentów. Konstruktywistyczna teoria uczenia się, której podstawę teoretyczną tworzą prace Piageta, Wygotskiego i Brunera, podkreśla aktywność osoby uczącej się w zdobywaniu wiedzy. Oznacza to uczestniczenie uczącego się w procesie, który odbywa się w interakcji z otoczeniem i konfrontacji z samym sobą, aby w rezultacie doprowadzić do rekonstrukcji obrazu własnego świata. Uczący się konstruuje własne znaczenie, kluczową rolę odgrywa interakcja społeczna, autentyczne zadania są niezwykle istotne dla sensownego uczenia się opartego na rozumieniu. Takie przekonanie o szczególnej wartości kształcenia zorientowanego na studenta jest wyrażane m.in. w dorocznych raportach *Bologna with Students' Eyes*, sporządzanych przez European Student Union (ESU 2021). Podejście to jest szczegółowo opisane w opracowanym przewodniku *Student Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions* (ESU 2010), w którym przedstawiono zarówno definicję tego podejścia do nauczania, jak i zasady oraz praktyczne wskazówki dla kadry dydaktycznej w szkolnictwie wyższym.

Przyjęta przez europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 2015 r. finalna wersja dokumentu *The Standards for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ENQA 2015) określa zasady zapewniania jakości kształcenia, według których odpowiedzialność za jakość i zapewnianie jakości spoczywa na instytucjach szkolnictwa wyższego, a wewnętrzne systemy zapewniania jakości stanowią rdzeń mechanizmów osiągania jakości i rozwoju instytucjonalnej zrównoważonej kultury jakości. Przy czym kultura jakości rozumiana jest jako zbiorowa, przenikająca całą instytucję, będąca udziałem całej społeczności akademickiej, nauczycieli i studentów, odpowiedzialność za kształcenie, wzorce zachowań i działań związanych z dbałością o jakość. *The Standards for Quality Assurance in the European Higher Education Area* są wykorzystywane przez uczelnie jako dokument referencyjny – stanowiący punkt odniesienia dla wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym.

Jakość w kształceniu językowym

Aby zatem uznać, że kształcenie językowe w danej instytucji szkolnictwa wyższego spełnia kryteria jakościowe, należy, tak jak w wypadku całej uczelnianej dydaktyki, określić jego cele, zgodne z misją uczelni i jej planem rozwoju strategicznego, oraz ocenić, w jakiej mierze postulat kształcenia zorientowanego na studenta jest realizowany.

Jeśli np. celem kształcenia językowego jest opanowanie wskazanych w dokumentach uczelnianych efektów uczenia się, zdefiniowanych zgodnie z rekomendacjami ujętymi w dokumencie Rady Europy *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (CoE 2001), jeśli oferowany program prowadzi do osiągnięcia zakładanych efektów uczenia się i – przede wszystkim – jeśli instytucja potrafi to udowodnić, to jest jakość.

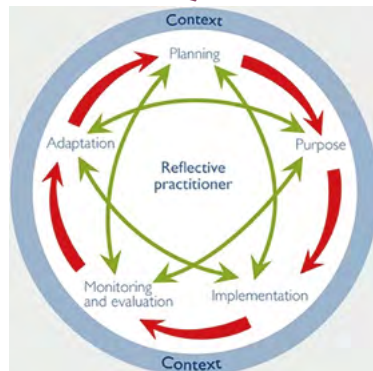
W celu potwierdzenia, że podjęto w procesie projektowania programu kształcenia działania o wysokiej jakości, można posłużyć się wykorzystywanym uniwersalnie modelem cyklu zarządzania jakością Deminga (Heyworth 2013: 282–283), który przewiduje, że każdy proces prowadzący do uzyskania wysokiej jakości rezultatów powinien zacząć się od etapu planowania, to jest określenia celów oraz procesów. W kolejnym etapie następuje realizacja opracowanych planów oraz zbieranie danych. W trzecim kroku należy sprawdzić, czy planowane działania prowadzą do uzyskania zaprojektowanych rezultatów. Gdyby tak się nie działo, należy przystąpić w następnym etapie do działań korekcyjnych lub naprawczych.

Rys. 1. Cykl zarządzania jakością Deminga (PDCA: Plan – Do – Check – Act)



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 2. Model zapewnienia jakości kształcenia LANQUA



Źródło: Language Network for Quality Assurance: 2010

Innym modelem zapewniania jakości, wywodzącym się z modelu Deminga, specjalnie opracowanym dla kształcenia językowego w ramach projektu LANQA (Language Network for Quality Assurance: 2010), jest model, w którym podkreślono szczególne miejsce refleksji nad wdrażanymi praktykami dydaktycznymi oraz roli nauczyciela jako refleksyjnego praktyka (LBS 2023) w procesie doskonalenia kształcenia językowego.

Twórcy i ewaluatorzy systemów zapewniania jakości, również w obszarze kształcenia językowego, powinni w swoich działaniach odwoływać się także do innych dokumentów referencyjnych, zewnętrznych źródeł celów kształcenia, istotnych ze względu na przynależność i funkcjonowanie polskiego systemu szkolnictwa wyższego w ramach Unii Europejskiej, Rady Europy, Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, z których pośrednio lub wręcz bezpośrednio wynika wzór określający rekomendowaną w ramach unijnej polityki językowej liczbę nauczanych języków, tj. $1 + n \geq 2$, który oznacza, że uczący się powinien opanować więcej niż jeden język obcy. W podanym wzorze przyjmuje się, że opanowanie jednego języka obcego jest oczywiste, a symbol n oznacza liczbę opanowanych języków obcych ponad ten jeden.

Przekonanie o znaczeniu kształcenia językowego dla poprawy zatrudnialności i konkurencyjności obywateli Unii Europejskiej, stanowiących istotne cele kształcenia na poziomie wyższym, i zalecenie podjęcia odpowiednich działań także na szczeblu unijnym, zostało sformułowane już w 1995 r. (*White paper on education and training. Teaching and learning: towards the learning society* 1995) i jest konsekwentnie powtarzane w kolejnych dokumentach dotyczących rozwoju systemów edukacji, jak również w komunikatach ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Jakość kształcenia jako element instytucjonalnej polityki językowej w Uniwersytecie Warszawskim

Zapewnianie jakości kształcenia językowego w szkolnictwie wyższym (*top-down*) stanowi element instytucjonalnej polityki językowej, której założenia i kryteria odnoszą się do takich wymiarów, jak oferta dydaktyczna i jej aktualizacja, w tym dobór języków, ich liczba i wybór w ofercie edukacyjnej, status języków obcych i języków mniejszości narodowych, organizacja kształcenia i dostępność zajęć, status zajęć językowych w programach kształcenia, zasady i procedury nauczania, w tym cele, programy i metody pracy nad językiem, egzaminy i certyfikacja, kształcenie i doskonalenie nauczycieli (za: Komorowska 2004: 34–40), wspomaganie systemu (infrastruktura, zasoby,

środki finansowe), zakres wsparcia dla uczących i uczących się, jak również udział studentów w podejmowaniu decyzji i informacja zwrotna. Bardzo istotne jest także upowszechnianie informacji o samym procesie kształcenia, zakładanych efektach oraz zmianach mających na celu doskonalenie. Zapewnienie dostępu do takiej informacji sprawi, że osoba ucząca się stanie się świadomym uczestnikiem procesu kształcenia i jego celów, odpowiedzialnym za jego wyniki. Umożliwi to reakcję na dostrzeżone zaniechania lub zaniedbania – w formie informacji zwrotnej lub obserwacji zgłaszanych w ankietach studenckich badających satysfakcję uczących się. Podobnie w wypadku nauczycieli akademickich ważne jest, aby postrzegali siebie jako współwłaścicieli procesu, aktywnych uczestników projektowania i doskonalenia systemu przez zgłaszanie projakościowych inicjatyw z perspektywy oddolnej (*bottom-up*).

Uważna lektura uczelnianych dokumentów strategicznych pozwala na sporządzenie specyfikacji celów ogólnych i szczegółowych kształcenia językowego, odpowiadających na potrzeby zarówno instytucjonalne, jak i uczących się.

Cele kształcenia językowego w Uniwersytecie Warszawskim

W Uniwersytecie Warszawskim założenia strategiczne, przedstawione w misji i strategii, wskazują (UW 2008), że na wysoką jakość kształcenia składają się niżej wymienione elementy, wprost przekładające się na cele kształcenia językowego. Są to m.in.:

- wszechstronna oferta edukacyjna, odpowiadająca potrzebom rynku pracy, innowacyjnej gospodarki i społeczeństwa obywatelskiego oraz kształcenia,
- aktywna współpraca międzynarodowa w sferze badań naukowych i dydaktyki,
- duża mobilność studentów i kadry naukowej oraz obecność zagranicznych studentów i wykładowców,
- Uniwersytet Warszawski jest uczelnią „kształcąca przez całe życie”,
- uruchamianie programów studiów w językach obcych oraz umiędzynarodowienie studiów,
- kształcenie wielojęzyczne i międzykulturowe studentów, z zamiarem umożliwienia studentom korzystania z oferty Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz zapewnienia zatrudnienia (pozyskania i utrzymania zatrudnienia także na europejskim rynku pracy).

Misja, strategia i koncepcja kształcenia Szkoły Języków Obcych (SzJO 2023a, 2023b), największej jednostki Uniwersytetu Warszawskiego konstytuującej Uniwersytecki System Nauczania Języków Obcych (USNJO), odwołują się wprost do standardów ESOKJ oraz standardów i rekomendacji kluczowych instytucji i organizacji zajmujących się kształceniem językowym, zgodnie z potrzebami uczelni, studentów i rynku pracy. Szkoła Języków Obcych (2023a, 2023b), jako część USNJO, „zobowiązuje się do stwarzanie warunków [...] nauczania i uczenia się języków obcych dla celów akademickich i zawodowych, promujących wielojęzyczność i międzykulturowość oraz umożliwiających absolwentom przyszłe zatrudnienie, mobilność zawodową i kontynuowanie uczenia się przez całe życie”.

Jednocześnie stwierdza się, że celem strategicznym jest doskonalenie kompetencji nauczycieli Szkoły Języków Obcych oraz warunków, w jakich przebiega kształcenie. Warunkiem niezbędnym realizowania kształcenia na wysokim poziomie jest również dokonywanie cyklicznych przeglądów i aktualizacji procedur, zasad i zaleceń związanych z nauczaniem i uczeniem się. Do osiągnięcia tego celu niezbędne są m.in.:

- sprawne funkcjonowanie wewnętrznego systemu zapewnienia i doskonalenia jakości kształcenia, umożliwiające jak najlepsze kształcenie językowe,
- dbałość o podnoszenie umiejętności nauczycieli i pracowników administracji,
- ulepszanie infrastruktury dydaktycznej,
- zapewnienie mechanizmów motywacyjnych dla kadry dydaktycznej i pozostałych pracowników.

Koncepcja kształcenia językowego studentów Uniwersytetu Warszawskiego na lektoratach prowadzonych w ramach USNJO opiera się na efektach kształcenia zdefiniowanych zgodnie z deskryptorami poziomów biegłości Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Ponadto zakłada możliwość nabycia umiejętności swobodnego funkcjonowania w wielojęzycznym, wielokulturowym środowisku akademickim i zawodowym oraz przygotowanie do dalszego samodzielnego doskonalenia umiejętności językowych i uczenia się przez całe życie.

Koncepcja kształcenia językowego jest podparta szczegółowo opisanymi procedurami zapewniania jakości, obejmującymi m.in. następujące obszary:

- monitorowanie i przegląd ramowych programów i efektów kształcenia,
- zapewnianie oraz doskonalenie jakości procesu dydaktycznego,
- motywowanie nauczycieli,
- weryfikacja efektów kształcenia i biegłości językowej,
- motywowanie studentów,
- przegląd i uzupełnianie infrastruktury i zasobów,
- aktualizacja oferty dydaktycznej.

