

# [ języki : obce ]

*w szkole*



## Języki w sieci

### temat numeru

Bezpłatne zasoby internetowe w klasie językowej  
MARCIN ZARÓD

### zdaniem dydaktyka

Klimat w klasie a sukces glottodydaktyczny  
DANUTA GABRYŚ-BARKER

### języki w Europie

Jak wyglądają lekcje języka angielskiego w szkole podstawowej?

MAGDALENA SZPOTOWICZ,  
MAREK MUSZYŃSKI

### na końcu języków

Stypendia do Hogwartu  
MARZENA REICH

# [ języki : obce ] w szkole

## [ RADA PROGRAMOWA ]

**prof. zw. dr hab. HANNA KOMOROWSKA**, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Filologii Angielskiej Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej – przewodnicząca rady programowej „Języków Obcych w Szkole”

**dr hab. ZOFIA BERDYCHOWSKA, prof. UJ**, Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego – konsultacja: j. niemiecki

**dr WOJCIECH SOSNOWSKI**, kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. rosyjski

**dr AGNIESZKA DRYJAŃSKA**, Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. francuski

**ALEKSANDRA RATUSZNIK**, dyrektor ds. kształcenia dwujęzycznego XIII LO w Łodzi – konsultacja: j. romańskie

**dr MAGDALENA SZPOTOWICZ**, lider Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych – konsultacja: wymiar europejski nauczania języków obcych

**dr RADOSŁAW KUCHARCZYK**, dyrektor ds. naukowych Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: wielojęzyczność i wielokulturowość

**DANUTA SZCZĘSNA**, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – konsultacja: język polski jako obcy

**JOLANTA URBANIK**, pełnomocnik rektora ds. Procesu Bolońskiego, Uniwersytet Warszawski – konsultacja: internacjonalizacja szkolnictwa wyższego

**ANNA DAKOWICZ-NAWROCKA**, zastępca dyrektora Departamentu Jakości Edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej – konsultacja: języki obce w kształceniu ogólnym

## [ RECENZENCI ]

**dr hab. JOLANTA SUJECKA-ZAJĄC**, prof. UW

**dr AGNIESZKA DRYJAŃSKA**, UW

**dr AGNIESZKA KAROLCZUK**

**dr RADOSŁAW KUCHARCZYK**, UW

## [ REDAKCJA ]

Redaktor naczelna: **ANNA GRABOWSKA**

Sekretarz redakcji: **MAŁGORZATA JANASZEK**

Redakcja i korekta: **dr AGNIESZKA KAROLCZUK, BEATA PŁATOS**

Redaktorzy współpracujący:

**MAŁGORZATA CZŁONKOWSKA-NAUMIUK,**  
**MATEUSZ JEŻOWSKI**

Skład: **JOANNA GARBACIK**

Wydanie internetowe: **WERONIKA SKACZKOWSKA**

Projekt graficzny pisma: **TAKEMEDIA**

Projekt okładki: **RZECZYOBRAZKOWE.PL**

Wydawca: **FUNDACJA ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI**

Autorów zainteresowanych publikowaniem artykułów zapraszamy do kontaktu z redakcją: [jows@frse.org.pl](mailto:jows@frse.org.pl). Redakcja zaprasza autorów do tworzenia numeru 1/2016, którego tematem wiodącym będzie nauczanie sprawności receptywnych. Informacje edytorskie dla autorów znajdują się na stronie [www.jows.pl](http://www.jows.pl).

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

## [ ADRES WYDAWCY I REDAKCJI ]

### JĘZYKI OBCE W SZKOLE

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

tel. 22 46 31 367

e-mail: [jows@frse.org.pl](mailto:jows@frse.org.pl)

[www.jows.pl](http://www.jows.pl) [www.frse.org.pl](http://www.frse.org.pl)

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2015

Fotografia wykorzystana na str. 1 autorstwa Ewy Beldowskiej. Fotografie wykorzystane na str. 40, 56, 82 pochodzą z agencji fotograficznej Fotolia. Grafika na str. 77 autorstwa Doroty Sterny, wykorzystana na prawach Creative Commons. Grafika na stronach 94-97 autorstwa Izabeli Witkowskiej. Grafika na str. 115 pochodzi z zasobów autora Bartosza Wilimborka. Grafika na str. 119 pochodzi z zasobów autorki Marzeny Reich.

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.

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

Publikacja bezpłatna



### JĘZYKI OBCE W SZKOLE

nr 4/2015



## Od redakcji

**S**tanisław Lem w jednym z felietonów opublikowanych przez Wydawnictwo Literackie w 1999 r. pod wspólnym tytułem *Bomba megabitowa* pisał: (...) *każda bez wyjątku nowa technologia ma awers korzyści i zarazem rewers nowych, nieznanych dotychczas bied.* Zdanie to, które pod koniec XX wieku brzmiało jak ostrzeżenie przed coraz szybszym tempem rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych, obecnie doskonale charakteryzuje wykorzystanie TIK zarówno w edukacji ogólnej, jak i językowej.

O tym, jak ważne jest uwrażliwianie uczniów na jakość zasobów internetowych, z których korzystają, ucząc się nie tylko języka obcego, pisze dr Agnieszka Dryjańska w artykule pod tytułem *Internetowe zasoby audiowizualne sposobem na kształtowanie savoir-être uczniów.* Refleksja o tym, co jest wartościowe w sieci, jak z ogólnie dostępnego bogactwa filmów, audycji radiowych i telewizyjnych, wywiadów, przedstawień teatralnych, teledysków, tekstów piosenek, gier, podkastów itd. wybrać wysokiej jakości materiały dydaktyczne, dzięki którym lekcje języków obcych będą atrakcyjniejsze dla uczniów, widoczna jest we wszystkich artykułach prezentowanych w dziale *Języki w sieci* w niniejszym wydaniu JOwS. Refleksji tej towarzyszy za każdym razem zachęta, skierowana przez naszych autorów do nauczycieli języków obcych, do korzystania z zasobów internetowych, nawet jeśli nie posiadają w szkole doskonale wyposażonego laboratorium komputerowego. Pisze o tym Marcin Zaród w swoim artykule poświęconym wykorzystaniu bezpłatnych zasobów internetowych w klasie językowej, namawiając do zerwania z ograniczeniem nauki do przestrzeni szkolnej i np. zadawania uczniom prac domowych wymagających korzystania z zasobów sieciowych dostępnych z urządzeń mobilnych.

Dlatego też, jako redakcja, zachęcamy Państwa, bardziej niż w którymkolwiek innym numerze czasopisma, do korzystania z możliwości, jakie daje cyfrowy format tek-

stów zamieszczanych na łamach *Języków Obcych w Szkole.* Wszystkie zawarte w artykułach linki do omawianych stron internetowych, platform i kursów edukacyjnych, blogów oraz materiałów autentycznych i towarzyszących im ćwiczeń są aktywne. Dzięki hipertekstowości mogą Państwo swobodnie przechodzić do materiałów powiązanych z tekstem głównym i korzystać w pełni z możliwości, jakie daje nieliniarna lektura artykułów. Może w czasie nadchodzącej przerwy świątecznej znajdą Państwo czas i sięgną do artykułów powiązanych z numerem grudniowym. Znalezienie interesujących Państwa materiałów dydaktycznych to w cyfrowych JOwS jedno kliknięcie myszką.

Mam nadzieję, że nie zniechęci Państwa do tego jeszcze jedno ostrzeżenie Stanisława Lema, który w cytowanym już zbiorze felietonów pisał: *Internet nadal „nic nie rozumie”, żadnego odkrycia, choćby od niego zależał los świata, ale nadanego w egzotycznym języku, nie odróżni od nieco mniej ważnej wieści, że u ciotki w placku z jabłkami zrobił się w piekarniku zakalec.* Mimo tej gorzkiej prawdy zachęcam Państwa przed nadchodzącymi Świętami Bożego Narodzenia do poszukiwania, nawet w sieci, najślodszych przepisów na świąteczne desery: angielski *Christmas pudding*, włoską *panettone*, francuski *bûche de Noël* czy hiszpański *turrón*. I pamiętajmy, że polski piernik, nawet jeśli zrobi się w nim w piekarniku niewielki zakalec, będzie smakować znakomicie, gdy zjemy go w gronie najbliższych przy świątecznym stole, gdy wszystkie, niezastąpione w zwykły dzień, smartfony, tablety i inne urządzenia mobilne będą spoczywać uśpione na naszych biurkach. Takich właśnie tradycyjnych i rodzinnych Świąt Państwu życzę w imieniu swoim i całej redakcji *Języków Obcych w Szkole.*



**Anna Grabowska**  
redaktor naczelna JOwS



## temat numeru

### języki w sieci

4

**Technologie informacyjne**  
w dydaktyce języków specjalistycznych  
ELŻBIETA DANUTA LESIAK-BIELAWSKA

11

**Bezpłatne zasoby internetowe**  
w klasie językowej  
MARCIN ZARÓD

16

**Ten Times TED,**  
czyli jak wykorzystać materiały TED  
w nauczaniu języków obcych  
ANNA POPLAWSKA

20

**Od płyt gramofonowych**  
do zasobów internetowych  
MONIKA KNAPKIEWICZ

24

**Dydaktyzacja treści multimedialnych**  
w środowisku e-learningowym:  
bogactwo możliwości  
SÉBASTIEN DUCOURTIOUX

33

**Internetowe zasoby audiowizualne**  
sposobem na kształtowanie  
savoir-être uczniów  
AGNIESZKA DRYJAŃSKA

40

**E-kształcenie a humanistyka:**  
założenia i realizacja kursu  
*Artystyczno-literackie życie Paryża*  
DARIUSZ KRAWCZYK

46

**Wykorzystanie materiałów**  
**internetowych**  
na zajęciach z języka rosyjskiego  
MAGDALENA ZIÓLEK-WOJNAR,  
JUSTYNA DECZEWSKA

52

**Uczę, oceniam, motywuję**  
– o kursie językowym  
w przestrzeni wirtualnej  
MAGDALENA BIESIADECKA

56

**Ujarzmić**  
technologię  
JAROSŁAW KOWALEWSKI



## zdaniem dydaktyka

### kompetencje interkulturowe

59

**Kształtowanie kompetencji**  
**międzykulturowej**  
– druga strona „medalu” na przykładzie  
polskiego systemu edukacji  
ANNA JAROSZEWSKA

### klasa szkolna

70

**Klimat w klasie**  
a sukces glottodydaktyczny  
DANUTA GABRYŚ-BARKER

### ocenie

77

**W poszukiwaniu**  
**inspiracji dydaktycznych**  
– ocenianie kształtujące  
MAŁGORZATA MOLSKA

### kształcenie nauczycieli

82

**Kształcenie nauczycieli**  
**języka hiszpańskiego**  
w Polsce i na świecie: wyzwania  
i potrzeby edukacyjne  
MAŁGORZATA SPYCHAŁA



## języki w Europie



## na końcu języków

### podręczniki

91

**Podręczniki wieloletnie  
do nauczania języków obcych.**  
Na przykładzie podręczników  
do nauczania języka francuskiego  
KAROLINA WAWRZONEK

### nauczanie dzieci

94

**Mike and Lilly**  
IZABELA WITKOWSKA

### badania i analizy

98

**Jak wyglądają lekcje języka  
angielskiego w szkole podstawowej?**  
Wyniki *Badania efektywności nauczania  
języka angielskiego* (BENJA)  
MAGDALENA SZPOTOWICZ,  
MAREK MUSZYŃSKI

105

**Języki w szkołach średnich w Europie**  
– rzut oka na egzaminy  
WNIOSKI Z RAPORTU EURYDICE

### polemika

107

**Wielojęzyczność w Unii Europejskiej**  
– polemika  
KAROLINA STEFANIAK

### języki migowe

111

**OPEN**  
– otwórz się na języki  
PATRYCJA RAWECKA

115

**Nauczanie języka migowego**  
osób słyszących  
BARTOSZ WILIMBOREK

### program

119

**Stypendia**  
do Hogwartu  
MARZENA REICH

122

**Metodologia Montessori**  
w nauczaniu języków obcych  
osób dorosłych  
ALINA DOROCH

### nauczyciel

126

**Co „gryzie” nauczycieli**  
języków obcych?  
ANNA ABRAMCZYK



# Technologie informacyjne w dydaktyce języków specjalistycznych

Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska

**Celem tego artykułu jest dokonanie ogólnego przeglądu możliwości wykorzystania technologii informacyjnych w dydaktyce języków specjalistycznych. Artykuł opiera się głównie na publikacjach anglojęzycznych i uwzględnia linki do anglojęzycznych stron internetowych. Jednak przedstawione w nim uwagi i wnioski mogą być także odniesione do innych języków.**

**T**echnologie informacyjne odgrywają ważną rolę w dydaktyce języków obcych, a ich aplikacje są szczególnie przydatne w dydaktyce języków specjalistycznych (JS), zwłaszcza jeżeli uwzględnimy jej ukierunkowanie na analizę potrzeb uczących się, adaptację i/lub tworzenie materiałów dydaktycznych dostosowanych do specyficznych potrzeb docelowych odbiorców, dokonywaną na bieżąco ewaluację kursu i/lub wykorzystanych materiałów oraz metodykę nauczania opartą na określonych sytuacjach komunikacyjnych typowych dla konkretnej dziedziny wiedzy. Komputery zostały wykorzystane do badań nad językiem w latach 60. XX wieku. Pierwsze analizy językowe były dokonywane na ogromnych komputerach (ang. *mainframe*), natomiast upowszechnienie się komputerów osobistych (ang. *personal computer*) w latach 70. przyczyniło się do wdrożenia ich do nauczania języków. Obecnie ich rozwój umożliwia wykorzystanie w dydaktyce języków obcych interaktywnych pakietów multimedialnych, bogatych zasobów Internetu oraz całej gamy technologicznych aplikacji oferujących narzędzia przydatne dla nauczycieli JS i nieodzownych w tworzeniu przestrzeni komunikacyjnej (Bloch 2013).

Związki pomiędzy technologiami a dydaktyką JS pozostają, jak się wydaje, pod wpływem oddziaływania zmian zachodzących w nauczaniu języków obcych wspomaganych

komputerowo (ang. *computer-assisted language learning*, CALL<sup>1</sup>), językoznawstwie stosowanym i metodyce nauczania języków obcych (Arnó-Macia, 2012). Jak zauważa Garrett (2009:719), CALL oznacza *pełne zintegrowanie TI z nauczaniem języka* i w związku z tym powinien być oparty na wzajemnym powiązaniu takich elementów, jak dydaktyka, teoria nauczania języków obcych i technologia. Dokonując przeglądu postępów w tej dziedzinie z punktu widzenia odmiennych teorii pedagogicznych i dostępnych technologii, Warschauer (1996) oraz Warschauer i Healey (1998) wyodrębniają trzy etapy rozwoju CALL.

W zainicjowanym w latach 50. XX wieku i wprowadzonym w życie w latach 60. i 70. behawiorystycznym etapie CALL, komputer stanowił narzędzie, za pomocą którego – przez wykorzystanie odpowiedniego oprogramowania – oferowano uczącym się stosowne materiały dydaktyczne. Zgodnie z dominującą wtedy behawiorystyczną teorią nauczania języków obcych, programy komputerowe, takie jak PLATO system, których podstawę stanowiły dryle językowe (ang. *drills*), miały na celu wykształcenie konkretnych nawyków językowych. Komunikacyjna faza CALL, często odróżniana od etapu behawiorystycznego nie na podstawie wykorzystanego

<sup>1</sup> Akronim CALL jest powszechnie stosowany i rozpoznawany, także w języku polskim (Gajewska i Sowa 2014).