Bez należytego namysłu osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki językowej, przy aktywnym udziale innych interesariuszy edukacji językowej, nie może być mowy o wysokiej jakości kształcenia dotyczącej wskazanych czynników instytucjonalnej polityki językowej.

Wyznaczniki jakości kształcenia językowego w szkole wyższej

Co należy zatem zrobić na poziomie uczelnianej jednostki odpowiedzialnej za kształcenie językowe, aby przekonać się o tym, że oferowane kursy odpowiadają na zidentyfikowane potrzeby, zarówno instytucjonalne, jak i indywidualne, oraz że proces i jego rezultaty odpowiadają standardom wysokiej jakości kształcenia?

Przede wszystkim, zgodnie z inspiracjami wynikającymi z opracowań dotyczących polityki językowej w szkolnictwie wyższym oraz systemów i procedur zapewniania jakości (za: Lasnier i in. 1999; Lauridsen 2013; Heyworth 2013; Quality and Qualifications Ireland 2022), należy dokonać jakościowego przeglądu praktyk i procedur organizacyjnych i dydaktycznych w jednostce lub uczelni w odniesieniu do sformułowanej i opublikowanej edukacyjnej polityki językowej, by zebrać dowody na wysoką jakość kształcenia, odpowiadając na wymienione niżej pytania kontrolne, sformułowane na podstawie inwentarza pytań dotyczące jakości kształcenia przedstawionego przez QQI (Quality and Qualifications Ireland 2022) oraz zaadaptowanych standardów jakości kształcenia językowego EAQUALS (2020).

- 1.** W zakresie celów i efektów uczenia się:
 - a.** Jakie są zakładane efekty kształcenia językowego i międzykulturowego, sformułowane w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych?
 - b.** W jaki sposób odwołują się one do zewnętrznych ram odniesienia, takich jak Europejski System Opisu Kształcenia Językowego?
 - c.** W jaki sposób są powiązane z ogólnymi celami kształcenia w uczelni, w szkolnictwie wyższym, wskazanymi w misji i strategii uczelni, w Polskiej Ramie Kwalifikacji oraz regulacjach ministerialnych dotyczących charakterystyk efektów uczenia się dla kwalifikacji nadawanych w szkolnictwie wyższym?
 - d.** Czy odpowiadają na zdefiniowane przez interesariuszy potrzeby, w tym szczególnie studentów i doktorantów, wskazane w wynikach ankiet oraz badań fokusowych?
- 2.** W zakresie programów kształcenia:
 - a.** Czy kształt i treść programu kształcenia pozwala na osiągnięcie zakładanych efektów uczenia się w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych odnoszących się do dyscypliny (kierunku) studiów, kompetencji transwersalnych, ułatwiających wejście na rynek i pracy i utrzymanie zatrudnienia, motywujących do podjęcia dalszych studiów oraz do rozwoju osobistego?
 - b.** Czy istnieją dowody na to, że kształt i treści programu kształcenia są powiązane z aktualnymi badaniami w naukach pedagogicznych i innych powiązanych dyscyplinach, jak również uwzględniają innowacje w metodyce nauczania języków oraz wymagania rynku pracy i środowisk zawodowych, a także powiązane są z umiędzynarodowieniem kształcenia?
- 3.** W zakresie pomiaru dydaktycznego (oceny):
 - a.** Czy stosowane procedury pomiaru dydaktycznego pozwalają uczącym się na zdemontowanie, że osiągnęli zakładane efekty uczenia się?
 - b.** Czy funkcjonuje system egzaminatorów zewnętrznych?
 - c.** Czy system oceniania jest transparentny i upowszechniony?
 - d.** Czy strategia oceniania uwzględnia odpowiednio funkcję formującą (kształtującą) poza funkcją podsumowującą, jak również ocenianie ciągłe?

4. W zakresie doskonalenia jakości:
 - a. Czy i w jaki sposób doskonalone są standardy zapewniania jakości?
 - b. Czy te standardy są publikowane i aktualizowane, jak również opatrzone odpowiednimi poradnikami i przewodnikami, także w formie elektronicznej, skierowanymi zarówno do osób uczących się, jak i do nauczycieli akademickich?

5. W zakresie procesu dydaktycznego:
 - a. Czy sylabusy są skonstruowane zgodnie z zasadami konstruktywnego dopasowania (*constructive alignment*) w metodyce, tj. zgodności efektów uczenia się z działaniami dydaktycznymi i metodami oceniania (*learning outcomes, learning activities and learning assessment*)?
 - b. Czy proces dydaktyczny jest efektywny w odniesieniu do treści oraz celów programu kształcenia?
 - c. Czy nauczyciele akademicy opierają swoją praktykę dydaktyczną na aktualnych wynikach badań w powiązanych dyscyplinach naukowych oraz na efektach doskonalenia zawodowego?
 - d. Czy materiały i zasoby dydaktyczne są odpowiednie do zakładanych efektów procesu dydaktycznego?
 - e. Czy dbałość o jakość kształcenia przejawia się także w postaci wymogu ustawicznego doskonalenia zawodowego, koleżeńskich obserwacji prowadzonych zajęć, integracji i współpracy kadry, hospitacji, nauczania zespołowego oraz zapewnienia mentoringu dla nowych członków zespołu nauczającego?
 - f. Czy kształceniu (w tym e-kształceniu) towarzyszy należyta dbałość o odpowiedni nakład pracy (wyrażony w punktach zaliczeniowych ECTS) osób uczących się?
 - g. Jaka jest efektywność procesu dydaktycznego (uczenia się i nauczania), w kategoriach metod nauczania, uwzględnienia umiejętności dotyczących kierunku/dyscypliny studiów, umiejętności transwersalnych oraz praktycznych?

6. W zakresie postępów czynionych przez studentów:
 - a. Czy i jak skutecznie proces uczenia się jest wspomagany przez ośrodki doradztwa i poradnictwa akademickiego, informację zwrotną oraz procedury kontrolne?
 - b. Czy jednostka/uczelnia opracowała strategię wsparcia akademickiego, zwłaszcza w wypadku osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, np. osób z niepełnosprawnościami?

7. W zakresie zasobów dydaktycznych:
 - a. Czy kompetencje kadry są stosowne i wystarczające do skutecznej realizacji programów kształcenia, wdrażania strategii nauczania i uczenia się oraz oceniania efektów kształcenia, a także osiągnięcia zakładanych efektów uczenia się?
 - b. Czy zadbano o możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli akademickich?
 - c. Czy jest odpowiednie wsparcie ze strony pracowników administracji?
 - d. Czy proces kształcenia jest skutecznie wspomagany przez dostęp do odpowiednich zasobów: kadrowych, finansowych, infrastrukturalnych, cyfrowych, środków i materiałów dydaktycznych?

Ewaluacja jakości kształcenia językowego

Powyższa lista pytań nie jest zamknięta, ale z pewnością odpowiedzi na nie powinny być udzielone przez kierownictwo jednostki odpowiedzialnej za kształcenie językowe, w porozumieniu ze wszystkimi interesariuszami, z nauczycielami akademickimi, pracownikami bibliotecznymi i administracyjnymi, ze studentami i z doktorantami, jak również z reprezentacją jednostek korzystających z językowej oferty dydaktycznej. Rezultaty takiego okresowego

przeгляdu, elementu ewaluacji wewnętrznej, powinny być uwzględnione przy planowaniu lub aktualizacji procesu dydaktycznego, np. na podstawie jednego z wyżej wskazanych modeli zapewniania jakości. Uzyskane odpowiedzi powinny stanowić podstawę refleksji nad stanem kształcenia językowego i być bodźcem do wdrożenia procedur naprawczych i doskonalących w obszarach, w których zdiagnozowano by konieczność podjęcia takich działań.

Obecnie wśród krajowych instytucji funkcjonujących w polskim szkolnictwie wyższym lub jego otoczeniu, zajmujących się zewnętrzną ewaluacją jakości kształcenia, takich jak Polska Komisja Akredytacyjna lub Uniwersytecka Komisja Kształcenia, nie ma jednostek, które wśród swoich zadań miałyby wprost zapisaną ewaluację jakości kształcenia językowego. Pośród organizacji pozarządowych Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych PASE nie zajmuje się szkolnictwem wyższym. Zlecenie zadania przeprowadzenia takiego zewnętrznego przeglądu jakościowego instytucjom międzynarodowym, np. EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services), byłoby przedsięwzięciem kosztownym.

Najlepiej byłoby więc, aby ewaluację, jako część wewnętrznego systemu zapewniania jakości, według wyżej wymienionych kryteriów, przeprowadziła zainteresowana jednostka odpowiedzialna za kształcenie językowe, w ramach samooceny, z udziałem reprezentacji interesariuszy, uczestników i beneficjentów systemu. Ważną rolę w tym przedsięwzięciu w wypadku Uniwersytetu Warszawskiego mogłaby odegrać Rada Koordynacyjna do spraw Nauczania Języków Obcych i Certyfikacji Biegłości, do której kompetencji należy projektowanie i wdrażanie w życie polityki językowej uczelni. Zadanie nie jest łatwe i dlatego należy je starannie zaplanować, podzielić na etapy i cykle w odniesieniu do poszczególnych obszarów. Sporządzony w wyniku przeprowadzonego przeglądu raport samooceny powinien być przedstawiony odpowiednim ciałom uczelnianym odpowiedzialnym za dydaktykę, takim jak – w wypadku Uniwersytetu Warszawskiego – Uniwersytecka Rada do spraw Kształcenia, Komisja Senacka do spraw studentów, doktorantów i jakości kształcenia, wpisując się w ten sposób w cały system zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia w uczelni.

Tworzenie kultury jakości w szkole wyższej

Opisane powyżej działania przyczyniają się do tworzenia kultury jakości w uczelni, której celem nadrzędnym jest doskonalenie jakości w sposób ciągły i trwały.

Na instytucjonalną kulturę jakości składają się dwa synergicznie oddziałujące na siebie elementy: po pierwsze, wspólne wartości i oczekiwania oraz zaangażowanie i wdrażanie jakości po stronie kadry, po drugie, odpowiednia struktura zarządcza sterująca procesami doskonalenia jakości i koordynująca indywidualne działania projakościowe. Oba te elementy systemu powinny się przenikać dzięki systemowi komunikacji, dyskusji i procesów partycypacyjnych na poziomie instytucjonalnym. Należy przy tym pamiętać, że kultura jakości wymaga zrównoważonego udziału odgórnych (*top-down*) czynników i oddolnych (*bottom-up*) wymiarów, kładąc nacisk na upodmiotowienie kadry i poczucie własności procesu zapewniania i doskonalenia jakości. Zatem nie do przecenienia jest sprawny system zarządzania jakością kształcenia językowego w uczelni i jego ewaluacji – w powiązaniu z zaangażowaniem i refleksyjnym nastawieniem odpowiednio zmotywowanych nauczycieli akademickich.

Podsumowanie

Podsumowując, budowanie kultury jakości jest niezbędne do zapewnienia skutecznej edukacji językowej w instytucjach szkolnictwa wyższego. Ustanowienie kultury jakości wymaga zaangażowania wszystkich interesariuszy, w tym wykładowców, studentów i administracji. Współpraca i komunikacja między wszystkimi stronami są kluczem do rozwijania kultury jakości w edukacji językowej, a bieżąca ewaluacja programów i usług w zakresie edukacji językowej jest niezbędna do identyfikacji obszarów wymagających poprawy i zapewnienia, że oferta instytucji w zakresie edukacji językowej pozostanie aktualna i skuteczna. Dzięki takim

działaniom uczelnie mogą zapewnić swoim studentom możliwość opanowania umiejętności językowych i międzykulturowych, niezbędnych do odniesienia sukcesu w coraz bardziej zglobalizowanym świecie, jednocześnie przyczyniając się do coraz wyższego stopnia umiędzynarodowienia instytucji szkolnictwa wyższego.