## Rozwój technologii informacyjnych umożliwia uczącym się angażowanie się w różne formy komunikacji online, stanowiące nieodłączną część codziennej komunikacji w ich środowisku zawodowym czy akademickim.

oprogramowania, lecz celu leżącego u źródeł jego zastosowania, opierała się na komunikacyjnym podejściu do nauczania języka obcego, które dominowało w latach 70. i 80. XX wieku. W myśl jego podstawowych założeń, punkt ciężkości przeniesiony został na używanie form językowych, implicytne nauczanie gramatyki, tworzenie naturalnego środowiska do użycia języka docelowego itd. (Underwood 1984). W tym okresie stworzono szereg programów komputerowych umożliwiających uczącym się rozwój konkretnych sprawności językowych, np. dostosowane do indywidualnego tempa ucznia czytanie czy programy stymulujące mówienie i/lub pisanie (Warschauer 1996). Krytyce podejścia komunikacyjnego i będącego jej rezultatem bardziej zintegrowanego podejścia do nauczania języka obcego, z uwzględnieniem realizacji zadań językowych i projektów, towarzyszył dalszy rozwój technologii informacyjnych. Podstawą wyłonienia się zintegrowanego podejścia do CALL było pojawienie się multimediów, stanowiących połączenie różnych form przekazu informacji, takich jak tekst, grafika, dźwięk, animacja, wideo oraz Internetu, medium globalnej komunikacji i źródła niezliczonych materiałów autentycznych (Warschauer 1996).

Dalszy rozwój technologii przyniósł takie koncepcje, jak: *network-based language teaching (NBLT)*, tj. wykorzystanie w nauczaniu języków obcych komputerów podłączonych do lokalnych i/lub globalnej sieci (Kern i Warschauer 2000), czy *second wave of online learning*, wykraczające poza nauczanie języka przez nacisk na kulturę i dyskursy społeczne (Kern, Ware i Warschauer 2004). Jak słusznie zauważa Arnó-Macia

(2012), sądząc po wynikach obserwacji dynamicznego rozwoju technologii informacyjnych, koncepcja CALL powinna także obejmować najnowsze urządzenia mobilne.

Rozwój Internetu spowodował znaczne zmiany w nauczaniu języków obcych. Wszechobecny dostęp do sieci w codziennym życiu narzuca konieczność wzięcia pod uwagę wspomaganych komputerowo sprawności komunikacyjnych (ang. *computer-mediated communication skills*, CMCS), obok tradycyjnie rozumianych sprawności, takich jak pisanie czy mówienie (Chapelle 2003; Garrett 2009). Implikuje to konieczność poszerzenia tradycyjnie rozumianych umiejętności czytania i pisania oraz kompetencji komunikacyjnej o komunikację internetową, współtworzenie tekstów (ang. *collaborative writing*), wykorzystanie hipertekstu i multimediów (Shetzer, Warschauer 2000).

### Technologie informacyjne w roli narzędzi wspierających dydaktykę języków specjalistycznych

Technologie informacyjne znalazły swoje zastosowanie w dydaktyce języka specjalistycznego (JS), poczynając od wykorzystania niepodłączonych do sieci komputerów (ang. *stand-alone computers*), przez rozwój lokalnych sieci komputerowych (ang. *Local Area Network*, LAN), łączących komputery na określonym obszarze (np. szkoła czy laboratorium), a następnie rozległej sieci komputerowej (ang. *Wide Area Network*, WAN), wykraczającej poza miasto, kraj, kontynent, aż po pojawienie się Internetu (ang. *Inter-network*) i ogólnosiwiatowej sieci komputerowej (ang. *World Wide Web*, WWW lub Web) oraz upowszechnienie się technologii mobilnych. Omawiając znaczenie nowoczesnych technologii w dydaktyce JS, Bloch (2013) podkreśla ich rolę jako narzędzi wspierających proces nauczania. Na uwagę zasługuje przede wszystkim fakt, że oferowane aplikacje technologiczne umożliwiają dostęp do całej gamy autentycznych materiałów językowych w postaci dostępnych w sieci gazet i czasopism, czasopism naukowych, wykładów, programów informacyjnych – reprezentujących odmienne gatunkowo formy. Nie bez znaczenia dla dydaktyki JS wydaje się także możliwość analizy różnych tekstów za pomocą specjalistycznego oprogramowania komputerowego<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Najpopularniejsze oprogramowanie stosowane przez badaczy to bezpłatny AntConc (dostępny na stronie: [www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html)) i dostępny na licencji WordSmith Tool (Scott 2013) (dostępny na stronie: <http://www.laurenceanthony.net/software.html>) (Kamasa 2014).

Wolny i powszechny dostęp (ang. *open access*) do cyfrowych form zapisu danych i treści edukacyjnych, naukowych czy informacji umożliwia nauczycielom JS wykorzystanie w procesie dydaktycznym autentycznych i specyficznych dla danej dziedziny materiałów językowych. Niektóre stacje nadawcze, np. BBC ([www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk)) czy National Public Radio (NPR) ([www.npr.org](http://www.npr.org)) oferują otwarty dostęp do swoich programów zgromadzonych w formie podcastów. Dodatkowo niektóre uniwersytety zapewniają wolny dostęp do zgromadzonych w formie tekstowej, dźwiękowej i wideo wykładów z zakresu różnych dziedzin, np. Uniwersytet Yale (<http://oyc.yale.edu>). Wiele portali internetowych umożliwia bezpłatne odtwarzanie filmów, a tym samym wykorzystanie przez nauczycieli JS autentycznych materiałów językowych powiązanych z określoną dziedziną wiedzy, np. największy i najbardziej popularny serwis internetowy YouTube ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)). Dostępne w sieci darmowe programy do nagrywania i edycji dźwięku np. Audacity (<http://sourceforge.net/projects/audacity/>) pozwalają nauczycielom na tworzenie podcastów dostosowanych do specjalistycznych celów dydaktycznych (Kern 2013) i zachęcanie uczących się do tworzenia własnych i ewentualnego rozpowszechniania ich w Internecie, co ma ogromne znaczenie dla rozwoju ich kompetencji komunikacyjnej w języku obcym.

Kolejną aplikacją technologiczną pozwalającą nauczycielom JS na włączenie autentycznych materiałów językowych do nauczania są wspomniane programy komputerowe umożliwiające analizę korpusów tekstów specjalistycznych (ang. *concordancers*). Wykorzystując zawarte w nich dane językowe, nauczyciel może tworzyć listy frekwencyjne czy też listy tzw. n-gramów (tj. par, trójek itd.) słów analizowanego korpusu, wyselekcjonować słowa kluczowe, określać konkordancje wybranego słowa, czyli konteksty jego występowania, jak i wybierać ilustracyjne akapity tekstu. Narzędzia do analizy korpusów mogą być wykorzystywane do pracy z pojedynczymi tekstami i do tworzenia materiałów dydaktycznych. AntConc pozwala na dokładną analizę zawartego w analizowanym tekście słownictwa oraz wydobyć jego specyfikę, np. powtarzających się par przymiotników i rzeczowników. Jednocześnie umożliwia stosunkowo szybkie tworzenie rozbudowanych ćwiczeń do wykorzystania podczas pracy w klasie i na platformie internetowej (Twardo 2009).

Alternatywą dla gotowych korpusów dostępnych w domenie publicznej mogą być korpusy tworzone przez nauczyciela

## Powszechny dostęp do cyfrowych form zapisu danych i treści edukacyjnych umożliwia nauczycielom języka specjalistycznego wykorzystanie w procesie dydaktycznym autentycznych i specyficznych dla danej dziedziny materiałów językowych.

JS i służące zaspokojeniu specyficznych potrzeb uczących się, wynikających z wąsko rozumianego celu uczenia się, który nie zawsze jest w należyтым stopniu odzwierciedlony w dostępnych korpusach (Tribble 1997). Korpusy mogą być również wykorzystane do porównania tekstów eksperckich z tekstami tworzonymi przez uczących się, a tym samym dostarczyć informacji na temat nadużywania pewnych struktur językowych przez uczących się i popełnianych przez nich błędów (Flowerdew 1998).

Dodatkowo rozwój technologii informacyjnych umożliwia uczącym się angażowanie się w różne formy komunikacji online, stanowiące nieodłączną część codziennej komunikacji w ich środowisku zawodowym czy akademickim. Uczestnicy komunikacji asynchronicznej (inny czas, inne miejsce) porozumiewają się za pośrednictwem np. emaili, blogów, forów dyskusyjnych, serwisów społecznościowych, takich jak Twitter czy Facebook. Natomiast w przypadku komunikacji synchronicznej (ten sam czas, inne miejsce) uczestnicy korzystają z czatów, wideokonferencji czy platform e-learningowych. Z uwagi na odmienne cechy dyskursu synchronicznych i asynchronicznych form komunikacji (Sotillo 2000), narzędzia te mogą być wykorzystane przez nauczycieli JS w różnych celach. Fora dyskusyjne, na przykład, mogą skłonić uczących się do stosowania języka formalnego i zaangażowania się w dogłębną dyskusję na dany temat. Z kolei blogi mogą wspomóc uczących się w wyrażaniu



poglądów na jakiś temat czy też w stosowaniu różnych strategii retorycznych (Bloch 2007). Nie bez znaczenia wydaje się połączenie blogów z innymi formami dyskursu i tworzenie nowych tekstów multimodalnych (Bloch 2013). Niezależnie od wykorzystanego medium, synchroniczne i asynchroniczne media komunikacyjne oddziałują na rozwój sprawności językowych, zachęcając uczestników do aktywnej interakcji z innymi uczestnikami, do tworzenia wirtualnych społeczności uczących się, współtworzenia tekstów, jak np. serwis internetowy typu Wiki, który umożliwia współpracę wielu użytkowników (Sykes, Oskoz, Thorne 2008).

Rosnące znaczenie współpracy, prowadzonej często zdalnie w odmiennych lokalizacjach, przyczyniło się do wzrostu znaczenia tzw. przetwarzania w chmurze<sup>3</sup> (ang. *cloud computing*). Niektóre strony internetowe, jak np. Google Docs, udostępniają stosowne programy pozwalające na zdalną współpracę przy tworzeniu dokumentów, arkuszy kalkulacyjnych czy prezentacji.

Technologia oferuje też zróżnicowane narzędzia umożliwiające wizualizację tematów, treści, leksyki z danej dziedziny specjalistycznej, które mogą być z powodzeniem wykorzystane w nauczaniu JS (Krajka 2015). Jednym z nich jest Mindmup (<https://www.mindmup.com>), darmowa aplikacja do tworzenia map myśli, która daje np. możliwość współtworzenia mapy przez różnych użytkowników w czasie rzeczywistym podczas otwartych sesji. Kolejny przykład dotyczy serwisu Tagxedo (<http://www.tagxedo.com/>), który umożliwia przekształcanie tekstów, np. artykułów, prezentacji, sloganów itd., w „chmury słów”, gdzie w zależności od częstotliwości ich występowania są one wyświetlane większą lub mniejszą czcionką.

### Technologie informacyjne jako przestrzeń komunikacyjna

Zmiany spowodowane pojawieniem się Internetu pociągają za sobą to, że przedstawione wyżej narzędzia internetowe mogą być też wykorzystane jako przestrzeń komunikacyjna dająca sposobność do rozpowszechniania tekstów w sieci (Bloch 2013). Oprócz omówionych już form komunikacji online, można skorzystać z alternatywnych form prezentowania

informacji w sieci, np. za pomocą PowerPoint Online czy Prezi, oferujących możliwość tworzenia i przedstawiania prezentacji na tzw. wirtualnym płótnie. Istnieją także różne platformy, które pozwalają na zamieszczenie tych prezentacji w sieci.

Zawrotny rozwój technologii daje uczącym się wiele sposobności do „zanurzenia się” (ang. *immersion*) w niemal rzeczywiste sytuacje, które stają się coraz bardziej realistyczne. Dzięki współpracy kilku europejskich uniwersytetów z ekspertami ds. żeglugi morskiej powstało narzędzie online *MarEng* przeznaczone do nauczania języka angielskiego z myślą o tej specjalizacji uczących się (López de Vergara Méndez 2006). Celem projektu było stworzenie przy stosunkowo niskich nakładach finansowych wysokiej jakości narzędzia online umożliwiającego studentom szkół morskich dostęp do stosownych materiałów językowych za pośrednictwem Internetu. Hussin (2006) w Australii opracowała dwa interaktywne warsztaty online: jeden dla studentów pielęgniarstwa stworzony z myślą o rozwoju sprawności komunikacyjnych w angielskim jako języku drugim, a drugi koncentrujący się na pisaniu akademickim w angielskim jako języku drugim i adresowany do studentów biznesu. Kolejny przykład dostępnych w sieci materiałów do nauki języka angielskiego do celów specjalistycznych (JACS) stanowi wykorzystanie gry online *It's a Deal*. Została ona stworzona z myślą o nauczaniu komunikacji interkulturowej w biznesie i przeznaczona jest dla Brytyjczyków i Hiszpanów, pracujących w środowiskach, gdzie język angielski funkcjonuje jako *lingua franca* (Guillén-Nieto 2009).

Rozwojowi programów i materiałów przeznaczonych do zdalnego nauczania JACS towarzyszyło projektowanie kursów online, zawierających specyficzne dla danej dziedziny materiały językowe i zadania. Kursy te – czy to w postaci całkowicie e-learningowej czy komplementarnej – wydają się szczególnie przydatne w dydaktyce JS. Nie tylko pozwalają pokonać ograniczenia czasowo-przestrzenne, ale i umożliwiają dostosowanie nauczania, materiałów i zadań do specyficznych potrzeb docelowych odbiorców. Najczęściej stosowanym rozwiązaniem jest formuła komplementarna, określana też mianem *blended learning*, która stanowi logiczną konsekwencję eklektycznego podejścia do nauczania języka obcego. Począwszy od 2003 r., tj. od czasu, kiedy termin *blended learning* został po raz pierwszy zastosowany (Claypole 2003), zaprojektowano wiele kursów JACS opartych na tej formule. Ograniczę się tu

<sup>3</sup> Przetwarzanie w chmurze odnosi się do zdalnych usług internetowych oferowanych przez podmioty zewnętrzne i dostępnych na żądanie z komputerów w dowolnej chwili. Umożliwiają one przekształcanie treści i postaci danych wejściowych metodą wykonywania systematycznych operacji w celu uzyskania wyników w postaci z góry określonej. Mogą być to zarówno zwykłe operacje binarne, jak i operacje na tekście pisanym.

## Niezależnie od wykorzystanego medium, synchroniczne i asynchroniczne media komunikacyjne oddziałują na rozwój sprawności językowych, zachęcając uczestników do aktywnej interakcji z innymi uczestnikami, do tworzenia wirtualnych społeczności uczących się.

do kilku przykładów. Mungra (2009) stworzył ukierunkowany na rozwój sprawności pisania komplementarny kurs języka angielskiego adresowany do włoskich studentów medycyny, który zapewniał symulowaną praktykę pisania w odpowiednio dostosowanym do potrzeb studentów kontekście komunikacyjnym. Beagle and Davies (2013) omawiają dwa kursy języka angielskiego jako specjalistycznego w formule *blended learning* opracowane przez Centrum Nauki Języka Angielskiego przy Uniwersytecie w Melbourne – jeden dla pilotów, a drugi dla kontrolerów ruchu powietrznego. Kursy te były ukierunkowane na dalszy rozwój sprawności mówienia i słuchania w kontekstach zawodowych. Whittaker (2013) opisuje kursy opracowane przez British Council w formule *blended learning* i przeznaczone dla oficerów sił zbrojnych Bośni i Hercegowiny z myślą o ich udziale w rokowaniach pokojowych. Lesiak-Bielawska (2014) opracowała przeznaczony dla instrumentalistów kurs komplementarny, zorientowany na rozwój sprawności mówienia i słuchania w sytuacjach określonych na podstawie wcześniej przeprowadzonej analizy potrzeb.

Aplikacje technologiczne oferują także szereg narzędzi przydatnych w procesie analizy potrzeb czy ewaluacji kursu. Należą do nich serwisy służące do przeprowadzenia ankiet online, jak m.in. [SurveyMonkey](#) czy [GoogleForms](#), pozwalające

nauczycielom JS określić oczekiwania i preferencje uczących się oraz ich opinie o kursie (Krajka 2015). Jednocześnie na uwagę zasługują narzędzia testowania komputerowego (ang. *computer-based testing*), z których nauczyciel może skorzystać, aby stworzyć i przeprowadzić test diagnostyczny, określający wyjściowy poziom kompetencji priorytetowych uczących, oraz test końcowy. Platformy e-learningowe, np. Moodle czy Blackboard Learn, zapewniają dostęp do narzędzi pozwalających na zaprojektowanie takich testów, m.in. *quiz* w Moodle czy *test manager* w Blackboard, dając nauczycielowi możliwość tworzenia testów jednorodnych lub mieszanych, opartych na pytaniach otwartych lub zamkniętych, wspomaganych elementami multimedialnymi. Nie bez znaczenia są także dostępne możliwości oceniania testów na platformie, np. platforma Blackboard oferuje możliwość określenia wagi punktowej poszczególnych odpowiedzi, aby uzyskać bardziej precyzyjny wynik, zaś platforma Moodle pozwala na skorzystanie z funkcji punktów ujemnych za złe odpowiedzi lub ustalenie, że tylko najwyższy wynik zostaje zapisany, a pozostałe nie są brane pod uwagę.

Swoiste uzupełnienie testowania online stanowi oferta działającej od około 30 lat na rynku brytyjskim i amerykańskim firmy [QuestionMark](#). Jak wynika z informacji na stronie internetowej, proponowane przez firmę narzędzia pozwalają oszacować wiedzę, sprawności i postawy, dostosowując proponowane rozwiązania do potrzeb osób testowanych. Ważną formę testowania online stanowi skomputeryzowane testowanie adaptacyjne (ang. *computerized adaptive testing*, CAT), w którym – w zależności od prawidłowo udzielonych odpowiedzi – program komputerowy dostosowuje do testowanego kolejne pytania o wyższym stopniu trudności. Przykładem platformy umożliwiającej testowanie adaptacyjne jest system zdalnego testowania [WebClass](#), opracowany przez dra Wojciecha Malca (2013; 2014).

Pomimo funkcjonowania różnych oprogramowań pozwalających na projektowanie testów językowych, Douglas (2013) zauważa, że te aktualnie dostępne umożliwiają jedynie stworzenie stosunkowo nieskomplikowanych testów, np. wielokrotnego wyboru czy uzupełniania luk, oraz wspomaganie pytań testowych elementami multimedialnymi, np. przez dołączenie grafiki, filmu czy pliku audio jako części inputu. Nie są to możliwości zadowalające wymagania twórców testów JACS, których celem jest projektowanie specyficznych dla danej dziedziny zadań o wysokim stopniu autentyczności.

## Zawrotny rozwój technologii daje uczącym się wiele sposobności do „zanurzenia się” (ang. *immersion*) w niemal rzeczywiste sytuacje, które stają się coraz bardziej realistyczne.

### Podsumowanie

Rozwój technologii i gospodarki opartej na wiedzy przyczynił się do ogromnego znaczenia nowych technologii i ich wykorzystania zarówno w codziennym życiu, jak i w edukacji. Szeroka oferta rozwiązań dotyczących właśnie edukacji budzi szereg obaw i rodzi nieuchronne pytania. Jak zauważa Bloch (2013), najważniejsze z nich dotyczy trwałości różnych mediów komunikacji internetowej, gdyż niektóre z nich, np. email czy blogowanie są stopniowo zastępowane nowymi, takimi jak np. Twitter czy Facebook. Wraz z pojawieniem się nowych narzędzi nauczyciele JS mają do dyspozycji coraz więcej nowych możliwości. Z drugiej jednak strony, niejeden nauczyciel może się czuć przytłoczony nadmiarem nowych mediów, co zdecydowanie utrudnia wybór i wykorzystanie technologii w procesie dydaktycznym.

Wybór określonego rozwiązania technologicznego – czy to jako narzędzia, czy przestrzeni komunikacyjnej – nigdy nie jest neutralny i implikuje konieczność uwzględnienia kilku czynników. Do najczęściej branych pod uwagę należy realizowany cel dydaktyczny, warunkujący zestaw środków językowych wymaganych w określonej sytuacji komunikacyjnej, oraz znaczenie przypisywane danemu medium w konkretnym kontekście komunikacyjnym i danym społeczeństwie.

Wykorzystanie technologii w dydaktyce JS znacznie poszerza rozległy zakres kompetencji i zadań realizowanych przez nauczyciela JS w procesie dydaktycznym (por. Dudley-Evans, St. John 2009; Arnó-Macia 2012; Gajewska, Sowa

2014; Basturkmen 2014; Lesiak-Bielawska 2015), czyniąc charakter jego pracy jeszcze bardziej złożonym. Sprostanie wszystkim zadaniom wiąże się z koniecznością doskonalenia zawodowego, np. przez udział w specjalnych, ukierunkowanych na technologie programach szkoleniowych dla pracujących nauczycieli JS (Compton 2009; Murphy, Shelley, Baumann 2010; Arnó-Macia 2012). W wielu instytucjach ten rodzaj inicjatyw bywa często ograniczony do organizowanych *ad hoc* wewnętrznych szkoleń. Rozwój Internetu umożliwia udział w wirtualnych społecznościach nauczycieli, dzielenie się własnymi doświadczeniami i korzystanie z doświadczeń innych. Niezależnie od wartości doświadczeń innych nauczycieli, wydaje się, że poleganie jedynie na internetowej dyskusji w zakresie wykorzystania danej technologii nie jest wystarczające. Z uwagi na fakt, że sukces lub porażka danej technologii i jej wykorzystanie w dydaktyce JS zależą w przeważającej mierze od przygotowania nauczyciela, a nie od samej technologii (Bloch 2013), wydaje się, że wielu nauczycieli JS odniosłoby niewątpliwą korzyść, gdyby mogli wziąć udział w programach szkoleniowych przygotowujących ich do radzenia sobie ze zmianami w tym zakresie. Ten rodzaj programów z pewnością pomógłby niejednemu z nich spojrzeć na zastosowanie technologii w dydaktyce JS z perspektywy *krytycznego i dojrzałego pragmatyzmu* (ang. *critical, technologically-informed pragmatism*) (Chapelle 2003:9). Mógłby też zachęcić część nauczycieli nierozumiejących świata nowoczesnych technologii do dotrzymania kroku nowej generacji *cyfrowych tubylców* (ang. *digital natives*) (Prensky 2001), którzy nie wyobrażają sobie życia bez komputerów i wszechobecnego Internetu.

### Bibliografia

- Arnó-Macia, E. (2012) The Role of Technology in Teaching Languages for Specific Purposes. W: *Modern Language Journal*, nr 96, 89-104.
- Basturkman, H. (2014) LSP Teacher Education: Review of Literature and Suggestions for the Research Agenda. W: *Ibérica*, nr 28, 17-34.
- Beagle, L., Davies, G. (2013) A Blended Learning Course for the Aviation Industry: A Case Study. W: B. Tomlinson, C. Whittaker (red.) *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London: British Council, 141-146 [online] [dostęp 10.10.2015].
- Bloch, J. (2007) Abdullah's Blogging: A Generation of 1.5 Student Enters the Blogosphere. W: *Language Learning and Technology*, nr 11 (2), 128-141 [online] [9.10.2015].
- Bloch, J. (2013) Technology and ESP. W: B. Paltridge, S. Starfield (red.) *The Handbook of English for Specific Purposes*, 429-447. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Chapelle, C.A. (2003) *English Language Teaching and Technology*. Amsterdam: Benjamins.

- Claypole, M. (2003) Blended Learning: New Resources for Teaching Business English. W: A. Pulverness (red.) *IATEFL Brighton Conference Selections*. Whitstable, UK: IATEFL.
- Compton, L. (2009) Preparing Language Teachers to Teach Language Online: A Look at Skills, Roles and Responsibilities. W: *Computer Assisted Language Learning*, nr 22, 73-99 [online] [9.10.2015].
- Douglas, D. (2013) ESP and Assessment. W: B. Paltridge, S. Starfield (red.) *The Handbook of English for Specific Purposes*, 410-428. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Duddley-Evans, T., St John, M. J. (2009) *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, L. (1998) Integrating Expert and Interlanguage Computer Corpora Findings On Causality: Discoveries for Teachers and Students. W: *English for Specific Purposes*, nr 17 (4), 329-345.
- Gajewska E., Sowa, M. (2014) LSO, FOS, Fachsprache. .W: *Teaching Languages for Specific Purposes*. Lublin: Werset.
- Garrett, N. (2009) Computer-assisted Language Learning Trends and Issues Re-visited: Integrating Innovation. W: *Modern Language Journal*, nr 93, 719-740.
- Guillén-Nieto, V. (2009) Intercultural Communicative Competence in Business English: The Case of the *It's a Deal!* Graphic Adventure. W: E. Caridad de Otto, A.F. López de Vergara Méndez (red.) *Proceedings of the 8th International AELFE Conference*, 539-549. Tenerife: University of La Laguna.
- Hussin, V. (2006). Uncovering Tasks and Texts. Teaching ESP through Online Workshops. W: E. Arnó-Macia, A. Soler, C. Rueda (red.) *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects* (ss. 91-104). New York: Springer.
- Kamasz, V. (2014) Techniki językoznawstwa korpusowego wykorzystywane w krytycznej analizie dyskursu. Przegląd. W: *Przegląd socjologii jakościowej*, nr 10 (2), 100-117 [online] [9.10.2015].
- Kern, N. (2013) Blended Learning: Podcasts for Taxi Drivers. W: B. Tomlinson, C. Whittaker (red.) *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London: British Council, 131-139 [online] [dostęp 10.10.2015].
- Kern, R., Warschauer, M. (2000) Introduction: Theory and Practice of Network-based Language Teaching. W: M. Warschauer, R. Kern (red.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* Cambridge: Cambridge University Press, 1-19.
- Kern, R., Ware, P., Warschauer, M. (2004) Crossing Frontiers: New Directions in Online Pedagogy and Research. W: *Annual Review of Applied Linguistics*, nr 24, 243-260.
- Krajka, J. (2015) Analiza potrzeb w planowaniu kursów językowych do celów zawodowych – o roli technologii społeczeństwa informacyjnego. W: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.) *Nauczanie języków specjalistycznych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 221-237.
- Lesiak-Bielawska, E.D. (2014) English for Instrumentalists: Designing and Evaluating an ESP Course. W: *ESP World*, nr 43 (15), 1-32 [online] [dostęp 19.11.2015].
- Lesiak-Bielawska, E.D. (2015) Specyfika pracy nauczyciela JS a implikacje dla procesu kształcenia. W: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.) *Nauczanie języków specjalistycznych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 380-392.
- López de Vergara Méndez, A.F. (2006) MarEng: A Web-based Maritime Learning Tool. W: *Proceedings of the 5th International AELFE Conference* University of Zaragoza, Spain, 666-671 [online] [dostęp 19.11.2015].
- Malec, W. (2013) Towards Web-based Language Test Development for Classroom Assessments. W: M. Kleban, E. Willim (red.) *PASE Papers in Linguistics*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 213-234.
- Malec, W. (2014) On the Potential of Web-based Assessment of Language Skills. W: H. Chodkiewicz, M. Trepczyńska (red.) *Language Skills: Traditions, Transitions and Ways Forward*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 432-455.
- Mungra, P. (2009) Online Delivery of a Writing Course: Description of a Blended Learning Course Integrated Into Medicine. W: I. González-Pueyo, C. Foz, M. Jaime, M.J. Luzón (red.) *Teaching Academic and Professional English Online*. Bern, Switzerland: Lang, 181-208.
- Murphy, L., Shelley, M., Baumann, U. (2010) Qualities of Effective Tutors in Distance Language Teaching: Student Perceptions. W: *Innovation in Language Learning and Teaching*, nr 4 (2), 119-136.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. W: *On the Horizon*, nr 9(5) [online] [dostęp 19.11.2015].
- Shetzer, H., Warschauer, M. (2000) An Electronic Literacy Approach to Network-based Language Teaching. W: M. Warschauer, R. Kern (red.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 171-185.
- Sotillo, S.M. (2000) Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication. W: *Language Learning and Technology*, nr 4 (1), 82-119 [online] [dostęp 19.11.2015].
- Sykes, J.M., Oskoz, A., Thorne, S.L. (2008) Web 2.0, Synthetic Immersive Environments, and Mobile Resources for Language Education. W: *CALICO Journal*, nr 25(3), 528-546 [online] [dostęp 19.11.2015].
- Tribble, C. (1997) Improvising Corpora for ELT: Quick-and-dirty Ways of Developing Corpora for Language Teaching. W: J. Melia, B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.) *PALC '97 Proceedings*. Łódź: Łódź University Press [online] [dostęp 19.11.2015].
- Twardo, S.M. (2009) Korpusy tekstowe a tworzenie materiałów na zajęcia z języków obcych. W: Materiały konferencyjne z V Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej *Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw*, organizowanej w Ustroniu w dniach 24-26.04.2009 przez Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Śląskiej [online] [dostęp 19.11.2015].
- Underwood, J. (1984) *Linguistics, Computers and the Language Teacher: A Communicative Approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Warschauer M. (1996) Computer-assisted Language Learning: An Introduction. W: S. Fotos (red.) *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 3-20.
- Warschauer, M., Healey, D. (1998) *Computers and Language Learning: An Overview*. Language Teaching, nr 31, 57-71.
- Whittaker, C. (2013) A Military Blend. W: B. Tomlinson, C. Whittaker (red.) *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* London: British Council, 175-184 [online] [dostęp 10.10.2015].

### dr Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska

Absolwentka Instytutu Anglistyki UW i ILS UW. Nauczaniem języka specjalistycznego zajmuje się od 20 lat. Jest autorką monografii, podręczników i licznych artykułów poświęconych różnicom indywidualnym, nauczaniu języka specjalistycznego czy zastosowaniu formuły *blended learning* w dydaktyce języków obcych.