BIBLIOGRAFIA

- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- EAQUALS (2020), *The Equals Advisory Guide to Accreditation Version 7.2. The Scheme for Higher Education Institutions*, <www.eaquals.org>, [dostęp: 10.02.2023].
- ENQA (2015), *The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, <enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf>, [dostęp: 15.06.2022].
- ESU (2021), *Bologna with Student Eyes 2020*, <bit.ly/3KFyLIX>, [dostęp: 23.04.2022].
- ESU (2010), *Student-centred learning: Toolkit for students, Staff and higher education institutions*, <bit.ly/3lynwzz>, [dostęp: 19.01.2023].
- European Commission (1995), *White paper on education and training: teaching and learning: towards the learning society*, <europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf>, [dostęp: 10.01.2022].
- EUA (2019): Gover, A., Loukkola, T., Peterbauer, H., *Report: Student-centred learning: approaches to quality assurance*, <bit.ly/3xWFNBs>, [dostęp: 12.01.2023].
- Heyworth, H., (2013), *Applications of quality management in language education*. *Language Teaching*, nr 46, s. 281–315.
- Kalayci, N., Watty, K., Hayirsever, F. (2012), *Perceptions of quality in higher education: A comparative study of Turkish and Australian business academics*, „Quality in Higher Education”, nr 18, s. 1–19.
- Komorowska, H. (2004), *Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 34–40.
- Krahenbuhl, K.S. (2016), *Student-centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity for Teachers*, „A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas”, nr 89, s. 97–105.
- Lasnier, J.-C., Morfeld, P., North, B., Borneto, C.S., Späth, P. (1999), *A Guide for the evaluation and design of quality language learning and teaching programmes and materials*, A project related to the White Paper „Teaching and learning. Towards the learning society”.
- Lauridsen, K. (2013), *Higher education language policy: report of the CEL/ELC Working Group*, „European Journal of Language Policy”, t. 5, nr 2, s. 128–138.
- Language Network for Quality Assurance (LanQua), (2010), *The LanQua toolkit*, <lanqua.eu/>, [dostęp: 17.02.2023].
- London Business School (2023), *Becoming a reflective practitioner*, <teaching.london.edu/exchange/becoming-a-reflective-practitioner/>, [dostęp: 18.02.2023].
- Quality and Qualifications Ireland (QQI) (2022), *Statutory Quality Assurance – Guidelines for English Language Education Providers*, <bit.ly/3ZvQ0kl>, [dostęp: 20.01.2023].
- SzJO (2023a), *Misja, strategia, koncepcja nauczania*, <szjo.uw.edu.pl/misja-strategia-koncepcja-nauczania/>, [dostęp: 7.02.2023].
- SzJO (2023b), *Wewnętrzny system zapewniania jakości*, <bit.ly/3Klklw>, [dostęp: 7.02.2023].
- The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) (2011), *Quality Assurance frameworks*, <bit.ly/3mb11Jw>, [dostęp: 17.07.2021].

- UW (2008), *Strategia Uniwersytetu Warszawskiego*, <bit.ly/3Y69uL1>, [dostęp: 5.06.2022].
- Vroeijenstijn A.L. (1995), *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis*, „Higher Education Policy Series”, t. 30, London: Jessica Kingsley Publishers.

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

JOLANTA URBANIKOWA Starszy wykładowca języka angielskiego, ekspertka ds. umiędzynarodowienia kształcenia w Uniwersytecie Warszawskim, członkini Uniwersyteckiej Rady do spraw Kształcenia. Ekspertka bolońska i członkini stowarzyszenia European Language Council.

Rola pierwszej lekcji w procesie nauki języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2023.1.115-121

Słowa, które kierujemy do uczniów podczas pierwszych zajęć, mają szczególnie wpływ na wzajemne zrozumienie, współpracę, stosowane strategie motywacyjne i nowe techniki – wszystko, co tak ważne w dalszej pracy. To właśnie od pierwszej lekcji (zarówno pierwszej w życiu uczniów, jak i pierwszej po wakacjach) często zależy przebieg dalszej nauki, dlatego tak istotne jest jej odpowiednie zaplanowanie i przygotowanie takich aktywności, które pozytywnie wpłyną na relacje między uczestnikami zajęć i na ich nastawienie do nauczanego przedmiotu.

Najlepszy sposób, żeby się zmotywować, to »spocić się«, dosłownie lub w przenośni” – to zdanie z książki *Mit motywacji* Jeffa Hadena (2019) podkreśla, że motywacja nie bierze się znikąd, lecz rodzi się w działaniu, jest aktywna. Sądzę, że takie podejście można z powodzeniem odnieść do procesu uczenia się języków obcych. Jeśli zapytamy, co sprawiło, że dani uczniowie trafili do naszej grupy, często się okaże, że u większości zadecydował przypadek. Zwłaszcza jeśli mówimy o uczniach początkujących, którzy rozpoczynają z nami swoją językową przygodę. Mógł to być jedyny język oferowany w danej klasie, ciekawość, chęć spróbowania czegoś nowego lub potrzeba związana z wyjazdem lub ze studiami. Nie powinniśmy zatem oczekiwać, że uczniowie rozpoczną naukę z określonym celem i silną motywacją (choć zdarzają się oczywiście wyjątki). To nauczyciel ma za zadanie pobudzać i pomagać utrzymywać chęć do pracy, a moment, który w pewnym stopniu determinuje jej poziom, to właśnie pierwsza lekcja. W mojej opinii, jest ona najważniejszym etapem w pracy nad językiem obcym, nie tylko z punktu widzenia językowego i kulturowego, lecz również pod względem relacji, jakie tworzą się między uczniami i między uczniami a nauczycielem. Podczas pierwszych zajęć uczniowie w pewnym sensie „testują” nauczyciela, sprawdzają jego granice i zachowania, które, ujawnione na pierwszych lekcjach, bardzo trudno zmienić na dalszym etapie nauki (Komorowska 2009).

Poznajmy się

Każdy zespół klasowy przechodzi trzy etapy procesu grupowego: formowanie, ścieranie się oraz normowanie (Kondrat 2020). Z racji tematyki artykułu skupię się na tym pierwszym, dotyczącym formacji nowo powstałych. Pierwsza lekcja to spotkanie obcych sobie osób, które jeszcze nie wiedzą, czego się po sobie spodziewać (Kondrat 2020). Ponieważ zarówno uczniowie, jak i nauczyciel poruszają się początkowo po omacku, potrzebują narzędzi ułatwiających wzajemne poznanie się i rozpoczęcie wspólnej drogi ku kolejnym etapom rozwoju grupy. Mówiąc o konkretnych narzędziach, mam na myśli ćwiczenia integrujące typu *ice breakers*, które mają na celu umożliwienie poznania się oraz wejścia w relacje kluczowe dla późniejszych interakcji (Verdy, Doan i Aribaut 2020). Co więcej, na podstawie własnego doświadczenia dydaktycznego sądzą, że tego typu ćwiczenia powinny być proponowane uczniom dość często. To właśnie dzięki nim grupa się integruje, lepiej się rozumie, a co za tym idzie – komunikacja i interakcja między jej członkami jest bardziej skuteczna. Dodatkowo dzięki tym ćwiczeniom możemy zapobiec wyizolowaniu z zespołu niektórych uczniów

DOROTA PADZIK

Instytut Romanistyki Uniwersytetu
Warszawskiego, L'atelier de français
w Warszawie, Les Zexperts FLE

(Verdy, Doan i Aribaut 2020). Element, który bardzo cenię w tego typu ćwiczeniach, to nauka słuchania drugiego człowieka oraz ciekawość, kim jest nasz rozmówca, co, niestety, nie zawsze jest dla uczniów łatwe czy intuicyjne. Żeby uczniowie prawdziwie się zintegrowali, musimy postawić na autentyczność rozmowy. W czasie jej trwania rozmówcy powinni zarówno mówić, jak i słuchać oraz mieć możliwość dzielenia się nie tylko wiedzą, ale także emocjami czy refleksjami, co przełoży się na ich rozwój (Kordziński 2016). W dalszej części artykułu przedstawię kilka propozycji ćwiczeń integrujących dla uczniów, których poziom pozwala na komunikację w języku obcym. Pierwotnie ćwiczenia te zostały przygotowane w języku francuskim, jednak na potrzeby artykułu będę podawać przykłady przetłumaczone na język polski, aby mogły one służyć jako inspiracja dla nauczycieli wszystkich języków.

ĆWICZENIE PIERWSZE: PRZEDSTAW SIĘ, UŻYWAJĄC TRZECH SŁÓW¹

Każdy uczeń losuje kartę z trzema słowami, np. „ketchup”, „science fiction”, „Rihanna”, i ma za zadanie powiedzieć coś o sobie, używając tych trzech wyrazów, np. *Jem tylko ketchup łagodny. / Kiedy byłem mały, uwielbiałem komiksy science fiction. / Uwielbiam piosenki Rihanny.* Poziom zaawansowania zdań zależy od poziomu zaawansowania uczniów. Jeśli grupa jest liczna, można ją podzielić na pary lub zespoły.

1 Les Zexperts FLE 2017b.

ĆWICZENIE DRUGIE: JAK SIĘ ZMIENIAM/ZMIENIŁEM²

Uczniowie pracują w parach lub w małych grupach. Każdy losuje kartę z kategorią (np. jedzenie, podróże, ubrania, rodzina, marzenia) i otrzymuje tabelę z trzema rubrykami: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. Stosując technikę *think – pair – share*, uczniowie zaczynają od pracy indywidualnej i zastanawiają się, co mogą o sobie powiedzieć w związku z wylosowaną kategorią z uwzględnieniem różnych ram czasowych (informacje z różnych okresów mogą, ale nie muszą być ze sobą powiązane). Przykład dla kategorii „jedzenie”:

2 Les Zexperts FLE 2020.

- ➔ Przeszłość: *Kiedy byłam mała, nie lubiłam mleka, a moja mama zawsze robiła mi zupełną mleczną na śniadanie.*
- ➔ Teraźniejszość: *Staram się zdrowo odżywiać, unikam słodczy, jem dużo owoców i warzyw.*
- ➔ Przyszłość: *W przyszłym tygodniu planuję pójść do nowej tajskiej restauracji w Warszawie.*

Po przygotowaniu wypowiedzi uczniowie rozmawiają w parach lub grupach, przedstawiając rezultaty swoich przemyśleń. Następnie możemy poprosić, aby każdy przedstawił jedną interesującą informację na temat rozmówcy.

ĆWICZENIE TRZECIE: CZY MOŻEMY WSPÓLNIE PODRÓŻOWAĆ?³

Pierwotnie ćwiczenie to nie zostało stworzone jako *ice breaker*, ale świetnie się w tej roli sprawdzi, zwłaszcza po wakacjach. Uczniowie pracują w parach lub w trójkach. Każdy zespół otrzymuje zestaw zdjęć przedstawiających różne elementy związane mniej lub bardziej bezpośrednio z podróżami (pociąg, samolot, klapki, buty do wspinaczki górskiej, kartki pocztowe, telefon komórkowy, aparat, restauracja typu *fast food*). Uczestnicy zabawy dyskutują na temat swoich preferencji związanych z podróżami, porównują je i dzielą zdjęcia na dwie kategorie: to, co ich łączy, oraz to, co ich dzieli. Następnie na forum klasy wspólnie podejmują decyzję, czy mogliby wspólnie wyjechać na wakacje. Oczywiście swoje zdanie uzasadniają.

3 Les Zexperts FLE 2018.

Wybór odpowiedniego ćwiczenia to tylko połowa sukcesu. Drugą jego częścią są przedstawione poniżej postawy i mechanizmy, dzięki którym ćwiczenia integrujące pozwolą uczniom w większym stopniu otworzyć się na drugiego człowieka.

Postawa nauczyciela w czasie ćwiczenia

Nauczyciel animuje ćwiczenia, swoją postawą pokazuje również, czego oczekuje od uczniów. Jeśli zatem nie przejawia zainteresowania tym, co mają do powiedzenia jego podopieczni, trudno będzie oczekiwać tego zainteresowania od nich samych. Bardzo często biorę udział

w aktywnościach przełamujących lody, ponieważ nauczyciel również należy do grupy i jest jej ważną częścią. Warto zatem dać się poznać naszym uczniom.