# Bezpłatne zasoby internetowe w klasie językowej

Marcin Zaród

**Korzystanie z Internetu to nieodłączna część życia dzisiejszych uczniów. Z jednej strony, coraz więcej szkół dysponuje dostępem do Internetu i przybywa nauczycieli mogących korzystać z jego zasobów w swojej pracy, a z drugiej strony – nauczycielom często brakuje pomysłów na to, jak wpleść zasoby internetowe w prowadzone przez siebie lekcje. Artykuł ten jest próbą zebrania pomysłów i inspiracji, które sprawią, że lekcje języka obcego staną się jeszcze ciekawsze zarówno dla uczniów, jak i dla samych prowadzących.**

## Modele wykorzystania technologii i minimalne wymagania sprzętowe

Z zasobów internetowych można korzystać na lekcji w różnych konfiguracjach uczeń-sprzęt. Niekiedy nauczyciele rezygnują z korzystania z TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych), jeśli nie mogą skorzystać z pracowni komputerowej, w której każdy uczeń miałby do dyspozycji własny komputer (model 1:1). Tymczasem warto wziąć pod uwagę to, że coraz częściej uczniowie mają przy sobie sprzęt o lepszych parametrach niż szkolne komputery, a mowa tu oczywiście o urządzeniach przenośnych, czyli o smartfonach i tabletach. Model korzystania przez uczniów z własnego sprzętu, zwany BYOD (ang. *Bring Your Own Device* – przynieś własny sprzęt, por. *BYOD – jak wykorzystywać własny sprzęt uczniów w szkole*), można z powodzeniem zastosować zarówno w szkołach gimnazjalnych, jak i ponadgimnazjalnych. Trzeba jednak pamiętać, że w takiej sytuacji szkoła powinna zapewnić darmowy dostęp do sieci bezprzewodowej, co niekiedy okazuje się przeszkodą nie do pokonania. Kolejnym wyzwaniem w modelu BYOD może być mniejsza liczba dostępnych urządzeń niż uczniów, jednak interaktywne ćwiczenia i testy uczniowie mogą wykonywać na jednym urządzeniu na parę. Wbrew pozorom, taki model także ma zalety, gdyż umożliwia

uczniom dyskusowanie odpowiedzi przed ich ostatecznym wybraniem – uczniowie mogą się wzajemnie przekonywać do swoich racji, stosując tzw. uczenie się rówieśnicze (ang. *peer learning*). I wreszcie, modelem pracy wymagającym najmniejszych nakładów finansowych i najbardziej rozpowszechnionym jest wykorzystanie stanowiska nauczyciela, wyposażonego w komputer z dostępem do Internetu oraz tablicę interaktywną bądź rzutnik (lub też duży telewizor LCD w przypadku lekcji w grupach w mniejszych salach). Dla nauczycieli niedysponujących żadnymi możliwościami sprzętowymi alternatywne jest rozszerzenie tzw. osobistego środowiska uczenia się ucznia (ang. *Personal Learning Environment* por. *Horizon Report 2014*) i przeniesienie pracy z wykorzystaniem zasobów internetowych do domu, gdzie uczniowie najczęściej dysponują dostępem do sieci i komputerem, lub zupełnie zerwanie z ograniczeniem ze względu na miejsce, bo przecież urządzenie mobilne z dostępem do Internetu umożliwia korzystanie z zasobów sieciowych praktycznie w dowolnym miejscu, np. w autobusie podczas dojazdu do szkoły. W ten sposób poniższe propozycje doskonale wpisują się w coraz popularniejszy trend *Learn anything, anytime, anywhere* (Ucz się czegokolwiek, kiedy tylko chcesz i gdzie tylko chcesz) (por. Segev 2014).

## Coś z niczego, czyli uczenie się języka z TIK bez Internetu i komputera w klasie

Jeśli komputer z dostępem do Internetu i rzutnikiem do dyspozycji nauczyciela pozostaje dla nas w sferze marzeń, warto poznać i zaproponować uczniom takie zasoby internetowe, z których będą mogli korzystać w domu lub w bibliotece szkolnej.

### lyricstraining.com

Jednym z przydatnych serwisów, który z pewnością przypadnie do gustu uczniom o zainteresowaniach muzycznych, jest witryna [lyricstraining.com](http://lyricstraining.com), oferująca interaktywne zadania z piosenkami w 10 językach, m.in. po angielsku, niemiecku, francusku, hiszpańsku i włosku. Słuchając piosenki, uczeń ma uzupełniać brakujące słowa, wpisując je na klawiaturze w przygotowane luki. Jeśli zdąży wpisać słowo, zanim dana linijka się skończy, piosenka jest odtwarzana dalej. Jeśli jednak popełni przy wpisywaniu błąd, piosenka się zatrzymuje, a uczeń może ponownie przesłuchać fragment zawierający trudne do wychwycenia słowo (klawisz Backspace) lub poprosić o odpowiedź i przejść dalej (klawisz Tab). Piosenki można wyszukiwać, wpisując ich tytuł lub nazwisko wykonawcy w oknie wyszukiwania. Dla ułatwienia miniaturki teledysków zostały oznaczone różnymi kolorami, w zależności od stopnia trudności i skomplikowania utworu. Piosenki, których zrozumienie jest łatwe, np. ze względu na proste słownictwo i gramatykę, ale i tempo śpiewania, można rozpoznać po zielonym kolorze w prawym górnym rogu miniaturki, w tle flagi informującej o języku, w jakim piosenka jest wykonywana. Utwory średnio trudne oznaczono kolorem pomarańczowym, a te najtrudniejsze – kolorem czerwonym. Wyszukiwać można piosenki tylko w języku, który nas interesuje, lub we wszystkich dostępnych językach. Po znalezieniu utworu, na którym chcielibyśmy poćwiczyć, musimy wybrać jeden z czterech poziomów trudności ćwiczenia – od *beginner*, na którym losowo wycięte zostało ok. co dziesiąte słowo, do poziomu *expert*, w którym będzie trzeba uzupełnić cały tekst. Serwis wykorzystuje mechanizm gamifikacji, tzn. za poprawnie wpisane słowa uczeń otrzymuje punkty. Aby wynik konkretnego gracza został uwzględniony w międzynarodowych rankingach prowadzonych dla każdej z piosenek, uczeń może założyć bezpłatne konto w serwisie.

Jeśli przy logowaniu wybierzemy konto dla nauczyciela, będziemy mogli tworzyć własne ćwiczenia, w których to

my decydujemy o tym, jakie słowa lub wyrażenia zostaną usunięte z konkretnych piosenek. Może to być przydatne, gdy wybieramy piosenkę ze względu na strukturę gramatyczną w niej użytą. Wystarczy potem przekazać uczniom w e-mailu link do tak utworzonego ćwiczenia i mamy ciekawe zadanie domowe. Co ważne, uczniowie mogą korzystać z tego serwisu także na swoich urządzeniach mobilnych – smartfonach lub tabletach. Sam korzystam z [lyricstraining.com](http://lyricstraining.com) także na lekcji, gdy niekiedy spontanicznie wpisuję w okno wyszukiwania jakąś frazę z omawianego materiału. W klasie dysponuję komputerem podłączonym do dużego telewizora LCD, więc uczniowie mogą śledzić to, co się dzieje na ekranie. Przykładowo: powtarzając czas *Past Simple*, wpisałem frazę *you were* i znalazłem piosenkę *I knew you were trouble* wykonywaną przez Taylor Swift. Uruchomiłem tę piosenkę na poziomie *intermediate* (mniej więcej co czwarte słowo brakujące), a potem wspólnie z uczniami dochodziliśmy do tego, jakie słowa zostały usunięte, słuchając niektórych fragmentów nawet po kilka razy. Okazało się, że ta piosenka pełna jest czasowników nieregularnych w drugiej formie, co doskonale wpisało się w treść lekcji<sup>1</sup>. Ponieważ dysponuję w klasie także routerem udostępniającym sygnał wi-fi, teoretycznie można sobie też wyobrazić sytuację, aby poprosić uczniów o wyjęcie smartfonów (np. jednego na parę), a następnie, z wykorzystaniem słuchawek, które uczniowie często przy sobie mają, skorzystanie z ćwiczenia na wybranej piosence niemal indywidualnie. Choć taki fragment lekcji wydaje się teraz wizją nieco futurystyczną, warto sobie uświadomić, że już wkrótce tak właśnie indywidualizowane będą coraz częściej zajęcia językowe w szkole. Na podobnej zasadzie jak witryna [lyricstraining.com](http://lyricstraining.com) funkcjonuje portal [lyricsgaps.com](http://lyricsgaps.com), którego eksplorację proponuję we własnym zakresie.

### languageguide.org

Kolejnym serwisem, z którego uczniowie mogą z powodzeniem korzystać nie tylko w domu na komputerze, ale praktycznie w dowolnym miejscu, używając smartfonów lub tabletów, jest witryna [languageguide.org](http://languageguide.org), oferująca podzielony tematycznie słownik obrazkowy z wymową w 18 językach, m.in. po angielsku, niemiecku, francusku, hiszpańsku, rosyjsku, włosku, polsku, a nawet po japońsku czy arabsku. Obrazki

<sup>1</sup> Takie spontaniczne działania nie powinny jednak być regułą. Zalecam przesłuchanie piosenki przed lekcją, aby uniknąć sytuacji, że w piosence pojawiają się niestosowane treści.

zostały podzielone na tematyczne grupy, np. ciało, ubrania, pożywienie, zwierzęta, przyroda, dom, szkoła, sztuka – często pokrywające się z 14 zagadnieniami tematycznymi do egzaminów zewnętrznych lub będące częścią tych zagadnień. Po wybraniu języka i tematyki na ekranie pojawiają się ilustracje prezentujące rzeczowniki z danego tematu. Już samo wskazanie kursorem lub dotknięcie wybranego obrazka palcem na ekranie smartfona czy tabletu powoduje odtworzenie w głośnikach/słuchawkach jego wymowy, a na ekranie wyświetla się „pływające” okienko z pisownią wyrazu.

Ciekawą opcją jest określenie ustawień poziomu trudności (ikona w prawym górnym rogu ekranu) tak, aby na ekranie pojawiały się z danego zestawu wyłącznie słowa na poziomie podstawowym czy średnio zaawansowanym lub wszystkie (ustawienie *advanced*). Kolejną funkcją, która pojawiła się w serwisie całkiem niedawno, są tryby *listening challenge* (zadania z rozumienia ze słuchu) oraz *speaking challenge* (ćwiczenia z wymawiania słów wskazanych na ekranie). W pierwszym z tych trybów widzimy zestaw ilustracji z wybranej tematyki, a w głośnikach podawana jest wymowa jednego z prezentowanych w tym zestawie słów. Zadaniem ucznia jest wskazanie przedmiotu, którego nazwa była wymówiona. Jeśli wskazanie będzie prawidłowe, na ekranie pojawi się informacja o poprawnej odpowiedzi, a jeśli uczeń wybierze źle, otrzyma informację zwrotną w postaci sygnału dźwiękowego i czerwonego krzyżyka. W drugim trybie na środku ekranu pojawia się zbliżenie jednego z przedmiotów, a zadaniem ucznia jest wymówienie jego nazwy. Zaraz po wypowiedzeniu słowa uczeń może sprawdzić swoją wymowę, wskazując obiekt na ekranie, co spowoduje odtworzenie nagrania z prawidłową wymową.

Podając uczniom linki do konkretnych zagadnień, możemy im zlecić na przykład przygotowanie map myśli na wybrany temat (w domu lub w klasie, jeśli tylko dysponujemy odpowiednią konfiguracją sprzętu). Tworząc taką mapę myśli, uczniowie muszą dokonywać wyborów, jakie słowa uwzględnić, i w którym miejscu je umieścić, co sprzyja większemu zaangażowaniu i głębszemu przetwarzaniu zarówno nowo poznawanego, jak i powtarzanego słownictwa. Wykorzystanie strony [languageguide.org](http://languageguide.org) w modelu 1:1 lub 2:1 (pracownia komputerowa lub urządzenia własne uczniów) sprzyja indywidualizacji nauczania, pozwalając uczniom działać we własnym tempie, a tryb pracy w grupach sprzyja dodatkowo wzajemnemu zdobywaniu wiedzy.

### **edpuzzle.com**

EDpuzzle to platforma umożliwiająca tworzenie pytań quizowych do dowolnego materiału wideo. W ten sposób nauczyciel może przygotować ćwiczenie, w ramach którego uczeń będzie miał w domu (lub w klasie, jeśli będą do tego odpowiednie warunki) obejrzeć film, przerywany w wybranych momentach pytaniami otwartymi, możliwością dodania komentarza lub pytaniami jednokrotnego bądź wielokrotnego wyboru. Ćwiczenie tego typu to świetny sposób na sprawdzenie rozumienia tekstu słuchanego, ale można je wykorzystać także w modelu tzw. odwróconej klasy (Wieczorek-Tomaszewska 2013). W modelu tym uczniowie zapoznają się z teorią przed lekcją, na przykład oglądając wykład nauczyciela nagrany na wideo i umieszczony na serwisie YouTube, a podczas lekcji mogą zaoszczędzony w ten sposób czas przeznaczyć na bardziej skomplikowane zadania wymagające pomocy nauczyciela.

Po utworzeniu darmowego konta nauczycielskiego nauczyciel może wyszukać gotowe ćwiczenia z quizami przygotowanymi przez innych użytkowników lub utworzyć własne ćwiczenie. W tym celu należy wybrać film znajdujący się na jednym z serwisów z materiałami wideo, np. YouTube, Vimeo, KhanAcademy, NationalGeographic, a następnie wskazać miejsca, w których chce dodać pytania sprawdzające zrozumienie materiału. Do utworzonej wirtualnie klasy, do której nauczyciel zaprosi swoich uczniów, udostępniając im adres strony i wygenerowany na platformie kod, można przypisać ćwiczenie do wykonania przez członków tej klasy, określając nawet jego termin. Co ciekawe, nauczyciel dysponuje pełnym zestawem danych dotyczących tego, w jaki sposób uczniowie poradzili sobie z takim ćwiczeniem: które pytania sprawiły im największą trudność, które były najłatwiejsze, a nawet które fragmenty filmów uczniowie oglądali kilka razy. Dane te pozwalają na tzw. *learning analytics* (Elias 2011), czyli m.in. bardziej precyzyjną diagnozę postępów uczniów i zwrócenie uwagi na te elementy, które sprawiają uczniom największą trudność.

### **goo.gl lub bit.ly**

Jeśli zlecając ćwiczenie do wykonania poza szkołą, nie przesyłamy linków emailem lub nie umieszczamy ich na przykład na zamkniętej grupie facebookowej, a chcemy je zapisać na tablicy, warto skorzystać z tzw. „skracacza” linków, np. pod adresem [bit.ly](http://bit.ly) lub [goo.gl](http://goo.gl). Dzięki temu zamiast długiego linku wystarczy zapisać na tablicy kilka znaków, które uczniowie bez trudu mogą skopiować do zeszytu.

## O krok dalej, czyli dla językowców, którzy mają w klasie komputer z rzutnikiem, tablicą interaktywną lub dużym telewizorem LCD

Coraz częściej w salach lekcyjnych znajdują się zamontowane na stałe rzutniki multimedialne i tablice interaktywne. Dobrym rozwiązaniem dla nauczycieli języków obcych uczących w grupach liczących do 20 uczniów jest też wyświetlanie widoku z komputera na dużym ekranie LCD, który oferuje nie tylko lepszej jakości obraz bez względu na oświetlenie, ale także likwiduje konieczność zapewnienia dodatkowych głośników do odtwarzania dźwięku. Obecnie koszt urządzenia 42- lub 43-calowego może wynosić nawet mniej niż 1500 zł. A co można zrobić, dysponując na lekcji takim wyposażeniem i komputerem podłączonym do Internetu?