Zaciekawienie drugą osobą

Za każdym razem, kiedy proponuję uczniom ćwiczenie integracyjne wykonywane w parach lub w grupach, po chwili ich wspólnej dyskusji zadaję każdemu z nich pytanie: „Czego nowego/ciekawego dowiedziałaś się/dowiedziałeś się o...?”. To, co nowe i zaskakujące, pozytywnie wpływa na poziom zainteresowania uczniów (Komorowska 2021). Dzięki temu pytaniu uczniowie wracają myślami do tematu rozmowy i starają się przypomnieć sobie jakiś szczegół, który jest dla nich wyjątkowo ciekawy lub nowy, więc uczą się również aktywnego słuchania i zainteresowania drugą osobą. Pytanie o rozmówcę towarzyszy nam od pierwszej lekcji do końca semestru i bardzo często obserwuję, jak po kilku tygodniach nauki uczniowie w czasie wspólnej pracy wykazują większe i, co najważniejsze, naturalne zaciekawienie tym, co mówi ich kolega lub koleżanka. W czasie lekcji języka obcego trudno stworzyć sytuacje komunikacyjne, które byłyby identyczne z naturalnymi (Smuk 2009). Zaproponowanie i właściwe przeprowadzenie ćwiczeń integracyjnych jest jednak jednym z tych momentów, kiedy możemy być bardzo blisko autentycznej komunikacji. Nadrzędnym celem tego typu aktywności jest rzeczywiste poznanie drugiej osoby i wejście z nią w interakcję napędzaną ciekawością.

Podobieństwa i różnice

Proponując ćwiczenia typu *ice breaker*, warto wybrać te, które bazują na znalezieniu podobieństw i różnic między uczniami. Dzięki temu praca nie polega jedynie na przekazaniu informacji, ale także na interakcji, na skonfrontowaniu się z drugą osobą, co sprawia, że wykonywane zadanie jest bardziej dynamiczne, a uczniowie są bardziej zaangażowani i otwarci na rozmówcę.

Zmiany grup

Zmiana często wywołuje zaciekawienie (Komorowska 2021), dlatego w czasie wykonywania ćwiczeń integrujących warto zaproponować nawet kilkukrotną modyfikację grupy lub pary. Uczeń ma innego rozmówcę, a co za tym idzie – zmianie ulega perspektywa i tematyka dialogu (nawet jeśli motyw przewodni jest ten sam, fakt, że konwersujemy z inną osobą, sprawia, że dyskusja toczy się innym torem). Ciekawą techniką jest zatem wprowadzenie dwóch lub trzech zmian po wcześniejszym określeniu limitu czasu przewidzianego na jedną rozmowę.

Praca nad przekonaniami o języku

Często się zdarza, że rozpoczynając naukę języka, uczniowie mają już jakieś zdanie na jego temat. Pierwsza lekcja to moment, w którym mamy okazję skonfrontować się z tymi przekonaniami i pomóc uczniom je zweryfikować. Jako nauczycielka języka francuskiego bardzo często spotykam się ze stwierdzeniem, że jest to język wyjątkowo trudny, a nawet niemożliwy do nauczenia. Zazwyczaj takie myślenie nie jest poparte żadną konkretną wiedzą czy doświadczeniem, a jednak ma ogromny wpływ na zachowania uczniów oraz przekłada się na ich motywację do nauki (Dörnyei 2005). Jako nauczyciele mamy znaczny wpływ na kształtowanie przekonań na temat umiejętności i potencjału poznawczego uczniów (Smuk 2018), zatem na pierwszej lekcji mamy za zadanie stawić czoła nieprzychylnym opiniom, a jeśli jest to możliwe – stworzyć podwaliny do ich obalenia.

Zmiany przekonań możemy dokonać przez zaproponowanie skutecznych i aktywizujących ćwiczeń. Ważne, aby dały one uczniowi konkretne umiejętności i pozwoliły mu przejść od razu do produkcji, która jest bardzo skutecznym narzędziem sprzyjającym nauce języka (Róg 2018). Dzięki temu uczeń zobaczy, że już po pierwszym spotkaniu jest w stanie uczestniczyć w bardzo podstawowej rozmowie. Przyglądając się ćwiczeniom wprowadzającym

proponowanym przez podręczniki do języka francuskiego dla nauczyciela, niestety, trudno znaleźć aktywności skuteczne i motywujące do pracy. Pojawiają się np. zadania polegające na powtarzaniu grupowym lub indywidualnym słów *bonjour, au revoir, je m'appelle...*, a na dalszym etapie proponowane jest odegranie scenek z użyciem tych trzech fraz. Są to aktywności niezwykle ograniczające zaangażowanie, kreatywność i produkcję uczniów. Zaproponuję zatem dwa alternatywne ćwiczenia, za pomocą których uczniowie od razu poznają przydatne konstrukcje pozwalające im samodzielnie stworzyć zdania. Obie propozycje pochodzą z materiału *Pack premier cours A0* (Les Zexperts FLE 2017a).

SE PRÉSENTER

Przed zajęciami nauczyciel uzupełnia tabelę załączoną do ćwiczenia informacjami na swój temat (imię, narodowość, zawód, miejsce zamieszkania, znane mu języki).

W czasie zajęć nauczyciel przedstawia się uczniom, używając wcześniej przygotowanych zdań. W razie potrzeby do swojej prezentacji dodaje gesty lub rysunki, które ułatwiają zrozumienie jego wypowiedzi (np. mówiąc o miejscu zamieszkania, rysuje na tablicy dom, a wyliczając znane języki, wykonuje ręką gest mówienia). Zdania są wypowiedzane wolno i wyraźnie.

Następnie nauczyciel rozdaje uczniom (mogą pracować dwójkami lub w grupach) zdania, które wypowiedział. Każda sentencja jest rozcięta na dwie części – pierwsza to czasownik odmieniony w pierwszej osobie liczby pojedynczej, a druga to informacje wpisane uprzednio przez nauczyciela na jego temat, np.:

JE M'APPELLE	PIOTR
--------------	-------

Zadaniem uczniów jest połączenie obu części wszystkich zdań, aby odtworzyć usłyszaną wcześniej prezentację.

Po sprawdzeniu poprawności wykonania ćwiczenia uczniowie przechodzą do produkcji i przedstawienia siebie. Nauczyciel rozdaje im puste karteczki, na których wpisują informacje na swój temat. Następnie, używając znanych już czasowników i konstrukcji z kart oraz zapisanych informacji, przedstawiają się ustnie. Naturalne jest, że uczniowie nie znają jeszcze wszystkich słów, których chcieliby użyć (np. nazw zawodów, jeśli pracujemy z osobami dorosłymi). Nauczyciel zapisuje wtedy niezbędne wyrazy na tablicy.

Podczas tego ćwiczenia uczestnicy lekcji są cały czas aktywni, przechodzą przez kilka etapów, z których każdy opiera się na innej kompetencji (np. recepcja ustna, recepcja pisemna, produkcja ustna). Co więcej, po zajęciach uczniowie wychodzą z konkretnymi umiejętnościami, które nie polegają na pamięciowym odtworzeniu prostych i sztucznych dialogów, ale na stworzeniu własnych zdań na swój temat.

L'ALPHABET

Uczniowie pracują w grupach lub dwójkami. Otrzymują zestaw 26 liter alfabetu i 26 wyrazów, w których brakuje jednej, zawsze innej, litery. Słowa zostały wybrane tak, aby były bez problemu zrozumiałe, np. przypominają te w języku angielskim lub nawet polskim – *la littérature, le métro, le zoo, le yoga, la culture*.

Zadaniem uczniów jest uzupełnić wyrazy brakującymi literami. Zachęcamy, aby używali za każdym razem pełnego zdania *Je propose la lettre...* (Proponuję literę...). Możemy je zapisać na tablicy.

Po uzupełnieniu wszystkich wyrazów (w czasie trwania ćwiczenia poprawiamy ewentualne błędy wymowy) zapisujemy na tablicy lub rozdajemy kartki z czasownikiem *J'aime...* (w razie potrzeby możemy narysować serce lub gestem wyjaśnić znaczenie tego czasownika).

Uczniowie (w grupach lub indywidualnie) po kolei wybierają spośród 26 wyrazów to, co lubią, i układają zdania (*J'aime la littérature / J'aime le yoga*).

Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie ponownie są cały czas aktywni, wypowiadają proste słowa, których znaczenie nie stanowi dla nich problemu. Widzą zatem, że ten „niezwykle trudny język” nie jest tak straszny, jak myśleli. Dwa proste, lecz bardzo aktywizujące ćwiczenia, mogą skutecznie pomóc nam zweryfikować wspomniane wcześniej przekonania uczniów.

Praca ze stereotypami

Pisząc o przekonaniach uczniów, nie sposób nie poruszyć tematu stereotypów. Jedną z wielu ról, jakie nauczyciel odgrywa na zajęciach języka obcego, jest rola pośrednika kulturowego (Gębał 2019), który ma za zadanie przekazać wiedzę na temat danej kultury oraz języka (Mihułka 2009), pomóc zrozumieć stereotypy i uprzedzenia (Gębał 2019) oraz wesprzeć uczniów w rozwijaniu ich otwartości, tolerancji, świadomości różnic i w tworzeniu dialogu międzykulturowego (Róg 2017). Jest to szczególnie ważne w czasach prawie nieograniczonej mobilności i powszechnego dostępu do informacji. Pracę nad kompetencjami (inter)kulturowymi uczniów warto rozpocząć już w czasie pierwszego spotkania. Ponownie odwołując się do podręczników do nauki języka francuskiego, obserwuję niewystarczającą liczbę różnorodnych materiałów, które przedstawiałyby kulturę frankofońską. Na pierwszych stronach książek przeznaczonych dla poziomu A1 znajdziemy przede wszystkim zdjęcia wieży Eiffla, croissantów czy nawet stereotypowych beretów. Zachęcam więc do refleksji na temat tego, co i jak chcemy przekazać uczniom na temat kultury nauczanego języka. Poniżej podaję kilka propozycji ćwiczeń (na przykładzie kultury frankofońskiej), które już na pierwszej lekcji pozwolą nam wykorzystać treści kulturowe.

- ➔ Wykorzystanie nazw sklepów, marek i skrótowców do treningu wymowy, np. Auchan, Citroën, le Petit Marseillais, TGV, RATP – słowom towarzyszą logo lub zdjęcia produktu, aby uczniowie mogli skojarzyć i (lub) dowiedzieć się, co reprezentuje wypowiedziany wyraz. To ćwiczenie często wywołuje w grupie wesołość, kiedy wszyscy nagle zdają sobie sprawę, że ich dotychczasowa wymowa nie ma nic wspólnego z tą poprawną.
- ➔ Praca z zapowiedzią serialu emitowanego na platformie streamingowej Netflix *Emily w Paryżu*, który jest przepełniony stereotypami zarówno na temat Paryża i Francuzów, jak i na temat Amerykanów. Ciekawym ćwiczeniem, jakie możemy zaproponować uczniom, jest wspólne obejrzenie zwiastuna i poproszenie ich o zanotowanie pięciu najbardziej według nich stereotypowych elementów. Może się to stać przyczynkiem do dyskusji na temat tego, skąd te stereotypy się wzięły i czy mają swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości. Uwrażliwienie uczniów na wszechobecność klisz również jest ważnym elementem rozwijania kompetencji interkulturowej. (Uwaga: po zaproponowaniu tego zadania osobom, które dopiero zaczynają naukę języka, ćwiczenie i dyskusja odbywają się oczywiście w języku polskim lub w języku znanym wszystkim uczniom).
- ➔ Gra Siedem rodzin stworzona przez Tiphanię Montus, autorkę strony internetowej MondoLingo, składa się ona z kart tworzących tzw. rodziny (rodzina to karty odnoszące się do jednego z państw frankofońskich, np. do Belgii). Każda z nich obejmuje sześć kategorii: flaga, stolica, kontynent, waluta, narodowość i mapa. Tasujemy talię i rozdajemy każdemu uczestnikowi zabawy sześć dowolnych kart. Uczniowie mają za zadanie skompletować całą rodzinę, rozmawiając z innymi, zadając im pytanie: „Czy masz (np. flagę Kanady)?” i wymieniając się kartami. Osoba, która skompletuje najwięcej rodzin, wygrywa.