### youtube.com, vimeo.com

Obecnie treści w podręcznikach języków obcych opierają się najczęściej na faktach, a opowiadane historie dotyczą prawdziwych ludzi. Dlaczego? Jak twierdzi Christina Latham-Koenig, autorka serii podręczników *English File*, dzisiejsi uczniowie uwielbiają wpisywać do wyszukiwarek internetowych nazwy lub nazwiska ludzi z podręczników, żeby sprawdzić, co można o nich znaleźć w sieci. Warto, żeby i nauczyciele poszli w ich ślady, bo krótki, nawet minutowy film odtworzony w klasie przed przystąpieniem do czytania długiego tekstu, stanowiący wprowadzenie w jego tematykę, może spowodować, że nasi uczniowie będą czytać z większym zaangażowaniem i autentyczną ciekawością. Czytając tekst o jakimś filmie, warto uczniom wyświetlić zwiastun do tego filmu, znaleziony na przykład w serwisie YouTube (Schirta 2011), a w przypadku historii podróżnika lub sportowca można uczniów zapoznać z krótkim wywiadem z daną osobą, dzięki czemu będą oni mogli usłyszeć prawdziwy głos bohatera ze swojej książki. Materiałów takich nie znajdziemy na płytach czy innych nośnikach dołączanych do podręczników, bo zagwarantowanie praw do wykorzystania wizerunku wielu osób byłoby dla wydawnictw zbyt kosztowne. Jednak używając na lekcji materiału umieszczonego w serwisach typu YouTube lub Vimeo, skorzystamy z tzw. [dozwolonego użytku w edukacji](#). Na YouTube znajdziemy też całe bogactwo materiałów dla osób uczących się języków obcych, np. kurs [Flatmates](#) opracowany przez BBC, składający się z dwustu 1-minutowych lekcji. Bardzo łatwo można też wyszukać objaśnienia zagadnień

gramatycznych lub zadań maturalnych, nagrywanych przez egzaminatorów maturalnych, np. kanał [maturazangielskiego](#), prowadzony przez autora tego artykułu. Z punktu widzenia nauczyciela warto założyć konto i korzystać z youtube.com jako zalogowany użytkownik, co daje możliwość dodawania wyszukanych wcześniej filmów do tzw. playlist (czyli list utworów do późniejszego odtwarzania). Dzięki temu nie ma potrzeby mozolnego zapisywania adresów do przydatnych filmów – wystarczy dodać taki materiał do playlisty o wybranej przez siebie nazwie, a po zalogowaniu się w serwisie przed lekcją film ten będzie już na nas czekał.

### maps.google.pl

W nauczaniu języków obcych przydatna jest możliwość wirtualnych spacerów po miejscach związanych z kulturą danego języka. Dzięki serwisowi [maps.google.com](#), a konkretnie opcji *Street View*, angliści mogą zaprosić swoich uczniów na spacer ulicami Londynu czy Nowego Jorku, germaniści staną z uczniami przed berlińskim Reichstagem czy katedrą św. Szczepana w Wiedniu, romaniści zapewne skorzystają z okazji, aby pokazać uczniom widok Paryża spod bazyliki Sacré-Cœur, a rusycyści na pewno z chęcią zabiorą uczniów na Newski Prospekt w Petersburgu. Możliwości są niemal nieograniczone także w kwestii urozmaicenia lekcji o świętach i uroczystościach narodowych – z okazji Dnia św. Patryka można stanąć nad klifami Moheru, a świętując listopadowy *Guy Fawkes Day*, pokazać widok gmachu brytyjskiego parlamentu z mostu westminsterskiego. Zaangażowanie uczniów w lekcję można podnieść jeszcze bardziej, zlecając im przygotowanie takiego wirtualnego spaceru w ramach projektu i wcielenie się w rolę przewodników, opowiadających oprowadzanym turystom o mijanych miejscach i atrakcjach.

### moviesegmentstoassessgrammargoals.blogspot.com

Blogi z pomysłami oraz inspiracjami na lekcje mogłyby stanowić temat osobnego artykułu, jednak na szczególną uwagę zasługuje blog [Movie Segments to Assess Grammar Goals](#). Ten prowadzony przez grupę nauczycieli serwis oferuje nauczycielom ciekawe, gotowe do wykorzystania na lekcji pomysły na to, jak nauczyć wybranych struktur gramatycznych z wykorzystaniem krótkich fragmentów znanych filmów lub piosenek. Do pobrania są nie tylko fragmenty filmów, ale i materiały do wydrukowania i ćwiczenia wraz z odpowiedziami. To prawdziwa skarbnica mądrych pomysłów na urozmaicenie lekcji.



## Szczyt szczęścia, czyli wi-fi w klasie i dostęp do sprzętu w modelu 1:1 lub 2:1

Nauczyciele mający dostęp do pracowni komputerowej lub stosujący model BYOD dzięki zapewnianej przez szkołę sieci wi-fi mogą skorzystać z uczniami z wielu serwisów wspomagających pracę na lekcji (np. wirtualna tablica do współpracy w grupie [padlet.com](http://padlet.com), serwis [coggle.it](http://coggle.it) do tworzenia grupowych map myśli czy [rewordify.com](http://rewordify.com) – strona do upraszczania tekstów z innych witryn internetowych. Atrakcyjność lekcji i zaangażowanie uczniów podnoszą też serwisy do tworzenia interaktywnych fiszek (np. [quizlet.com](http://quizlet.com)) lub quizów ([getkahoot.com](http://getkahoot.com), [quizup.com](http://quizup.com), [socrative.com](http://socrative.com) lub [quizizz.com](http://quizizz.com)). Wszystkie powyższe rozwiązania działają zarówno na komputerach, jak i urządzeniach przenośnych. Przygodę z wykorzystywaniem zasobów www w modelu 1:1 lub 2:1 można rozpocząć na przykład od tego ostatniego serwisu.

### quizizz.com

Portal Quizizz umożliwia przeprowadzanie podczas lekcji quizów interaktywnych z dowolnego przedmiotu, ale szczególnie nadaje się do wykorzystania na lekcjach języka obcego. W zasobach tej platformy angiści i nauczyciele innych języków, np. niemieckiego czy hiszpańskiego, znajdują wiele quizów gotowych do wykorzystania, ale oczywiście można też stworzyć od podstaw swój własny lub zmodyfikować quiz istniejący. Zamiast tworzyć materiały samodzielnie, nauczyciel może zlecić to zadanie także grupom uczniów, którzy w tym celu muszą naprawdę dogłębnie poznać tematykę zadania.

W odróżnieniu od platformy Kahoot, do przeprowadzenia quizu w Quizizz nauczyciel nie musi dysponować rzutnikiem multimedialnym ani dużym telewizorem, bo wszystkie pytania oraz odpowiedzi do wyboru wyświetlane są na urządzeniach uczniów. Co więcej, jeśli nauczyciel dysponuje urządzeniem przenośnym z dostępem do Internetu, czyli smartfonem lub tabletem, to do przeprowadzenia quizu nie jest potrzebny nawet klasowy komputer.

Pracę z [quizizz.com](http://quizizz.com) należy rozpocząć od utworzenia konta nauczyciela, a następnie utworzenia quizu lub wybrania któregoś z zadań już istniejących. Następnie uruchamiamy quiz i podajemy uczniom adres strony internetowej, który powinni wpisać do swoich przeglądarek, czyli adres [join.quizizz.com](http://join.quizizz.com). Adres ten jest zawsze ten sam, więc uczniowie korzystający ze swoich smartfonów mogą go po prostu dodać jako ikonę skrótu na pulpicie. Uczniowie nie muszą mieć zarejestrowanych

kont – wystarczy, że wpiszą adres strony i kod gry podany przez nauczyciela (kod ten nauczyciel otrzymuje za każdym razem, gdy uruchamia quiz). Kiedy uczniowie skończą już odpowiadać na pytania, otrzymują informację zwrotną o tym, na które pytania odpowiedzieli dobrze, a na które źle, a także o tym, jak wyglądały wszystkie poprawne odpowiedzi. Analiza takiej informacji zwrotnej to doskonała okazja do refleksji nad postępami w nauce. Jednocześnie w trakcie trwania quizu, kiedy uczniowie odpowiadają na pytania, nauczyciel ma na swoim ekranie podgląd ich postępów z zaznaczeniem poprawnych i błędnych odpowiedzi, tzn. klasyczne dane do analizy uczenia się, czyli wspomniane już *learning analytics*. Dane te pozwalają mi na bardzo precyzyjne określenie tego, którzy uczniowie mają kłopoty z jakim materiałem, i takie zaprojektowanie dalszego procesu edukacyjnego, aby te informacje uwzględnić. Przygotowany przez niezależnych amerykańskich ekspertów raport *Horizon* z 2014 r. wskazuje, że właśnie analiza danych z uczenia się stanowi jeden z kluczowych czynników, które wpłyną znacząco na kierunek rozwoju edukacji w perspektywie następnych dwóch-trzech lat.

Gorąco namawiam do wykorzystania opisanych powyżej pomysłów jako inspiracji do wprowadzania nowych technologii na lekcjach języków obcych. Jeśli zrobimy to mądrze, nasze wysiłki docenią nie tylko uczniowie, ale i my sami będziemy mieli satysfakcję z przeprowadzenia ciekawych lekcji.

### Bibliografia

- *BYOD – jak wykorzystywać własny sprzęt uczniów w szkole* [online] [dostęp 10.11.2015].
- Elias, T. (2011) *Learning Analytics: Definitions, Processes and Potential*. [online] [dostęp 10.11.2015].
- *Horizon Report* (2014) K-12 Edition. New Media Consortium [online] [dostęp 10.11.2015].
- Segev, E. (2014) *Mobile Learning: Improve Your English Anytime, Anywhere* [online] [dostęp 10.11.2015].
- Schirta, M. *Teaching Grammar and Critical Thinking Through Youtube* [online] [dostęp 10.11.2015].
- Wierzchorek-Tomaszewska, M. (red.) (2013) *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*. Tarnów: Stowarzyszenie Miasta w Internecie [online] [dostęp 10.11.2015].

---

### Marcin Zaród

Anglista w V LO im. Janusza Korczaka w Tarnowie, Nauczyciel Roku 2013, członek grupy Superbelfrzy RP, jeden z twórców Centrum Edukacji i Kreacji Cyfrowej Fabryka Przyszłości w Tarnowie, ekspert i trener w projekcie Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej.



# Ten Times TED, czyli jak wykorzystać materiały TED w nauczaniu języków obcych

Anna Popławska

**Pieniądze nie motywują do bardziej efektywnej i wydajnej pracy, tradycyjne metody nagradzania pracowników nie są skuteczne. Jak to nie?! To myśl, która zaświtała mi w głowie, gdy pierwszy raz obejrzałam konferencję TED. Nie wiedziałam wtedy, że ta 20-minutowa prezentacja, którą Dan Pink wygłosił w 2009 r., stanie się jednym z najpopularniejszych wystąpień na stronie [www.ted.com](http://www.ted.com). Nie przypuszczałam też, że film *Zagadka motywacji* tak bardzo wpłynie na tematykę moich zajęć z języka angielskiego, szczególnie prowadzonych na wyższych poziomach.**

Czym jest TED? Pierwsza konferencja TED odbyła się w 1984 r., gdy Richard Wurman, amerykański architekt i projektant, zdecydował, żeby zebrać w jednym miejscu ekspertów i wizjonerów trzech ważnych dziedzin życia: technologii, rozrywki i projektowania. Stąd też pochodzi akronim nazwy – TED: *Technology, Entertainment, Design*. Celem konferencji było przekazanie słuchaczom przełomowych i innowacyjnych pomysłów. Podczas spotkania Apple pokazał komputer Macintosh, Sony – wprowadzane wówczas dyski kompaktowe, Nicholas Negroponte (znany z projektu *One Laptop per Child*) opowiedział o planach założenia słynnej dzisiaj pracowni Media Lab na MIT, a matematyk Benoit Mandelbrot odkrył przed publicznością piękno kryjące się we fraktalach. Choć na początku spotkanie to planowane było jako jednorazowa konferencja naukowa, przekształciło się w coroczne wydarzenie i tysiące filmów oglądanych w Internecie przez miliony widzów.

Co dają nam filmy TED? Dlaczego warto się zaznajomić z wygłaszanymi w czasie konferencji wystąpieniami i stroną internetową, na której są one prezentowane?

Strona [www.ted.com](http://www.ted.com) skupia ludzi, którzy mają coś do powiedzenia często w bardzo niebanalny sposób. Wystąpienia prezentowane są w języku angielskim, więc branża edukacyjna bardzo szybko zauważyła korzyści, jakie płyną z oglądania, używania i adaptowania filmów-wystąpień w tym języku. Chciałabym w tym artykule opowiedzieć o materiałach z konferencji TED z perspektywy nauczyciela, który od 2009 r. nieustannie ich używa, zachwyca się nimi oraz wdraża i szerzy idee zawarte w obejrzanych filmach.

## Zacznijmy od podstaw – [www.ted.com](http://www.ted.com)

Gdy wejdziemy na tę stronę, zobaczymy propozycje filmów na dziś (duże zdjęcia z krótkim opisem na samym środku). Po kliknięciu jednego ze zdjęć zostaniemy od razu przeniesieni

do obejrzenia wybranego wystąpienia. Co ważne – po prawej stronie każdego z filmów znajdziemy przycisk *Download*. Umożliwia on pobranie danego filmu – ścieżki mp3 lub nagrania wideo – z napisami w wybranym języku. Oznacza to, że bez naruszania praw autorskich możemy korzystać z materiałów TED również bez dostępu do Internetu. Możemy także takie materiały udostępniać innym użytkownikom, pod warunkiem że w pobranych plikach nie dokonamy żadnych modyfikacji. Praktycznym pomysłem wykorzystania materiałów TED jest pobranie wystąpień w formacie mp3 i zalecenie, szczególnie bardzo zajęтым uczniom, aby odsłuchali materiał np. w samochodzie, w drodze do pracy lub szkoły.

### Playlisty

Filmów na portalu TED jest tak dużo, że często trudno jest wyszukać interesujące nas wystąpienia. Autorzy strony postarali się nam jednak to ułatwić. Mamy dwie możliwości przeszukiwania portalu.

Po wciśnięciu przycisku *explore the whole library* (napis nad zdjęciami proponowanych filmów na środku strony) otworzy się wyszukiwarka wystąpień. Możemy tu szukać filmów w podziale na tematy, długość wystąpienia bądź język. Musimy pamiętać, że wystąpienia sformułowane są po angielsku, a filtr językowy pokazuje wersje tylko z napisami w wybranym języku.

O wiele ciekawszym i przydatnym sposobem na przeszukiwanie zasobów strony jest skorzystanie z playlist przygotowanych przez autorów portalu. Aby z nich skorzystać, należy użyć przycisku *watch* w lewym górnym rogu ekranu, a następnie wybrać z rozwiniętej zakładki przycisk *playlists*.