Podsumowanie

Pierwsza lekcja języka obcego to coś więcej niż rozgrzewka przed maratonem, jaki czeka uczniów w ciągu semestru. Podczas jej trwania każdy chce się zorientować, kto mu będzie towarzyszył w długiej i pełnej przygód podróży zwanej nauką języka. Gdybym miała sformułować kilka nadrzędnych celów pierwszej lekcji, brzmiałyby one następująco:

- ➔ Wyposażenie uczniów w nowe, konkretne umiejętności.
- ➔ Ułatwienie grupie wzajemnego poznania się.

- ➔ Określenie (niekoniecznie eksplicytnie) relacji i zasad panujących w grupie.
- ➔ Wzbudzenie zainteresowania i wywołanie zaciekawienia kolejną lekcją.
- ➔ Rozpoczęcie pracy nad rozwijaniem postawy otwartości i tolerancji wśród uczniów (na płaszczyźnie zarówno relacyjnej, jak i kulturowej).

Nie zapominajmy, że możliwość ich osiągnięcia zależy od wielu czynników: długości lekcji, liczebności grupy czy poziomu językowego zaawansowania uczniów. Warto jednak zwrócić uwagę na istotę tego pierwszego spotkania i wybrać te cele, które odpowiadają naszej wizji lekcji oraz naszemu podejściu dydaktycznemu.

BIBLIOGRAFIA

- ➔ Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- ➔ Gębał, P.E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- ➔ Haden, J. (2019), *Mit motywacji*, Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.
- ➔ Komorowska, H. (2009), *Interakcje i komunikacja w nauce języka obcego. Trudności dyscyplinarne i sposoby radzenia sobie z nimi*, [w:] H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- ➔ Komorowska, H. (2021), *Jak nie zniechęcić oceną, a zainteresować nauką? Kilka uwag dla początkujących nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 61–68.
- ➔ Kondrat, D. (2020), *Aktywizowanie grupy*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 87–91.
- ➔ Kordziński, J. (2016), *Szkoła dialogu czyli o narzędziach w pracy nauczyciela opartych na aktywnej komunikacji z uczniem*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- ➔ Miłułka, K. (2009), *Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań–Kalisz: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- ➔ Róg, T. (2017), *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce: Zestaw 10: Kompetencja interkulturowa*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- ➔ Róg, T. (2018), *Kreatywność a skuteczne nauczanie języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 93–98.
- ➔ Smuk, M. (2009), *Autentyczność w glottodydaktyce w perspektywie badawczej*, „Neofilolog”, nr 33, s. 123–132.
- ➔ Smuk, M. (2018), *Przekonania hamulcem innowacyjnego myślenia*, „Nefilolog”, nr 50, s. 29–43.
- ➔ Verdy, J., Doan, V.B.K., Aribaut, G. (2020), *L'activité brise-glace en formation à distance*, Montréal: Université de Montréal.

MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

- ➔ Les Zexperts FLE (2017a), *Pack premier cours A0*, <bit.ly/3Vfk4yz>, [dostęp: 7.08.2022].
- ➔ Les Zexperts FLE (2017b), *VOCALIF A1-A2: la présentation*, <bit.ly/3UQCRjH>, [dostęp: 7.08.2022].
- ➔ Les Zexperts FLE (2018), *VOCALIF A1-A2: voyage et tourisme*, <bit.ly/3EgFLqQ>, [dostęp: 7.08.2022].
- ➔ Les Zexperts FLE (2020), *Comment ai-je évolué?*, <bit.ly/3EppWy9>, [dostęp: 7.08.2022].
- ➔ Montus, T. (2017), *7 familles – Pays francophones*, <bit.ly/3tR5T6R>, [dostęp: 7.08.2022].

DOROTA PADZIK Absolwentka Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Swoją nauczycielską warsztat doskonaliła na Uniwersytetach w Besançon oraz Louvain-la-Neuve. Prowadzi zajęcia ze studentami Instytutu Romanistyki UW oraz pracuje jako nauczycielka języka francuskiego w szkole L'atelier de français w Warszawie, w której pełni również funkcję metodyka szkoły. Pracuje z młodzieżą licealną i uczniami dorosłymi. Jest również członkinią zespołu Les Zexperts FLE, z którym opracowuje materiały dydaktyczne do nauki języka francuskiego oraz przygotowuje szkolenia dla nauczycieli.

Lekcja odwrócona języka angielskiego w szkole średniej

DOI: 10.47050/jows.2023.1.123-130

W nauczaniu zarówno języków obcych, jak i innych przedmiotów nie chodzi o to, by uczący się powtarzał bezwiednie informacje przekazywane przez nauczyciela, lecz aby rozumiał, co się do niego mówi i potrafił to analizować, przetwarzać, a w edukacji językowej – dodatkowo rozwijał umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych czy pisemnych. Odejście od wyłącznie podawczego nauczania w celu wspierania ucznia, który nie tylko posiada wiedzę, ale także potrafi z niej skorzystać, wydaje się w obecnym świecie priorytetem. Odwrócona lekcja może być przydatnym narzędziem w kształtowaniu umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy.

Metoda lekcji odwróconej (ang. *flipped classroom*) opiera się na przekonaniu, że teoretyczne podwaliny jakiegoś zagadnienia (np. zasady tworzenia strony biernej w języku angielskim) uczniowie mogą zdobyć w domu, a podczas lekcji mają możliwość praktycznego wykorzystania tej wiedzy. O ile początków koncepcji lekcji odwróconej można doszukiwać się w pracach King (1993) oraz Walvoord i Anderson (2011), a ideę odwróconej klasy¹ (ang. *inverting the classroom*) zaprezentowali Lage, Platt i Triegla (2000, zob. Równiatka 2020: 26), o tyle za twórców metody uznaje się dwóch nauczycieli chemii – Jonathana Bergmanna i Aarona Samsa (zob. Halili i Zainuddin 2015; Wolff i Chan 2016, za: Równiatka 2020: 26), którzy zdecydowali się nagrywać filmiki, w których przedstawiali teoretyczne założenia do zajęć.

W stosowanym przez nich podejściu nagrane przez nauczycieli wykłady uczniowie otrzymują dzień przed lekcją, zapoznają się z nimi, robią notatki, przygotowują pytania dotyczące danego zagadnienia (zob. Bergmann i Sams 2012: 13). Początek lekcji poświęca się na wyjaśnienie kwestii, które są niejasne, następnie uczniowie otrzymują do wykonania ćwiczenie praktyczne, podczas realizacji którego podejmują próbę zastosowania wstępnie zrozumianej wiedzy. Nauczyciel wspomaga uczniów w wykonaniu zadania, udziela dodatkowych wyjaśnień, jednak ma to formę przede wszystkim indywidualną. Warto zauważyć, że uczniom nie zabrania się podczas zajęć sięgania do teorii, czyli ponownego oglądania nagranych wykładów.

Bergmann i Sams (2012: 6) utrzymują, że dzięki zastosowaniu takiego sposobu pracy uczniowie otrzymują nauczanie dostosowane do ich indywidualnych potrzeb. Nauczyciel nie wchodzi na lekcji w rolę wykładowcy, ma czas na obserwację uczniów, odpowiadanie na ich pytania, współpracę z nimi. Rola nauczyciela zmienia się w tym sposobie pracy diametralnie (zob. Bober i in. 2020: 2). Nauczyciel ma szansę lepiej poznać uczniów, gdyż jest bliżej nich, nawet w dosłownym tego słowa znaczeniu. W wypadku przekazywania podczas lekcji podwalin teoretycznych zagadnienia często brakuje czasu na odpowiednie przeciwczenie ich zastosowania w praktyce, co skutkuje zadawaniem ćwiczeń w formie pracy domowej. Ponieważ większość pytań dotyczących zagadnienia pojawia się w trakcie próby rozwiązania konkretnego zadania, uczniowie, którzy mierzą się z nimi w domu, pozostają często pozbawieni możliwości skonsultowania danej kwestii z nauczycielem.

Do innych zalet tej metody zaliczyć można to, że uczniowie mają możliwość pracy we własnym tempie, gdyż nagrany wcześniej materiał mogą według własnego uznania zatrzymać, cofać lub przyspieszać,

¹ Terminy „odwrócona klasa” i „odwrócona lekcja” są traktowane jako synonimiczne.

ANNA PAŁCZYŃSKA

Zespół Szkół Ponadpodstawowych
w Kleszczowie, Akademia Humanistyczno-
-Ekonomiczna w Łodzi

jeśli coś jest im już znane. Nauczyciel zaś poznaje style uczenia się uczniów i trudności, z jakimi się borykają, przez obserwację ich pracy na lekcji, w centrum której stoi w tej metodzie uczeń, nie nauczyciel. Przygotowane i udostępnione materiały, do których uczniowie mają stały dostęp, można stale modyfikować, ulepszać. Czas na lekcji jest wykorzystany efektywniej (Lin i Lin 2016) i bardziej kreatywnie niż przy tradycyjnym nauczaniu (Tien i in. 2020). Po zastosowaniu tej metody nauczyciele zauważają zwiększone zaangażowanie i zainteresowanie uczniów, którzy osiągają wyższe wyniki na testach (zob. Fulton 2012: 16). Herreid i Schiller (2013) dodają, że uczniowie mogą spędzić więcej czasu, pracując na sprzęcie, który jest dostępny wyłącznie w szkole, zaś uczniowie, którzy opuszczają lekcje z przyczyn szkolnych, mogą obejrzeć wykłady w drodze na zawody lub konkursy. Metoda propaguje „myślenie w szkole i poza nią”, a uczniowie się angażują i lubią się uczyć w ten sposób (zob. Herreid i Schiller 2013: 62). Padzik (2021: 74 i n.) podkreśla również, że omawiana metoda wspiera autonomię ucznia, który – mając świadomość korzyści płynących z zapoznania się z materiałem przed lekcją – będzie świadomie sięgał po dostępną wiedzę. Autonomia uczącego się opiera się również na możliwości decydowania, w jakich okolicznościach zapozna się z teoretyczną stroną zagadnienia, które części filmiku obejrzy jeszcze raz, jakie notatki zrobi.

Odwroćcie nauczania jest dostosowane do potrzeb współczesnych uczniów. W tradycyjnym podejściu do szkolnego nauczania nowe pokolenie zmuszane jest do tego, aby nie korzystać z potężnego źródła informacji, jakim jest telefon z dostępem do internetu. Zamiast wmawiać podopiecznym, że spędzanie czasu przed ekranem jest dla nich niekorzystne, nauczyciele mogliby wykorzystać fakt, że uczniowie chętnie to robią. Większość z nich ma smartfon w plecaku – jeśli podczas zajęć zacznijemy jako nauczyciele z tego korzystać, wskazując np., jak wyszukiwać potrzebne nam informacje czy jak odróżnić rzetelne źródła informacji od mało wiarygodnych, uczniowie zdobędą umiejętności na miarę XXI w. Żylińska (2013: 7) stwierdza gorzko, że „w przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele uczą dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów jutra”. Trudno twierdzić z całą pewnością, że odwrócone nauczanie jest cudownym sposobem na zmianę tego stanu rzeczy, lecz stanowi na pewno kierunek, w którym można by podążać.

Nie sposób pominąć w niniejszych rozważaniach problematycznych stron zastosowania tej metody nauczania. Pierwszą kwestię stanowi zakładany przez twórców metody swobodny dostęp wszystkich uczniów do materiałów w formie cyfrowej. Mimo dużej powszechności dostępu do wirtualnej rzeczywistości nie możemy jako nauczyciele mieć pewności, że wszyscy nasi podopieczni mają możliwość swobodnego korzystania z tej przestrzeni. Wprowadzenie tego sposobu nauczania może wzmacniać różnice w dostępie do edukacji między uczniami z lepiej sytuowanych domów i z domów uboższych, gdzie urządzenia z dostępem do internetu nie są priorytetem. Kolejna kwestia jest taka, że nasi podopieczni mogą nie mieć w domu warunków zapoznawania się z przesyłanymi materiałami i tym samym nie być w stanie przygotować się do lekcji, a co za tym idzie – w pełni korzystać z zajęć lekcyjnych opartych na przesłanych wcześniej informacjach. Innym problemem może być mylne przesądzenie rodziców, że taka forma prowadzenia zajęć to przeniesienie odpowiedzialności za nauczanie na dzieci, które same mają zdobyć wiedzę jeszcze przed lekcją, w domu. Należy wyjaśniać, że zapoznanie się z teoretycznymi podwalinami w domu nie jest substytutem nauczania, lecz jego odwróceniem. Uczniowie nauczani tą metodą nie wykonują w domu ćwiczeń opartych na zaprezentowanej na lekcji teorii, ale przygotowują się do lekcji przez zapoznanie się z danym zagadnieniem.

Lekcja odwrócona w praktyce

W roku szkolnym 2021/2022 Zespół Szkół Ponadpodstawowych w Kleszczowie zgłosił się do programu „Szkoła z Klasą” prowadzonego przez Fundację Szkoła z Klasą (<szkolazklasa.org.pl>). W ramach tego programu trzech nauczycieli z każdej zakwalifikowanej do programu szkoły podejmuje trzy wyzwania dotyczące wykorzystania wybranych w danym roku szkolnym

metod nauczania. W ubiegłym roku szkolnym wyzwania te dotyczyły trzech metod pracy: odwrócone nauczanie, *design thinking* i *agile*.

Aby zrealizować pierwsze wyzwanie, należało przeprowadzić cykl trzech zajęć metodą odwróconej lekcji. Nauczycielki języka angielskiego z Kleszczowa, które wzięły udział w tym programie, przeprowadziły cykl takich lekcji w dwóch grupach klasy drugiej liceum ogólnokształcącego o profilu językowym. Zaplanowane na 16–18 listopada 2021 r. zajęcia skoordynowane były z realizacją obowiązującej podstawy programowej przy użyciu podręcznika *OnScreen* (Dooley i Evans 2014). Zamiast nagrywać własne filmiki, nauczycielki wykorzystywały dostępne w serwisie YouTube nagrania oraz samodzielnie przygotowane materiały i gry interaktywne.

Pierwsza lekcja, prowadzona przez Annę Pałczyńską i Ewę Siedlarek, związana była z kształtowaniem umiejętności rozumienia tekstu czytanego, który dotyczył problemów współczesnego świata (Evans i Dooley 2014: 38 i n.). Uczniowie zostali na wcześniejszej lekcji zapoznani z założeniami metody odwróconej lekcji, otrzymali za pomocą platformy Microsoft Teams linki do dwóch dostępnych w serwisie YouTube filmików na temat znikającej wyspy Tuvalu (Planet Explore 2021; Malheiro 2015). Zadaniem uczniów przed lekcją było zapoznanie się z treścią tych materiałów. Długość pierwszego filmu wynosi 10 min 30 s, drugiego – 5 min 17 s. Nawet jeśli uczeń przerywałby oglądanie, by sprawdzić w słowniku jakieś słowo, lub wracał do którejś kwestii, cofając nagranie, wykonanie całego zadania nie powinno zająć więcej niż pół godziny.

Na początku lekcji nauczyciel poprosił uczniów, aby w parach opowiedzieli sobie, o czym są obejrzone przez nich materiały. Następnie spytał grupę, co ich zaskoczyło, co było nowe, czy filmiki były ciekawe. Stanowiło to wstęp do zajęć, które tematycznie ściśle związane były z nagraniami. W dalszej części lekcji uczniowie rozwiązywali z nauczycielem ćwiczenia leksykalne z książki, po czym indywidualnie czytali tekst o wyspie Tuvalu i wstawiali brakujące fragmenty tekstu. Później w parach wykonywali ćwiczenia leksykalne dotyczące słownictwa z tekstu.

Kolejna lekcja dotyczyła słownictwa tematycznie związanego ze światem przyrody. Materiały otrzymane przez uczniów przed lekcją zawierały interaktywną grę leksykalną stworzoną w aplikacji Blooket! (<www.blooket.com>), przygotowane w aplikacji Quizlet fiszki ze słownictwem z tego tematu (<quizlet.com/pl/506943494/3b-flash-cards>), stworzoną w aplikacji LearningApps grę (<learningapps.org/display?v=ps5h6n2z321>) oraz listę słówek z tego rozdziału z tłumaczeniem na język polski. Podczas lekcji uczniowie wykonywali ćwiczenia leksykalno-gramatyczne w podręczniku (Evans i Dooley 2014: 40 i n.).

Przed trzecimi i czwartymi zajęciami prowadzonymi metodą odwróconej lekcji uczniowie otrzymali zredagowaną przez nauczyciela instrukcję w formacie pliku Word *How to prepare a presentation* oraz link do filmiku na temat największych globalnych problemów (<youtube.com/watch?v=V2W1g7iyNPQ>). Uczniowie zostali poproszeni o przyniesienie bloku rysunkowego formatu A3, farb, flamastrów, kredek i innych wybranych przez siebie artykułów papierniczych. Podczas zajęć uczniowie pracowali w grupach. Na pierwszym etapie lekcji decydowali, która kwestia społeczna lub środowiskowa jest najbardziej paląca, następnie przygotowywali plakat przedstawiający tę kwestię. Po stworzeniu plakatu każda grupa prezentowała wyniki swojej pracy, przy czym każdy członek grupy miał za zadanie powiedzieć przynajmniej parę słów. Ostatnia część lekcji poświęcona została na wypowiedzi uczniów, którzy mieli wybrać, który plakat wydaje im się najbardziej przekonujący, i uzasadnić, przy czym nie mogli wybrać tego, który sami współtworzyli.

Ewaluacja działań

Podsumowując wykorzystanie metody odwróconej lekcji, nauczycielki zauważyły największe różnice w wypadku pierwszych zajęć. Praca z tekstem czytanim była zauważalnie efektywniejsza niż przy niezastosowaniu metody odwróconej lekcji. Zaczynając czytanie, uczniowie

znali już problematykę tekstu, wiedzieli, z jakimi problemami mieszkańcy wyspy Tuvalu się zmagają. Wpłynęło to na szybszą realizację zadania. Uczniowie zdali sobie jednocześnie sprawę, że czas poświęcony w domu na przygotowanie do zajęć opłacił się. Słownictwo było łatwiejsze do zapamiętania, gdyż mieli z nim do czynienia już wcześniej. Niektórzy z nich tylko je słyszeli, inni słyszeli i z kontekstu wywnioskowali, co oznacza, jeszcze inni sprawdzili w słowniku znaczenie nowych dla nich słów. Znalazła się zapewne również grupa uczniów, którzy sprawdzili w słowniku, co dany wyraz oznacza, i zapisali to w zeszytach. Bez względu na to, jaką strategię radzenia sobie z nowym słownictwem wybrali podczas zapoznawania się z materiałem edukacyjnym w domu, czas poświęcony na wykonanie ćwiczenia na lekcji skrócił się. W wypadku drugiej lekcji różnica nie była odczuwalna, również uczniowie stwierdzili, że zajęcia niewiele różniły się od innych prowadzonych bez wcześniejszego wprowadzenia słownictwa.

Przed ostatnimi zajęciami prowadzonymi metodą odwróconej lekcji uczniowie wiedzieli już, że warto zapoznać się z materiałem audiowizualnym przed lekcją, i można było usłyszeć, jak przypominali sobie nawzajem o konieczności obejrzenia filmiku przed lekcją, zwłaszcza że wiedzieli, iż będą pracować w grupach, a nieznający treści materiałów uczeń będzie miał większe problemy z wykonaniem zadania. Podczas prezentacji stworzonych przez siebie plakatów można było zaobserwować, że uczniowie bardziej świadomie niż zazwyczaj używali poznanego na poprzedniej lekcji słownictwa, odwoływali się również do trudnej sytuacji mieszkańców wyspy Tuvalu. Wszystko to wskazuje, że uczniowie – bardziej lub mniej świadomie – przyswoili sobie nową leksykę w sposób umożliwiający jej aktywne zastosowanie, nawet w sytuacji dla wielu z nich stresującej, czyli wypowiedzi ustnej przed całą grupą.

Po przeprowadzeniu opisanych wyżej jednostek lekcyjnych nauczycielki poprosiły uczniów biorących udział w zajęciach prowadzonych metodą odwróconej lekcji o informację zwrotną. Osiemnaścioro podopiecznych anglistek wypełniło stworzoną w Formularzach Google ankietę. Sześciu (33,3%) respondentów oceniło pracę metodą odwróconej lekcji bardzo dobrze, jedenastu (61,1%) – dobrze, a jeden uczeń ocenił ją raczej źle. Podczas rozmowy podsumowującej cykl zajęć uczniowie zauważyli, że praca na lekcji jest efektywniejsza, gdy wiedzą wcześniej, jaki będzie jej temat, czują się pewniej i spokojniej, ponieważ świadomość tego, co się wydarzy, zmniejsza ich poczucie niepokoju. Samo poinformowanie ich, czym będziemy zajmować się na następnych zajęciach, nie zadziałałoby podobnie. Sama informacja, że będą kształtować rozumienie tekstu na podstawie materiału o znikającej wyspie, wzbudziłaby raczej większy niepokój, gdyż temat jest dla większości uczniów nieznanym. Aż dwanaścioro (66,7%) uczniów biorących udział w ankiecie uznało, że przesyłane przed lekcjami materiały pomogły im w zrozumieniu treści zajęć, czworo (22,2%) respondentów wypowiedziało się, że raczej im pomogły, a dwoje (11,1%) zaznaczyło odpowiedź „raczej nie”. Z obserwacji nauczycielek wynika, że uczniowie znacznie szybciej poradzi sobie z rozumieniem tekstu pisanego, gdy przed jego czytaniem zapoznali się z poruszoną w tekście problematyką.

Druga część ankiety dotyczyła ewaluacji przesyłanych materiałów. Uczniowie zostali poproszeni o ocenienie, w jakiej mierze otrzymane przez nich przed lekcją materiały dostosowane były do jej tematyki. Pytania te związane są z faktem, że nauczycielki nie tworzyły samodzielnie filmików, które były przesyłane, lecz wybierały je spośród materiałów dostępnych online i chciały się dowiedzieć, czy – zdaniem uczniów – wybór był trafny. Dodatkowo chciały wiedzieć, czy wcześniejsze zapoznanie się ze słownictwem pomaga podopiecznym wykonać ćwiczenia leksykalne. W skali od 1 do 5, gdzie 5 oznacza „bardzo dobrze”, a 1 – „bardzo źle”, jedenastu (61,1%) uczniów oceniło materiały przed pierwszą lekcją na 5, sześciu (33,3%) – na 4, a jeden uczeń (5,6%) – na 3. Żaden z uczestników nie wybrał oceny 1 lub 2. Materiały, z którymi uczniowie zapoznawali się przed drugą lekcją, zostały ocenione przez dwanaścioro (66,7%) respondentów na 5, przez pięcioro (27,8%) – na 4, a przez jednego (5,6%) ucznia – na 3. Żaden z uczniów nie wybrał oceny 1 lub 2. Materiały, z którymi

uczniowie zapoznawali się przed trzecią lekcją, zostały ocenione przez ośmioro (44,4%) ankietowanych na 5, przez dziewięcioro (50%) – na 4, a jeden uczeń (5,6%) ocenił je na 3. Żaden z uczniów nie wybrał oceny 1 lub 2. Wyniki ankiety wskazują, że wyszukane w sieci materiały mogą być odpowiednie do przygotowania się do zajęć i nie ma zawsze konieczności tworzenia materiałów autorskich.