Listy ułożone są tematycznie, wystarczy zdecydować się na wybrane zagadnienie, np. *Business and work* – i w obrębie tej kategorii znajdziemy mnóstwo gotowych list z filmami. Po wybraniu danej listy, np. *Work smarter*, znajdziemy zbiór najciekawszych wystąpień na dany temat.

Poszukując materiałów do uatrakcyjnienia zajęć, warto zacząć od przejrzenia playlist. Jednak gdy znajdziemy ciekawy film na playliście, nie wszystkie funkcje portalu będą dostępne – np. pobranie audio. Aby móc z nich skorzystać, należy wyszukać tytuł wystąpienia w głównej wyszukiwarce TED – w prawym górnym rogu. Wtedy dany film obejrzymy z wszystkimi wybranymi funkcjonalnościami.

Poza możliwością pobrania wersji audio lub wideo danego wystąpienia, praktycznie każdy film można obejrzeć z napisami

w wybranym języku. Zawsze są dostępne napisy w języku angielskim, bardzo często także w języku polskim. Każdy film wyposażony jest też w interaktywny skrypt, który stanowi cały zapis wystąpienia. Co ciekawe, gdy chcemy usłyszeć konkretne zdanie, wystarczy kliknąć na wybrane słowo, a film zostanie przesunięty do właściwego fragmentu.

### lingro.com

Część uczniów, przywiązana do wersji papierowych, często decyduje się na wydrukowanie skryptu i dokładną analizę tekstu. Idąc z duchem czasu, dałam im możliwość przeanalizowania tego tekstu na ekranie komputera, tak aby nie musieli za każdym razem zatrzymywać filmu i sprawdzać konkretnego słowa. Umożliwił mi to słownik Lingro, który różni się od pozostałych dostępnych online. Słownik ten to nakładka na strony internetowe. Jak działa z materiałami TED? Gdy wciśniemy przycisk *Interactive transcript* (dostępny pod opisem każdego z przemówień), wystąpienie otworzy się w innym oknie. Zobaczymy tekst z podziałem na minuty i sekundy. Po włączeniu filmu kolejne części tekstu zostaną podkreślone. Cześć uczniów, szczególnie na niższych poziomach, woli przeczytać tekst w języku polskim, jednak gdy użyjemy słownika Lingro, każde słowo, które klikną, zostanie przetłumaczone.

Aby podłączyć słownik Lingro, należy skopiować adres danego wystąpienia TED z paska adresu (w widoku *Interactive transcript*). Innymi słowy – należy wybrać opcję *Interactive transcript* i skopiować adres strony.

Adres ten umieszczamy na stronie [lingro.com](http://lingro.com), w polu numer 1. Po prawej stronie od adresu możemy też wybrać język pożądanego tłumaczenia. Co ciekawe, gdy klikniemy przycisk strzałki (zatwierdzenie wyboru) poniżej, pojawi się strona internetowa, którą chcieliśmy mieć przetłumaczoną. Jednak teraz z każdym słowem, które zostanie kliknięte, pokaże się tłumaczenie w wybranym języku. Oznacza to, że uczniowie mogą słuchać i czytać treść przemówienia bez robienia przerw na sprawdzanie słów. Wszystkie wyrazy zostaną przetłumaczone podczas słuchania.

### ed.ted.com

Popularność filmów TED w edukacji spowodowała, że coraz więcej nauczycieli zaczęło przygotowywać lekcje i ćwiczenia językowe z wykorzystaniem tych materiałów. Doprowadziło to do powstania platformy edukacyjnej TED-ED *Lessons Worth*

*Sharning*. Co ciekawe, znajdziemy tam lekcje oparte nie tylko na materiałach wideo z portalu TED, ale też z edukacyjnych zasobów YouTube, które połączyły się w tym projekcie, dając możliwość milionom nauczycieli na tworzenie i dzielenie się lekcjami na platformie [ed.ted.com](http://ed.ted.com) z wykorzystaniem filmów TED i YouTube.

Jeśli chcemy skorzystać z gotowych lekcji, wystarczy wybrać przycisk *Lessons* w lewym górnym rogu strony. Zobaczymy zakładkę z tematami filmów i wyszukiwarkę. Niestety, nie możemy nastawić się na zaawansowane opcje, możemy jedynie zdecydować, czy szukamy lekcji opartych na oryginalnych filmach TED, pochodzących z edukacyjnych zasobów [ed.ted](http://ed.ted.com), czy chodzi nam o długość filmu.

Polecam także założenie konta, ponieważ pozwoli to edytować wszystkie gotowe lekcje w serwisie. Jak jest to możliwe? Każda lekcja posiada przycisk *Launch Lesson Editor*, po wciśnięciu którego lekcja otwiera się w edytorze, pozwalającym zmienić, co tylko chcemy, w gotowym zestawie pytań. Zmieni też nazwisko autora lekcji na nasze, bez względu na poczynione zmiany. Tak utworzone lekcje pojawiają się w naszej profilowej zakładce *Lessons* – znajdziemy ją w prawym górnym rogu ekranu razem z ikonką naszego zdjęcia. Każdą lekcję możemy edytować i wysłać dowolną liczbę razy. Możemy wysłać lekcje poprzez wprowadzenie adresu e-mail ucznia bądź przez skopiowanie specjalnego adresu każdej z lekcji. Jak udostępnić lekcje? W profilowej zakładce *Lessons* każda lekcja ma pod swoją miniaturką przycisk *Share*. Wystarczy go kliknąć i zobaczymy pole do wpisania adresu e-mail ucznia. Jest też tam link, który możemy skopiować i wysłać go z poziomu poczty elektronicznej.

## Podkasty

Podkast to audycja dostępna przez Internet w postaci odcinków w plikach audio (najczęściej w formacie mp3) bądź (coraz częściej) wideo. Czym różni się od tradycyjnych plików audio? Otóż podkasty działają jak audycja radiowa – wybieramy interesującą nas kanał czy tematykę, a kolejne odcinki otrzymujemy automatycznie. W sytuacji dużego szumu informacyjnego i wielkiej ilości publikowanych codziennie materiałów, tego rodzaju aplikacja to duże ułatwienie. Daje gwarancję, że możemy słuchać tylko tego, czego chcemy, i nie musimy martwić się o kolejne części – pojawiają się one w naszej aplikacji na telefonie czy komputerze. Posiadaczom

systemu iOS polecam aplikację *Overcast* – wersja darmowa jest zupełnie wystarczająca, a użytkownikom systemu Android – aplikację *Podcast & RadioAddict*. Gdy pobierzemy je na telefony, wyszukujemy kanał np. *TED Radio Hour*.

## [zaption.com](http://zaption.com)

Jednym z największych wyzwań związanych z oglądaniem długich filmów w języku obcym jest to, że w pewnym momencie uczniowie czują się zagubieni, nie do końca rozumieją pewne fragmenty, co powoduje, że szybko się zniechęcają i rezygnują z oglądania. Dodanie napisów do filmu całkowicie przekreśla ćwiczenie rozumienia ze słuchu, ponieważ nasz mózg wybiera łatwiejszy i przyjemniejszy kanał – czytanie napisów, szczególnie w języku rodzimym. Twórcy narzędzia *Zaption* zastosowali inne podejście do oglądania filmów w języku obcym: zdecydowali, że należy dłuższe odcinki filmu podzielić na krótsze. Podział ten został wzbogacony przerywnikami – ćwiczeniami, pytaniami, ilustracjami, grafami, które mają pomóc uczniom zrozumieć kolejne fragmenty tekstu. Dzięki tej stronie możliwe jest zadanie pytania przed danym fragmentem, aby uczeń mógł wyobrazić sobie, co za moment będzie powiedziane. Gdy po chwili uczeń usłyszy tę wypowiedź, możemy to zilustrować odpowiednią grafiką. Jeśli chcemy mieć pewność, że uczeń zrozumiał dany fragment, możemy zadać mu pytanie i zaproponować analizę tekstu. Program w wersji bezpłatnej zupełnie wystarcza, natomiast jeśli chcemy mieć dostęp do zaawansowanych funkcjonalności, połączenia go z naszym szkolnym LMS-em, możemy zdecydować się na płatny abonament.

## [thinglink.com](http://thinglink.com)

Link za linkiem, link wszędzie – to częsty sposób wymieniania się z uczniami pracą domową. Sam wygląd linku może nie być zbyt zachęcający i pociągający. A gdyby można było uczniowi wysłać obrazek, gdzie ukryte byłyby adresy stron internetowych, które musi on odwiedzić, aby wykonać pracę domową?

I tu z pomocą przychodzi *Thinglink*. Wystarczy wybrać obrazek dostępny w Internecie, skopiować jego adres URL lub wgrać swój obraz, wybrać miejsca, gdzie chcemy ukryć linki i wpisać adresy stron internetowych, które mają być odwiedzone przez naszych uczniów. Nasi słuchacze otrzymają od nas jeden interaktywny obrazek, gdzie rozmyślnie te linki

ukryliśmy. Taka prezentacja graficzna bardzo dobrze sprawdza się w pracy zarówno z dziećmi, jak i dorosłymi. Każda grupa wiekowa lubi być zaintrygowana tym, co ma do wykonania, np. pracą domową.

### cueprompter.com

Często mam wrażenie, że czytanie na głos fragmentu z podręcznika to bardzo sztuczne i oderwane od rzeczywistości zadanie. Ilekroć prosiłam uczniów, aby to wykonali, czułam dyskomfort, bo kto w prawdziwym życiu czyta na głos tekst z podręcznika? Szczególnie gdy chciałam, aby moi uczniowie wcieli się w bohaterów prezentacji. Kartka papieru, z której starali się czytać, skutecznie psuła dobry efekt końcowy. Znalazłam wtedy bardzo praktyczne i proste w obsłudze narzędzie, przypominające prompter telewizyjny. Gdy wejdziemy na stronę [www.cueprompter.com](http://www.cueprompter.com), pojawi się białe pole, w które wystarczy po prostu wkleić wybrany tekst do odczytania na głos. Wciskamy przycisk *Start prompter* na samym dole strony. Możemy też zmienić ustawienia czcionki i kolor tła. Gdy wciśniemy przycisk *Start*, zobaczymy profesjonalnie wyglądający prompter telewizyjny. Po użyciu przycisku *Forward* tekst zacznie się przesuwać. Możemy także regulować prędkość wyświetlania przez wybór liczb w górnej części ekranu. Strona internetowa działa również bardzo dobrze w połączeniu z tablicami interaktywnymi i na tabletach.

### Fiszkoteka

Oglądając filmy na portalu TED czy wykonując ćwiczenia na stronie [ed.ted.com](http://ed.ted.com), uczniowie stykają się z bardzo dużą ilością nowego słownictwa, którego warto się nauczyć. Tu z pomocą przychodzi portal [fiszkoteka.pl](http://fiszkoteka.pl), gdzie można tworzyć interaktywne fiszki. Co ciekawe, każde słowo czy zdanie wpisane do systemu zostanie przeczytane poprawnie w języku docelowym. Jak wykorzystać stronę do tworzenia lekcji opartych na słownictwie z filmów TED? Jedną z opcji do wyboru przy tworzeniu takich lekcji jest układanie list słówek z wklejonego tekstu wystąpienia. Wystarczy skopiować tekst z *Interactive transcript*, wybrać w *Fiszkotece* sposób tworzenia fiszek z tekstu, treść przemówienia wkleić i użyć przycisku *Stwórz fiszki*. Komputer sam wybierze słowa kluczowe dla danego tematu i doda do nich automatycznie wymowę. Jeśli chcemy, możemy załączyć także obrazki. W wersji szkolnej portalu możemy taką lekcją słówek podzielić się z naszymi uczniami. Możemy również efekty naszej pracy wydrukować

jako zwykle papierowe fiszki lub pobrać całość jako kurs audio w formacie mp3. Konto szkolne możemy założyć na stronie [fiszkoteka.pl/szkoly](http://fiszkoteka.pl/szkoly)

### Strony internetowe z gotowymi lekcjami wykorzystującymi materiały z konferencji TED

Ostatnio coraz więcej stron internetowych umieszcza scenariusze lekcji wykorzystujące materiały z konferencji TED. Warto sprawdzić, co oferują, ponieważ zaoszczędzi nam to czas na przygotowanie lekcji. Niedawno miała też miejsce premiera pierwszego podręcznika wykorzystującego filmy TED, na razie na dwóch poziomach zaawansowania, wraz z książkami nauczyciela. Stanowią one znakomitą pomoc w przygotowywaniu lekcji i ćwiczeniu języka użytego w prezentacjach. Na moich zajęciach lekcje te cieszą się dużym powodzeniem. Polecam następujące strony z gotowymi materiałami: [tedxsl.com](http://tedxsl.com) oraz [authentic-teaching.com](http://authentic-teaching.com).

### Podsumowanie

15 mln odsłon mojego ulubionego filmu TED, po tym gdy pierwszy raz go obejrzałam, utwierdza mnie w przekonaniu o fenomenie, jakim są wystąpienia TED. Gwarantują one niesłychane emocje podczas dyskusji lekcyjnych, ułatwiają nauczycielom poruszanie przeróżnych tematów, tak często pomijanych w podręcznikach do nauki języków obcych. Mnogość przeróżnych stron internetowych i aplikacji coraz bardziej ułatwia nam wykorzystanie tych filmów. Pamiętajmy jednak, że samo obejrzenie filmu nic nie wniesie do językowego życia ucznia. Każda sesja z filmem powinna być poprzedzona refleksją i wyraźnym określeniem celów wykorzystania filmu na zajęciach. Nauczmy się więc wykorzystywać filmy TED, aby stały się one niepowtarzalnym źródłem inspiracji, również językowej.

---

### Anna Popławska

Nauczanie jest jej pasją, nie może wyobrazić sobie życia bez lekcji, uczniów i prac domowych. Była dyrektorem metodycznym w szkole Szybki Angielski i Warsaw Study Centre. Obecnie współpracuje z Fiszkoteką, gdzie odpowiada za dział rozwoju produktów software'owych dla branży językowej. Zajmuje się szkoleniem innych lektorów w zakresie używania nowoczesnych technologii podczas zajęć z języków obcych. Prowadzi stronę internetową dla nauczycieli poświęconą nowoczesnym technologiom: [annapoplawska.pl](http://annapoplawska.pl)



# Od płyt gramofonowych do zasobów internetowych

Monika Knapkiewicz

**Kiedy w roku 1956 zapotrzebowanie na nauczanie angielskiego w Polsce wzrosło, British Council zaczął używać rozmaitych technologii do nauczania tego języka, wprowadzając kursy korespondencyjne z użyciem płyt gramofonowych oraz wykorzystując do nauki programy telewizyjne i radiowe.**

**W** tamtych czasach stanowiło to wykorzystanie najnowszych osiągnięć techniki. Dzisiaj w szkołach nauczyciele mają dostęp do odtwarzaczy CD, rzutników multimedialnych, komputerów, tablic interaktywnych, a przede wszystkim do Internetu, który zrewolucjonizował edukację na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat.

British Council cieszy się renomą międzynarodowego autorytetu w zakresie nauczania języka angielskiego. Naszą ambicją jest zapewnienie każdemu nauczycielowi i każdemu uczniowi na świecie dostępu do wysokiej jakości materiałów do nauki tego języka. Nie korzystamy już z płyt gramofonowych – dziś udostępniamy materiały online.