Oprócz wykorzystanego w Kleszczowie serwisu YouTube warto przeszukać również materiały zgromadzone przez Khan Academy. W wypadku bardziej zaawansowanych grup lub angielskiego zawodowego przydatne mogą okazać się wykłady nagrywane na anglojęzycznych uczelniach, np. Massachusetts Institute of Technology. Dostęp do nich jest bezpłatny, a tematyka jest bardzo szeroka – od mechaniki kwantowej przez językoznawstwo po filmoznawstwo.

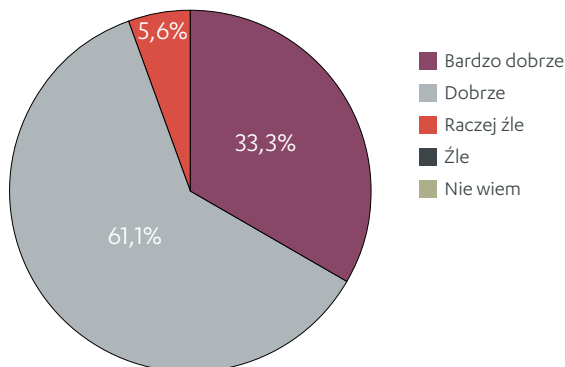
Pytanie kończące ankietę dotyczyło ewentualnej przyszłej pracy metodą lekcji odwróconej. Pięcioro (27,8%) respondentów uznało, że chciałoby pracować metodą odwróconej lekcji częściej, ośmioro (44,4%) – że raczej tak, dwoje (11,1%) – że raczej nie, a troje (16,7%) – że nie wie. Można uznać, że metoda została oceniona przez uczniów pozytywnie i powinna być w przyszłości wykorzystywana.

Podsumowanie

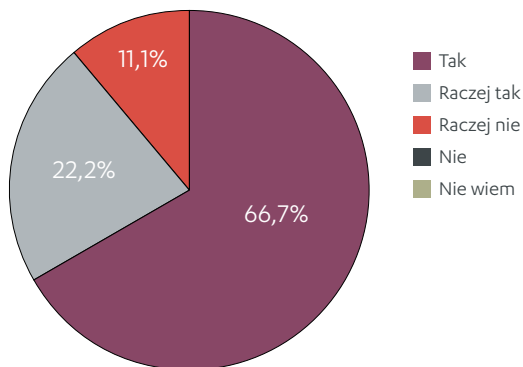
Chudak (2020) i Padzik (2021) opisują pracę metodą odwróconej lekcji w szkołach językowych, z kolei Równiatka (2020) – na poziomie akademickim. Nie ma jednak powodów, aby tego sposobu pracy nie wprowadzić również w państwowych szkołach podstawowych i średnich, co pokazują nauczyciele biorący udział w programie „Szkoła z Klasą” Fundacji Szkoła z Klasą. Podobnie twórcy metody twierdzą, że „każdy nauczyciel, który odwraca lekcję, robi to inaczej” (Bergmann i Sams 2012: 11). Chodzi o zachowanie myśli przewodniej, aby w centrum nauczania zamiast nauczyciela stanął uczeń. Padzik (2021: 76) pisze, że „już sporadyczne wykorzystanie pojedynczych elementów metody odwróconej klasy (lub innej metody) może przynieść świetne rezultaty”. Biorąc pod uwagę zaawansowanie technologiczne naszych społeczności, nie pozostaje nam nic innego, jak tylko wykorzystywać możliwości internetu, smartfonów, tabletów i innych wynalazków, z których uczniowie korzystają na co dzień.

Wyniki ankiety

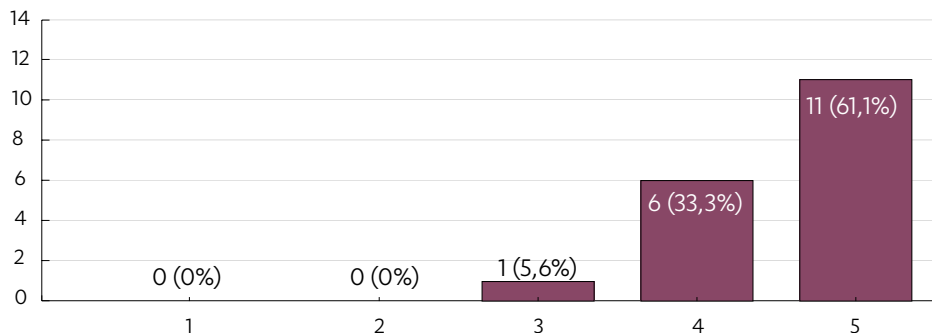
Pyt. 1. Jak oceniasz pracę metodą odwróconej lekcji?



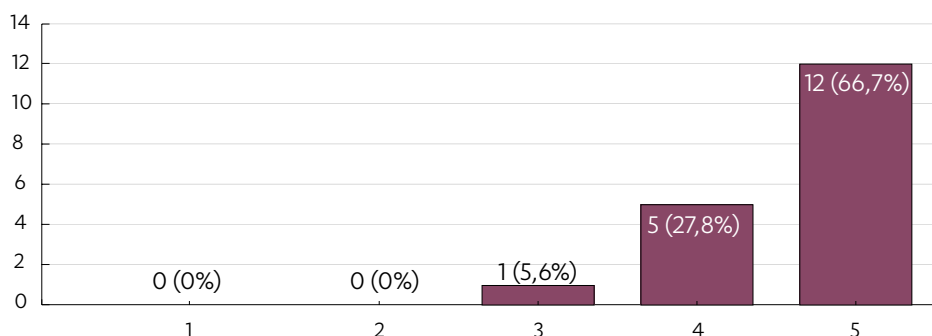
Pyt. 2. Czy przesłane przed lekcją materiały pomogły Ci w zrozumieniu treści lekcji?



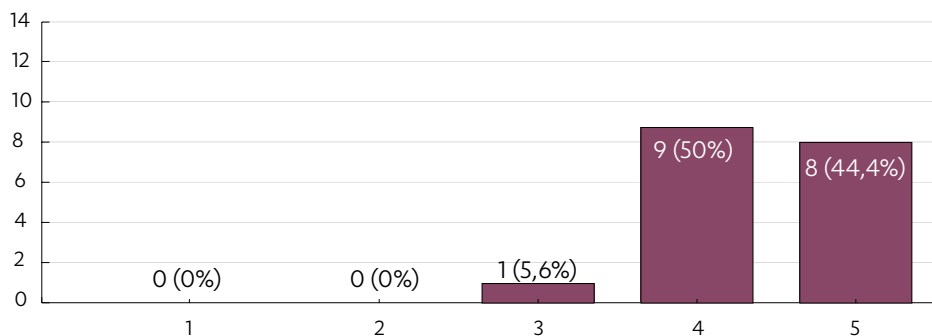
Pyt. 3. Na ile oceniasz dostosowanie materiałów do lekcji, które otrzymałeś/otrzymałaś przed pierwszą lekcją, tzn. filmiku z serwisu YouTube przed lekcją z tekstem czytany o wyspie Tuvalu? (5 oznacza bardzo dobrze, 1 bardzo źle)



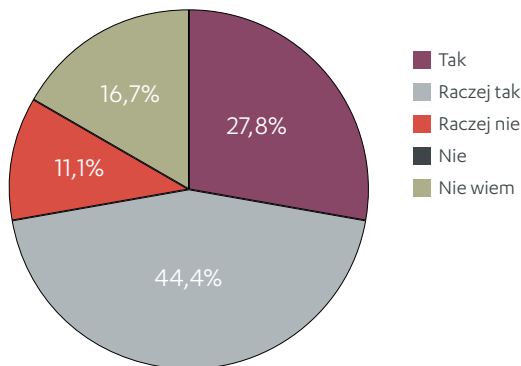
Pyt. 4. Na ile oceniasz dostosowanie materiałów do lekcji, które otrzymałeś/otrzymałaś przed drugą lekcją, tzn. listę słówek, link do słówek w aplikacji Quizlet, grę w aplikacji Learningapps oraz grę w aplikacji Blooket przed lekcją dotyczącą słownictwa? (5 oznacza bardzo dobrze, 1 bardzo źle)



Pyt. 5. Na ile oceniasz dostosowanie materiałów do lekcji, które otrzymałeś/otrzymałaś przed trzecią lekcją, tzn. filmiku z serwisu YouTube, artykułu oraz wskazówek dotyczących przygotowywania prezentacji przed lekcjami, na których tworzyliście plakat i prezentowaliście go? (5 oznacza bardzo dobrze, 1 bardzo źle)



Pyt. 6. Czy w przyszłości chciałbyś/chciałabyś pracować więcej metodą odwróconej lekcji?



Źródło wyników: badanie własne.

Pyt. 7. Jeśli jest coś, co chciał(a)byś napisać w kontekście trzech zajęć prowadzonych metodą odwróconej lekcji to bardzo proszę napisz tutaj:

- ➔ więcej
- ➔ Materiały przesyłane przed lekcjami bardzo pomogły mi w zrozumieniu lekcji.
- ➔ Bardzo ciekawe zajęcia.
- ➔ Zdecydowanie powinny być one organizowane częściej, wiąże się z nim przyjemna atmosfera, gdyż mamy możliwość współpracowania w grupach oraz łatwy sposób na naukę, zdobywamy wiedzę na wiele różnych ważnych problemów otaczającego nas świata.
- ➔ Więcej odwróconych lekcji.
- ➔ Było bardzo fajnie i chciałabym więcej takich lekcji

BIBLIOGRAFIA

- ➔ Bergmann, J., Sams, A. (2012), *Flip your classroom: reach every student in every class every day*, Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- ➔ Bober, J., Chojecki, K., Mankiewicz L. (2020), *Metoda odwróconej lekcji*, <superbelfrzy.edu.pl/wp-content/uploads/2020/10/Odwr%C3%B3cona-klasa.pdf>, [dostęp: 17.01.2022].
- ➔ Chudak, T. (2020), *Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (flipped classroom)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 25–28.
- ➔ District10TV (2021), *10 Most Important Global Issues of Today | The World Issues That Need Attention in 2021*, [plik wideo] <youtube.com/watch?v=V2W1g7iyNPQ>, [dostęp: 15.01.2022].
- ➔ Fulton, K. (2012), *Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning*, „Learning & Leading with Technology”, nr 39(8), s. 12–17.
- ➔ Halili, S.H., Zainuddin, Z. (2015), *Flipping the classroom: What we know and what we don't*, „The Online Journal of Distance Education and e-Learning”, nr 3(1), s. 28–35.
- ➔ Herreid, C.F., Schiller, N.A. (2013), *Case Studies and the Flipped Classroom*, „Journal of College Science Teaching”, nr 42(5), s. 62–66.
- ➔ King, A. (1993), *From Stage on the Stage to Guide on the Side*, „College Teaching”, nr 41(1), s. 30–35.
- ➔ Lage, M.J., Platt, G.J., Treglia, M. (2000), *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, „The Journal of Economic Education”, nr 31(1), s. 30–43.
- ➔ Lin S.-F., Lin H.-S. (2016), *Learning nanotechnology with texts and comics: the impacts on students of different achievement levels*, „International Journal of Science Education”, nr 38, s. 1373–1391.
- ➔ Padzik, D. (2021), *Metoda odwróconej klasy na zajęciach online*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 71–76.
- ➔ Planet Explore (2021), *Tuvalu – The Disappearing Nation*, [plik wideo] <youtube.com/watch?v=su_OdFvIP50>, [dostęp: 15.01.2022].
- ➔ Professor Paulo Malheiro (2015), *Tuvalu the disappearing island*, [plik wideo] <youtube.com/watch?v=Wn0pb06U7Xs>, [dostęp: 15.12.2022].
- ➔ Równińska, A. (2020), *Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 25–29.