## Strony internetowe i aplikacje online dla uczniów

Osoby szukające gotowych materiałów do nauki, w tym ćwiczeń możliwych do wykonywania online, materiałów, które można ściągać na urządzenia mobilne lub drukować, filmów, podcastów, artykułów, materiałów przygotowujących do egzaminów itd. – mogą je znaleźć na stronach internetowych LearnEnglish:

- [LearnEnglish](#) dla uczniów dorosłych

Pomoc w nauce angielskiego dla dorosłych: materiały multimedialne, ćwiczenia interaktywne, możliwość wymiany

opinii z innymi użytkownikami. Strona zawiera sekcję dotyczącą testu IELTS, z materiałami umożliwiającymi przygotowanie się do tego testu w zakresie czytania, mówienia, pisania i słuchania.

- [LearnEnglish Teens](#) dla nastolatków (13-15)

Strona dla młodzieży w wieku 13-15 lat, zawierająca ćwiczenia językowe, porady egzaminacyjne oraz materiały multimedialne. Strona zawiera sekcję z poradami dotyczącymi tego, jak przygotowywać się do egzaminów językowych i jak osiągać na nich najlepsze wyniki.

- [LearnEnglish Kids](#) dla dzieci (5-12)

Edukacyjna strona dla dzieci w wieku 5-12 lat, ich rodziców i nauczycieli. Wiele bezpłatnych materiałów wspierających naukę angielskiego poprzez zabawę.

- [Premier Skills](#) dla miłośników piłki nożnej

Wspólna inicjatywa British Council i angielskiej Premier League. Nauka języka angielskiego z wykorzystaniem materiałów na temat piłki nożnej.

- [Aplikacje mobilne do nauki angielskiego](#)

Z aplikacjami na urządzenia mobilne nauka angielskiego staje się bardziej zróżnicowana i sprawia więcej radości. Można uczyć się poprzez gry, podcasty, filmy i quizy. Dzięki aplikacjom dla dzieci i dorosłych można udoskonalić znajomość gramatyki i słownictwa oraz lepiej przygotować się do egzaminów językowych.

### Gry/gamifikacja/grywalizacja

Jedną z nowinek w nauczaniu jest coraz częstsze stosowanie mechanizmu grywalizacji (zwanej również gamifikacją). Największym motywatorem do wzięcia udziału w takiej grze (a więc do nauki) nie są nagrody, ale sama przyjemność grania, w czasie którego nauka odbywa się niejako mimochodem.

Dla przykładu, już po raz trzeci British Council jest partnerem merytorycznym konkursu *Tesco dla szkół*. Tegoroczna edycja ma tytuł *Przyszłość na talerzu* i oparta jest na zasadach grywalizacji. Uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów w ramach konkursu wykonują przeróżne zadania, a część z nich odbywa się online na stronie <http://www.tescodlaszkol.pl> oraz w aplikacji Snapchat.

Zastosowanie mechanizmu grywalizacji spowodowało, że program ma angażującą fabułę oraz zadania, które czynią rywalizację jeszcze ciekawszą i bardziej emocjonującą. Dzięki zadaniom opracowanym przez British Council uczniowie będą mogli również w praktyczny sposób szlifować swój angielski.

### Massive Open Online Courses (MOOC)

MOOC (ang. *Massive Open Online Courses*) to masowe otwarte kursy online, które w ostatnich latach zgromadziły miliony uczestników na całym świecie. Kursy oferowane są na przeróżnych platformach, takich jak Coursera, edX, Khan Academy czy FutureLearn. Kursy są na ogół bezpłatne i obejmują rozmaite dziedziny, od technologii cyfrowych po naukę rysunku. Dzięki MOOC można wziąć udział w kursie MIT czy Uniwersytetu w Edynburgu, nie wychodząc z domu.

Zaletą MOOC poświęconych nauce języka i zagadnień związanych z kulturą jest to, że niejako wymuszają na uczestnikach używanie języka w autentycznych sytuacjach i w autentycznym kontekście. Większość interakcji w ramach MOOC odbywa się bowiem pomiędzy uczestnikami, a nie pomiędzy lektorami prowadzącymi kurs i uczestnikami (w przypadku kursów, w których uczestniczy np. 100 tys. osób, po prostu nie jest to możliwe). Ponieważ w kurs włączają się uczestnicy z krajów na całym świecie, język angielski w sposób naturalny staje się językiem komunikacji, a interakcje w tym języku są autentyczne. W ten sposób tworzy się społeczność osób uczących się, które wzajemnie się wspierają, wyjaśniają wątpliwości, odpowiadają na pytania i motywują do nauki.

British Council w 2014 r. udostępnił cztery kursy MOOC we współpracy z FutureLearn, brytyjską platformą stworzoną przez Open University. Udział w kursach jest bezpłatny,

## Zaletą MOOC poświęconych nauce języka i zagadnień związanych z kulturą jest to, że niejako wymuszają na uczestnikach używanie języka w autentycznych sytuacjach i w autentycznym kontekście.

jedynie uczestnicy zainteresowani otrzymaniem certyfikatu uczestnictwa uiszczają niewielką opłatę. Każdy z tych kursów odbywa się dwa razy w roku, daty kolejnych można sprawdzić na [FutureLearn](http://FutureLearn):

- *Professional Practices for English Language Teaching* dla nauczycieli języka angielskiego;
- *Understanding Language: Learning and Teaching* odpowiadający na pytania związane z procesem nauczania języka;
- *Exploring English: Language and Culture* dla osób zainteresowanych nauką języka angielskiego i kulturą brytyjską;
- *Understanding IELTS: techniques for English language tests* objaśniający zagadnienia związane z testem IELTS.

Ten ostatni może się poszczycić tytułem najpopularniejszego kursu MOOC na świecie. W pierwszym takim kursie wzięło udział 440 tys. osób ze 153 krajów, a łącznie w dwóch kursach, które odbyły się w 2015 r., uczestniczyło niemal 700 tys. osób.

Dodatkowo, we współpracy z Edraak, pierwszą platformą MOOC w krajach arabskich, stworzoną przez fundację królowej Ranii (Queen Rania Foundation – QRF) w listopadzie rozpoczynamy *Learn English: Conversational Skills for Beginners*, który ma na celu podniesienie umiejętności językowych młodych ludzi i poprawienie ich perspektywy na rynku pracy.

Na tym jednak nie koniec. W listopadzie 2015 debiutuje również na FutureLearn MOOC *Exploring English: Magna Carta* poświęcony *Wielkiej karcie swobód*, aktowi prawnemu, który jest fundamentem wolności obywatelskiej i początkiem demokracji na Wyspach Brytyjskich, a w styczniu 2016 r. rozpocznie się kurs *Exploring English: Shakespeare*.

## Shakespeare Lives!

Szekspir i jego dorobek to jeden z największych skarbów kultury brytyjskiej. Jak jednak zainteresować uczniów Szekspirem i jego twórczością? Szesnastowieczny język angielski, którym posługiwał się ten wielki dramaturg, wielu nauczycielom i uczniom może się wydawać barierą nie do pokonania.

W 2016 r. przypada 400. rocznica śmierci Williama Szekspira. W związku z tym British Council przygotował program [Shakespeare Lives](#), w ramach którego na całym świecie będą odbywały się wydarzenia poświęcone mistrzowi ze Stratfordu. Celem zaplanowanego na cały rok 2016 programu jest pokazanie Szekspira jako twórcy współczesnego, który wciąż „żyje”, a jego twórczość jest nadal aktualna.

Poza wydarzeniami, takimi jak inscenizacje sztuk w kinach i teatrach, wystawy czy zajęcia w szkołach na całym świecie, w ramach programu *Shakespeare Lives* udostępnimy szereg materiałów dla osób uczących się języka angielskiego i nauczycieli, które pomogą przybliżyć dorobek Szekspira. Materiały będą obejmować m.in. filmy, ćwiczenia i scenariusze lekcji i będą dostępne na stronach: *LearnEnglish*, *LearnEnglish Teens* i *TeachingEnglish* od marca 2016 r.

### Animowane sztuki Szekspira dla dzieci

Od stycznia 2016 r. użytkownicy bezpłatnej aplikacji na urządzenia mobilne *LearnEnglish Kids: Playtime* będą mieli dostęp do siedmiu 3-minutowych animacji przeznaczonych dla dzieci w wieku 6-11 lat. Sześć animacji prezentuje w pigułce zabawne i uproszczone wersje najpopularniejszych dzieł Szekspira, siódma prezentuje jego biografię oraz czasy, w których żył. Wszystkie animacje będą dostępne na stronie [LearnEnglish Kids](#) w 2016 r.

### Shakespeare Lives schools' pack

*The Shakespeare Lives schools' pack* to zestawy materiałów, które będą dystrybuowane w szkołach w Wielkiej Brytanii, a także udostępniane na stronie [Schools Online](#). Materiały zostały stworzone przez British Council wraz z Royal Shakespeare Company z myślą o nauczycielach uczniów w wieku 7-14 lat.

Tematyka materiałów obejmuje motywy, które przewijają się przez twórczość Szekspira, takie jak uczciwość, równość, tożsamość i rodzina. Zestawy będą zawierać m.in. scenariusze lekcji, pomysły na zajęcia z uczniami i innymi szkołami.

---

**W czasach, kiedy np. Google Translate błyskawicznie i automatycznie tłumaczy teksty i mowę z dowolnego języka na inny dowolny język, scenariusze rodem z science fiction: nauka języka staje się zbędna, bo do komunikacji wykorzystywane są inteligentne urządzenia, zaczynają wyglądać coraz bardziej prawdopodobnie.**

---

### Shakespeare na stronach LearnEnglish i TeachingEnglish

Na stronie [LearnEnglish](#), będzie można obejrzeć serię wywiadów z aktorami występującymi w sztukach Szekspira, wraz z interaktywnymi materiałami do nauki języka angielskiego, takimi jak quizy, gry, fiszki i ćwiczenia. Podobne materiały przeznaczone dla nastolatków dostępne będą na stronie [LearnEnglish Teens](#).

Na stronach [TeachingEnglish](#) dostępne już są scenariusze lekcji wraz z materiałami dla uczniów, przeznaczone na zajęcia prowadzone na poziomach od A1 do C2. Więcej materiałów dla nauczycieli będzie systematycznie dodawanych w najbliższych miesiącach.

### Exploring English: Shakespeare

MOOC [Exploring English: Shakespeare](#) to bezpłatny 6-tygodniowy kurs na platformie FutureLearn, który obejmie zagadnienia związane z życiem, dorobkiem i spuścizną Williama Szekspira, jednocześnie dając uczestnikom możliwość rozwijania i ćwiczenia znajomości języka angielskiego. W ramach kursu przyjrzymy się również słowom i wyrażeniom, które Szekspir wprowadził na stałe do języka angielskiego.



MOOC *Exploring English: Shakespeare* powstał we współpracy z Shakespeare Birthplace Trust i rozpocznie się 11 stycznia 2016 r.

## Rozwój zawodowy i materiały dla nauczycieli

### TeachingEnglish

TeachingEnglish to strona stworzona dla nauczycieli języka angielskiego, na której można znaleźć materiały do wykorzystania na lekcji, scenariusze zajęć i konspekty, kursy online, seminaria i webinaria dla nauczycieli oraz przeróżne źródła przydatne w rozwoju zawodowym, np.:

- Porady wideo, czyli krótkie filmy na temat różnych elementów zajęć, np. jak poprawiać błędy językowe na lekcji.
- Publikacje na temat rozmaitych zagadnień z zakresu nauczania, np. *Innovation in English Language Teacher Education*.
- Kursy online oferujące praktyczne umiejętności w różnych dziedzinach nauczania języka, np. specjalne potrzeby edukacyjne (*Special Educational Needs*), wykorzystanie TIK w nauczaniu (*Learning Technologies for the Classroom*) czy zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe (CLIL). Dostępne są również kursy kwalifikacyjne, takie jak CELTA online.

### IATEFL online

Coroczna konferencja międzynarodowego stowarzyszenia nauczycieli języka angielskiego IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) oferuje ok. 1500 delegatom z całego świata sesje prowadzone przez światowych ekspertów w dziedzinie ELT (ang. *English Language Teaching*, nauczanie języka angielskiego) i jest doskonałą i niepowtarzalną okazją do wymiany doświadczeń.

We współpracy z IATEFL Global, British Council prowadzi transmisje na żywo z konferencji, dzięki którym bierze w niej udział dodatkowo ponad 100 000 nauczycieli z ponad 200 krajów. W najbliższej konferencji [IATEFL Birmingham 2016](#), która odbędzie się w dniach 13-16 kwietnia 2016 r., już po raz dziesiąty będzie można wziąć udział online. Udostępniemy transmisje sesji oraz wydarzeń specjalnych, wywiady z autorytetami w dziedzinie ELT, a także platformę do wymiany spostrzeżeń i dzielenia się doświadczeniami.

Poza transmisją na żywo, co roku rejestrujemy również ok. 150 godzin materiałów wideo, które są następnie udostępniane do obejrzenia na stronie konferencji. Zarejestrowane materiały z ubiegłorocznej konferencji IATEFL Manchester są dostępne na stronie [IATEFL Online](#).

### The Future of Learning

Sugata Mitra w sesji *The Future of Learning*, zamykającej konferencję IATEFL Harrogate w 2014 r., dowodził, że dzięki postępowi technologii uczniowie stają się na tyle samodzielni w procesie edukacji, że wkrótce nie będą już potrzebować nauczycieli. Jego wystąpienie wywołało w środowisku ELT burzliwą dyskusję na temat przyszłości nauczania języka. W czasach, kiedy np. Google Translate błyskawicznie i automatycznie tłumaczy teksty i mowę z dowolnego języka na inny dowolny język, scenariusze rodem z *science fiction*: nauka języka staje się zbędna, bo do komunikacji wykorzystywane są inteligentne urządzenia, zaczynają wyglądać coraz bardziej prawdopodobnie.

Jaka jest zatem przyszłość nauczania języka w dobie cyfryzacji edukacji? Z pewnością model nauczyciel-uczeń-wspomaganie technologią będzie rzeczywistością przez najbliższe lata. A potem? Jedno jest pewne – miejsce winylowych płyt z kursami językowymi jest już zdecydowanie na półkach kolekcjonerów.

\*\*\*

*British Council jest instytucją reprezentującą Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej w zakresie współpracy kulturalnej i edukacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem nauki języka angielskiego. Wspieramy również rozwój zawodowy nauczycieli języka angielskiego oraz osoby uczące się tego języka na całym świecie poprzez udostępnianie materiałów oraz szkolenia, kursy, warsztaty i egzaminy.*

### Monika Knapkiewicz

Pracuje w British Council na stanowisku *English for Education Manager*. Interesuje się zastosowaniem technologii w nauczaniu języka angielskiego i komunikacji oraz mediami społecznościowymi. Działa w stowarzyszeniu EUNIC (European Union of National Institutes of Culture). Członkini zespołu British Council IATEFL online. Jurorka konkursu European Language Label.



# Dydaktyzacja treści multimedialnych w środowisku e-learningowym: bogactwo możliwości

Sébastien Ducourtioux

Powszechność stosowania platform e-learningowych (ang. *Learning Management Systems, LMS*) w nauczaniu języków obcych sprawia, że kluczowego znaczenia nabiera jakość wykorzystywanych materiałów multimedialnych. Przez sam fakt stosowania nowszego, lepszego środowiska i narzędzi o większych możliwościach technicznych nie podnosimy jakości kursu. Podstawowym celem w pracy z materiałami multimedialnymi jest rozwijanie interaktywności u uczących się poprzez różnorodne formy przekazu – kanały informacyjne, które zostaną przedstawione w tym artykule. Tekst w języku francuskim jest poprzedzony krótką syntezą w języku polskim, opracowaną przez dr Agnieszkę Dryjańską, członka rady programowej JOWS.