- Tien, L.C., Lin, S.Y., Yin, H., Chang, J.C. (2020), *The Impact of a Flipped Classroom on the Creativity of Students in a Cake Decorating Art Club*, „Frontiers in psychology”, nr 11:533187, <frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.533187/full>, [dostęp: 20.02.2023].
- Walvoord, B., Anderson, V. (2011), *Effective grading: A tool for learning and assessment in college*, San Francisco: John Wiley & Sons.
- Wolff, L.-C., Chan, J. (2016), *Flipped Classrooms for Legal Education*, Singapore: Springer Singapore.
- Żylińska, M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*, Gdynia: Wydawnictwo i Ośrodek Innowacji Edukacyjnych.

NETOGRAFIA

- <learningapps.org/display?v=ps5h6n2z321>
- <quizlet.com/pl/506943494/3b-flash-cards>
- <blooket.com>
- <szkolazklasa.org.pl>
- <en.khanacademy.org>
- <ocw.mit.edu/search>

DR ANNA PAŁCZYŃSKA Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego, nauczyciel dyplomowany języka angielskiego w ZSP w Kleszczowie, adiunkt w AHE w Łodzi, egzaminator OKE. Jest autorką książki *Cultural Equivalence in Polish and German Dubbing* oraz artykułów z zakresu translacji, językoznawstwa feministycznego i metodyki nauczania. Obecnie jej główne zainteresowanie to TIK w edukacji zdalnej.

Abstracts

Halina Chmiel-Bożek

If not a literary text, then what?

Publications in the field of glottodidactics, including the CEFR and the Curricular Basis of General Education in Scope of Modern Foreign Language, recommend working with literature in a foreign language class, however, in practice this task presents a huge challenge for teachers, especially teachers of tertiary languages, who teach the language from scratch in secondary school. This article presents how, with the help of simple exercises referring to famous authors, their works and literary figures, it is possible to convey to students some basic information about the literature of a given cultural circle and inspire them to do their own work with the use of literature.

KEY WORDS: LITERATURE, LITERARY TEXT, CEFR, FRENCH LANGUAGE

Barbara Grobelna

Developing student's creativity while shaping language skills. Pedagogical innovation with neurodidactic elements in early education

This text is a ready-to-use pedagogical innovation program combining teaching English and classes developing creativity in early childhood education. Classes developing creativity are a unique opportunity to implement innovative solutions and ideas to develop language competencies and key competencies, which can be difficult during a standard English lesson. The author proposes a comprehensive program, ready to be implemented throughout the school year, using a number of methods, such as CLIL, peer learning, didactic station method, or visual thinking. The program draws on the latest achievements and experiences of neuroeducation, which tries to provide the student with the most optimal conditions for learning, focusing on brain-friendly aspects and developing passion and interest in the student.

KEY WORDS: NEUROEDUCATION, CLIL, PEDAGOGICAL INNOVATION, PRIMARY SCHOOL, EFL

Integrating elements of British culture into an English lesson: An English afternoon tea at Fortnum & Mason's

A foreign language lesson is inextricably linked with a lesson on a new culture. The overriding goals of learning a language should be communication and the ability to apply the given structures and learned words and phrases in a particular situation. This lesson plan presents one of the UK's flagship traditions - afternoon tea. There are many voices pointing out that the teacher should use authentic materials, and integrate the language lesson together with the culture. The scenario presented below fits into this rhetoric - it virtually takes the learner to a London tea room, Fortnum & Mason, where the student learns the vocabulary for booking a table and ordering an afternoon tea. In addition, they learn about elements of British culture - the traditions of tea drinking and celebrating afternoon tea together.

KEY WORDS: CULTURAL CONTENT, AUTHENTIC MATERIAL, EFL, ESL, LESSON PLAN

Joanna Jakubowicz

Game as an educational tool

The article presents selected issues of education of play in working with various groups. The author mentions games as one of the examples of innovative and effective educational methods. The aim of the article is to emphasize the role and importance of games as tools in the modern educational process and to present examples of the possibilities of using various games in teaching various groups.

KEYWORDS: GAME, EDUCATION, CREATIVITY, ACTIVATION

Emilia Jurewicz

The Question Quadrant. On the practical application of philosophical methods to an EFL lesson

The article intends to demonstrate how the method of philosophical inquiry and specifically one of its tools, namely the Question Quadrant, can be implemented in teaching English as a Foreign Language. First, the importance of questions in education and specific characteristics of philosophical questions are discussed. The next part provides the practical example of an EFL lesson with the application of the Question Quadrant. The article concludes with highlighting how philosophy can be correlated with other school subjects and its transdisciplinary role.

KEY WORDS: THE QUESTION QUADRANT, PHILOSOPHY, PHILOSOPHICAL INQUIRY, DISCUSSION, EFL

Agnieszka Kruszyńska

Collaborative Online International Learning in preparing future teachers of foreign languages

Digital society, access to cutting-edge technology, and international interpersonal contacts require adequate preparation for these encounters. Such a place that should educate students from an intercultural angle is the school classroom and foreign language classes. However, in order for students to be educated in the spirit of openness to other cultures, they need teachers who are open-minded and curious about the world and other cultures. How do we prepare future teachers to be intercultural mediators and speakers? One way is through short intercultural trainings implemented through international online projects. The following article will describe a project that was implemented based on the COIL (Collaborative Online International Learning) model between two universities - University of Łódź and the University of the Basque Country. The goal of the project was to train future teachers of Spanish and other subjects, and to combine the acquisition of knowledge with intercultural competence.

KEY WORDS: LANGUAGE TEACHING, COIL, INTERNATIONAL PROJECT, TEACHER FORMATION, INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE

Ewa Moszczyńska**What grows in the meadow in Poland, or teaching Polish to foreigners through subject content**

Referring to the literature on the subject, the author relates on her own didactic experience of teaching Polish to foreigners using the content and language integrated method. The description concerns classes for a group of foreigners from different parts of the world, who came to Warsaw in August 2022 for the Summer Course of Polish Language and Culture (organized by the Polonicum Centre of Warsaw University). During the 90-minute workshop, participants not only learned professional vocabulary related to the world of flora (names of herbs commonly found and used in Poland, phraseologisms, related words etc.), but also referred to Polish cultural creations depicting the natural world.

KEYWORDS: CLIL, TEACHING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH SUBJECT CONTENT, TEACHING POLISH TO FOREIGNERS, POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, SUMMER COURSE

Katarzyna Nosidlak**Art language or the art of language? On boosting students' artistic sensitivity in high school**

Awakening one's sensitivity to art and supporting the ability to interpret it among students can undoubtedly constitute an ambitious educational goal in itself. However, the process of building these competences does not have to be restricted to art classes. According to the assumptions of CLIL, the development of understanding of artistic creations can also happen „by the way”, when working on the improvement of students' foreign language skills. The aim of the article is to show how a single painting can be a valuable educational tool in developing the four basic skills of listening, reading, speaking and writing in English. The exercises presented in this article have been designed for three different levels (A1-A2; B1-B2; C1-C2) and often require little or no preparation from the teacher.

KEY WORDS: ART, CLIL, LANGUAGE SKILLS, SECONDARY EDUCATION

Dorota Padzik**The role of the first foreign language lesson**

The first language lesson is very important not only for students but also for their teacher. This first moment can give us a chance to motivate our students and to present the language and the culture that we teach in a positive light. This lesson also gives our students the opportunity to get to know each other which is crucial for their cooperation in the future. In this article I present activities and strategies that can help some teachers to plan an efficient first lesson.

KEY WORDS: FIRST LESSON, ICE BREAKERS, STEREOTYPES, MOTIVATION, GROUP INTEGRATION

Anna Pałczyńska**Flipped classroom in a secondary school English lesson**

In the rapidly changing world, where our students' way of thinking is changing drastically, teaching methods should change as well. When the teacher-centred lessons are becoming a thing of the past, the flipped classroom method is worth being applied. The article deals with the theoretical background of the method as well as presents its application within the School with Class program coordinated by the School with Class Foundation.

KEY WORDS: FLIPPED CLASSROOM, FLIPPED LEARNING, INVERTED TEACHING, THE SCHOOL WITH CLASS FOUNDATION

Konrad Radomyski**Fluorine - the most reactive halogen: a Proposal for a chemistry lesson for bilingual English classes**

Chemistry is a discipline that deals with the study of the structures, properties and reactions of elements and chemical compounds. Studying chemistry in English can cause problems for students, because in addition to difficult topics, the student needs to understand and remember them in a foreign language. However, a properly designed lesson, accompanied by additional materials, such as videos, can facilitate the acquisition of new knowledge.

KEY WORDS: CHEMISTRY, CLIL, HIGH SCHOOL, ENGLISH

Joanna Rudzińska-Warzecha**The importance of using various forms and methods such as CLIL during the foreign language classes in the groups of primary and secondary school students**

This article presents CLIL that is a method with the use of which students learn a subject and a second language at the same time. It explains differences between the so-called soft and hard CLIL. It also shows the importance of creativity and necessity of different methods and forms used in learning and teaching languages; the importance of friendly, non-stressful atmosphere necessary for better knowledge acquisition. It underlines the importance of interactive tools and games, streaming platforms, VR, AR, websites devoted to music, art and culture with the use of which students may learn not only a foreign language but also gain knowledge about the surrounding world and develop new skills. Finally, this article presents the importance and power of human brain and its neurons, which are necessary for our memory as well as for our ability to gain and flourish knowledge.

KEY WORDS: CLIL, LANGUAGE, LEARNING, TEACHING, SKILLS, BRAIN

Magdalena Sowa**Language as a tool of cognitive mediation in bilingual teaching**

Cognitive mediation plays a very important role in bilingual teaching: the learner acquires domain knowledge through the medium of a foreign language, which is also the subject of study. Avoiding or at least offsetting domain and language problems is largely due to the teacher, who acts as a mediator between the learners and the learned content. This text addresses the problem of mediation strategies used by the teacher in the CLIL approach. Based on empirical material recorded in French bilingual classrooms, it discusses mediation strategies aimed at enabling learners to understand new concepts and acquire relevant skills, as well as creating optimal conditions for this in the classroom space and interactions within it. The excerpts selected for analysis illustrate how language (native and foreign, i.e. French) is used to implement mediation activities involving referring to students' previously acquired knowledge and adapting language to the requirements of the communicative situation in the classroom.

KEY WORDS: CLIL, FOREIGN LANGUAGE, MEDIATION, MEDIATION STRATEGIES, NON-LANGUAGE SUBJECT TEACHER

Ilona Stępień

Using elements of one's own culture in teaching foreign languages

The aim of the article is to present various techniques that can be used in a foreign language classroom. It focuses on introducing elements of native culture like literature and history while teaching a foreign language. The presented approach is intended to raise students' cultural awareness, expand their knowledge and develop their vocabulary as well as be the inspiration for teachers who are willing to enrich their lessons.

KEY WORDS: CULTURAL AWARENESS, CULTURAL COMPETENCE, CROSS-CULTURAL COMMUNICATION, EDUCATIONAL ACTIVITIES, NATIVE CULTURE

Jolanta Urbanikowa

Quality of language teaching and learning in HE

The aim of the article is to present the issue of quality of language teaching and learning in HE and in this regard of the duty of the HE authorities, policy makers and entities responsible for policy implementation.

External standards, local procedures and practices of quality assurance and enhancement, top-down and bottom-up approaches, constitute elements of the institutional quality culture, which by way of engaging all stakeholders in participatory processes result in an ongoing and durable quality assurance and enhancement of provision. Thus the learners may acquire competences required and sought after on the globalised labour market, and the HEIs may continue to internationalise. Quality of teaching and learning requires systematic and reflective approaches based on a chosen quality assurance model whereby an introductory phase of planning focussed on the identification of aims and ensuring adequate resources and processes, is followed by the implementation phase, which effects are subject to evaluation, to be concluded by a remedial action plan, should the gathered evidence demonstrated such a need.

KEY WORDS: QUALITY OF EDUCATION, QUALITY CULTURE, QUALITY OF LANGUAGE TEACHING AND LEARNING, QUALITY ASSURANCE AND ENHANCEMENT, LANGUAGE POLICY, STANDARDS AND REFERENCES, PROCEDURES AND PRACTICES, TOP-DOWN AND BOTTOM-UP APPROACHES, QUALITY CRITERIA CHECKLIST



Home