## Tekst: kanał klasyczny w nowej odsłonie

Chociaż teksty w wersji analogowej i cyfrowej, z jednej strony, mają wiele cech wspólnych, z drugiej – istnieje między nimi istotna różnica. Tekst w postaci cyfrowej, jak wszystkie materiały multimedialne, to przede wszystkim kod, który może być opisany matematycznie i jest programowalny. Materiały te charakteryzuje podwójna logika wewnętrzna: logika znaczenia, wspólna z materiałami w wersji analogowej, i logika obliczalności<sup>1</sup>, wynikająca ze specyfiki prezentowania treści w postaci cyfrowej w sieci internetowej. Dzięki tej drugiej logice tekst cyfrowy poddaje się manipulowaniu, modyfikowaniu, a przede wszystkim interakcjom. Poza tym, można go zapisywać, przysyłać, zmieniać jego strukturę, rozpowszechniać – publikować i udostępniać. Następnie tekst cyfrowy łatwo można analizować poprzez technikę zliczania

słów, według ustalonej kategorii, dokonywać korekty ortograficznej i gramatycznej i in. oraz formatować z wykorzystaniem narzędzi informatycznych proponowanych przez platformy.

Innym ważnym elementem, niewystępującym w tekstach w wersji papierowej, jest hipertekst, który pozwala użytkownikowi na lekturę nieliniarną – przechodzenie do innych materiałów łączących się z tekstem wyjściowym.

Kolejnym walorem charakteryzującym zasoby internetowe jest fakt, że uczący się ma dostęp w języku docelowym do wszystkich form pisemnych oraz wszystkich rejestrów językowych. Ponadto, materiały te mogą być w pełni autentyczne oraz częściowo lub całkowicie dydaktyzowane.

Oprócz wszystkich wymienionych zalet tekstów w postaci cyfrowej, należy także wspomnieć o pewnych niebezpieczeństwach, które nie występują w przypadku materiałów w wersji papierowej, a wymagają odpowiednich działań zaradczych ze strony nauczyciela. Dla przykładu wspomnijmy najpierw o możliwości kopiowania całych tekstów lub ich fragmentów

<sup>1</sup> Termin *obliczalność* (fr. *calculabilité*, ang. *computability*) w kontekście informatycznym oznacza możliwość opisanego danego zagadnienia w języku programowania, czyli przeniesienia go w przestrzeń wirtualną.

i przedstawiania ich jako produkcji własnej. Proceder ten może być łatwo wykryty poprzez narzędzia antyplagiatowe dostępne na platformach e-learningowych. Innym wyzwaniem jest sama idea hipertekstu: niewłaściwie wykorzystana, może prowadzić do powierzchownego zapoznania się z tekstem – bez pogłębionej refleksji, czasami nawet bez zrozumienia głównej problematyki.

Praca z tekstem w formie cyfrowej, z jednej strony, pozwala na podejście metodyczne podobne do pracy z tekstem w wersji papierowej. Myślimy tu o wszelkiego rodzaju quizach z różną liczbą poprawnych odpowiedzi, ćwiczeniach z lukami itd. Różnica polega jedynie na tym, że ćwiczenia te, umieszczone na platformie e-learningowej, udzielają odpowiedzi automatycznie. Inną ważną zaletą materiałów w postaci cyfrowej jest możliwość wspólnego redagowania tekstów przez kilku użytkowników współpracujących na odległość. Pozostaje zawsze problem korekty takich tekstów. Istnieją narzędzia automatycznej korekty, ale należy mieć świadomość ich niedoskonałości. Narzędzia te nie są w stanie wykryć różnicy np. pomiędzy homofonami. Ostatecznym korektorem będzie więc nauczyciel, podobnie jak w przypadku pracy z tekstem w wersji tradycyjnej.

### Dźwięk: nowe możliwości dzięki technice cyfrowej

Praca z materiałami audio w dydaktyce języka obcego ma trzy podstawowe cele: dekodowanie tekstu mówionego, ekspozycja na język, rozumienie tekstu mówionego.

W kontekście ekspozycji na język, rozumianej jako kontakt z językiem mówionym, cyfryzacja powoduje, podobnie jak w przypadku materiałów tekstowych, istotny wzrost dostępności różnego typu dokumentów dźwiękowych. Jednym z przykładów są serwisy zapewniające bezpośredni dostęp do stacji radiowych. Materiały audio mogą być także zintegrowane z dokumentami tekstowymi, co umożliwia jednoczesne korzystanie z transkrypcji słuchanego tekstu, ćwiczeń ułatwiających zrozumienie lub też dodatkowych źródeł, związanych tematycznie, dostępnych poprzez łącza hipertekstowe.

Technika cyfrowa umożliwia także tworzenie przez nauczyciela własnych plików audio, opracowywanych dla potrzeb uczniów, i umieszczanie ich na platformie. Techniczne możliwości platform multimedialnych w większości przypadków pozwalają także uczącym się na nagrywanie swoich wypowiedzi i zapisywanie ich w postaci plików dźwiękowych.

Warto też zwrócić uwagę na możliwość doskonalenia umiejętności fonetycznych uczniów poprzez wykorzystanie programów do rozpoznawania mowy.

### Obraz ruchomy i nieruchomy: trzeci wymiar

Wszystkie wspomniane powyżej cechy charakteryzujące cyfrowe materiały tekstowe i audio odnoszą się także do plików zawierających obrazy, zarówno te nieruchome, jak i ruchome. Różnorodność dostępnych zasobów jest tu imponująca. Dla przykładu wspomnijmy o dostępności poprzez Internet, w różnych językach, niektórych kanałów telewizyjnych czy też wirtualnych wizyt w muzeach. Prezentowane programy mogą być zapisywane i udostępniane, dzięki czemu w łatwy sposób można je stosować w celach dydaktycznych.

Wykorzystanie obrazu na zajęciach językowych nabiera szczególnej wagi, jeśli uświadomimy sobie, w jakim stopniu nasza epoka jest zdominowana przez obraz. Boehm (1994:13-16), pisząc o *zwrocie ikonicznym*, podkreślał, że obrazy stanowią element operacji językowych, gdyż język wykorzystuje metafory wizualne, podobnie jak tekst pisany, w celu przekazania znaczenia z jednego poziomu semantycznego na inny. Uświadomienie sobie istoty obrazu w komunikacji powoduje zmianę podejścia dydaktycznego: wykorzystując obraz, nauczyciel najpierw sam musi nauczyć się go „odczytywać”, „odkodowywać” jego znaczenia, a następnie tę umiejętność przekazać uczniom.

Stosowanie obrazu w nauczaniu języka obcego może stanowić okazję do wejścia w implicytny wymiar komunikacji. W filmach i na zdjęciach możemy zaobserwować np. gesty czy zachowania, które wzmacniają przekaz werbalny<sup>2</sup>.

### Konkluzja

Technologia pozwala na łatwy dostęp do ogromnej ilości zasobów, które następnie mogą być wykorzystywane w różnorodny sposób, także do tworzenia kolejnych zasobów. Dzięki wielokanałowości tych zasobów możemy zwracać uwagę uczącego się na ważną rolę, jaką odgrywa w komunikacji każdy z jej elementów: tekst, dźwięk, gest i obraz. Podkreślaliśmy jednak, że zasoby multimedialne stanowią jedynie treść i strukturę środowiska e-learningowego. To od nauczyciela zależy, w jaki sposób będzie wykorzystywał istniejące obecnie możliwości dydaktyczne, aby pomóc uczniom samodzielnie konstruować swoją wiedzę z wykorzystaniem zasobów multimedialnych.

<sup>2</sup> W sposób bardziej szczegółowy o różnorodnych podejściach i formach pracy z wykorzystaniem obrazu, szczególnie w kontekście przekazu treści kulturowych, pisano już na łamach JOWS w artykule *Zajęcia na odległość w nauczaniu treści kulturowych* (Dryjańska, Ducourtioux 2012) (przyp. red.).



## La didactisation du contenu multimédia dans un environnement e-learning: un couteau suisse de possibilités

**A**vec la démocratisation des plateformes dédiées au e-learning (en anglais : *Learning Management Systems*, LMS) et leur utilisation grandissante dans l'enseignement des langues étrangères, le contenu multimédia prend aujourd'hui une importance capitale. Matériau de construction didactique pour les exercices, activités ou tâches proposés dans la LMS, il va être nécessaire pour les enseignants de bien en connaître les caractéristiques afin de l'utiliser de façon efficace et optimale. De fait, la simple utilisation d'un nouvel environnement, aussi technologique et plus performant soit-il, ne va pas améliorer le cours juste parce qu'il est meilleur que les précédents outils disponibles. L'enjeu du travail avec le multimédia sera de pousser l'apprenant vers l'interactivité humaine en passant par une gamme variée de canaux. Nous souhaitons montrer dans cet article l'étendue des exploitations possibles des documents de différents canaux dans un contexte de plateforme multimédia (LMS) afin d'aider les enseignants dans l'utilisation du contenu multimédia.

### L'écrit : un canal classique revisité.

Le texte écrit reste de très loin le canal le plus utilisé dans le travail sur les plateformes multimédias de type LMS. Si au premier regard, le texte écrit et le texte numérique semblent identiques (mêmes mots, même longueur, même sens), il existe cependant des différences fondamentales. Sense (2007 : 99) nous rappelle que le texte numérique est avant tout un codage, il peut être décrit mathématiquement et est programmable. D'où, « le numérique se caractérise par la coprésence de deux logiques hétérogènes : une logique du sens et une logique du calcul, celle-ci étant la cause productive non du sens, mais de configurations symboliques dont le sens émerge dans leur communication ». Ceci implique une caractéristique intrinsèque de l'écrit multimédia : la calculabilité. Écrit en code, **le texte est manipulable, modifiable** et permet de ce

fait **une interaction avec le texte**. Jeannenet (2000 : 132) ajoute à cette calculabilité deux autres propriétés acquises par l'écrit avec son informatisation : la facilité de conservation et de transmission et la structuration logique explicite. Ceci confère au document informatisé la possibilité d'être publié et diffusé instantanément vers un nombre illimité de personnes, bien au-delà de ce que la photocopie le permettait. Par rapport à un public en classe travaillant sur de l'écrit imprimé, l'avantage est considérable : **la reproduction et le partage sont infinis et transsupport**. Il sera possible pour l'apprenant d'avoir accès au document soit en ligne ou hors-ligne, et ce sur une quantité quasi infinie de supports. Étant une ligne de code, le texte numérique peut aussi être transmis et dupliqué aisément, ce par un simple geste. La calculabilité du texte numérique permet également d'une part tout type d'analyse du texte (comptage de mots, ce même suivant leur catégorie, correcteur d'orthographe ou de grammaire, recherche lexicale, etc.), mais également de traitement du texte par des logiciels soit intégrés à la LMS, soit indépendants.

Une autre grande variété qui sera disponible est celle des types d'écrits : grâce à internet et à la numérisation des écrits, l'enseignant et les apprenants ont accès à des ressources en langue cible en constante augmentation représentant **toutes les formes possibles d'écrit**. Il est possible de trouver des interviews, des textes scientifiques, des textes formels, des textes administratifs, des textes de la littérature classique et moderne, des poésies, des articles de journaux ou de magazines, des lettres formelles, des messages, des menus, des programmes linguistiques, des extraits de récits, des catalogues... Toutes les formes, mais aussi **tous les styles de langue** : formel, soutenu, populaire, argotique, patois locaux, scientifique, etc. Et ces ressources à disposition peuvent être authentiques, semi-authentiques ou fabriquées. Le corpus disponible est très vaste et va permettre de nombreuses applications didactiques.

Cette médiatisation informatique du texte a également permis l'**hypertextualité** du document numérique : une interaction simple avec le mot permet de renvoyer le lecteur à d'autres documents liés à ce dernier. C'est la mise en code du texte qui permet cet arrangement non linéaire des documents écrits. Comme cela, l'enseignant peut modifier un texte pour lui ajouter des caractéristiques : renvoi à une définition via l'hypertexte ou encore renvoi à d'autres versions du texte, ou à des textes du même auteur via la multiréférencialité. L'organisation de la lecture va également s'en trouver affectée puisqu'il est possible de renvoyer le lecteur à des marqueurs spécifiques. Le lecteur d'un texte numérique peut se voir dirigé automatiquement vers un passage en cliquant sur un titre ou un certain mot. Cette hypertextualisation du document écrit peut être un élément de découverte guidée que l'apprenant va effectuer à son rythme et d'une façon non linéaire, ce qui peut par ailleurs le motiver dans la mesure où il va pratiquer une découverte semi-autonome du document.

Toutefois, ces caractéristiques, si positives, du document écrit numérique ont aussi leur revers, notamment dans l'éducation. La facilité avec laquelle tout ou partie d'un texte est répliquable entraîne souvent un pillage réel : le plagiat, une simple copie de fragments hors contexte pour une production écrite, se substituant à la pensée créatrice de l'apprenant. L'autre élément négatif de cette facilité à diffuser le texte est parfois l'incapacité pour les lecteurs à en déterminer l'origine exacte. La calculabilité et l'organisation en marqueurs de l'internet permettant une certaine traçabilité et une recherche par mots clés, il reste parfois possible de remonter à la source. Néanmoins si cette dernière s'est à la base trompée ou n'est pas elle-même fiable, tout le contenu du texte se retrouve empreint de suspicion. Gardiès, Fraysse et Courbières (2007 : 73) citent ainsi un professeur documentaliste précisant que l'« immensité du gisement documentaire du web et les problèmes de validation de l'information court-circuitent les démarches d'apprentissage du processus de recherche par étape ». Autre phénomène, l'hypertextualité permettant la découverte non linéaire d'un écrit peut mener l'apprenant en autonomie à se contenter d'un survol, voire d'un papillonnage au lieu d'une découverte raisonnée et raisonnable du texte. Privée de vision globale ou du contexte, l'interprétation du texte par l'apprenant sera faussée, incomplète, voire pervertie si le fragment lu est associé à un autre contenu hors contexte. Ceci est d'autant plus répandu que, d'après Raymond Bénévent (2003 : 14), « les processus à élaboration

---

**Si au premier regard, le texte écrit et le texte numérique semblent identiques (mêmes mots, même longueur, même sens), il existe cependant des différences fondamentales. Sense (2007 : 99) nous rappelle que le texte numérique est avant tout un codage, il peut être décrit mathématiquement et est programmable.**

---

longue sont idéologiquement et effectivement discrédités » dans notre société soumise à une idéologie de l'immédiateté qui pousse l'apprenant à privilégier la production immédiate.

Dans son utilisation didactique, dans le cas où le document est un input, le texte numérique se traite de la même façon que le texte papier : il est possible de travailler sur le texte ou bien à partir du texte. La numérisation permet toutefois une adaptation aux besoins personnels de l'apprenant quant à la mise en forme. Il est possible de zoomer, sélectionner, et parfois même de changer la structure même du texte (couleur, taille, disposition). C'est un atout majeur par rapport au papier, ayant une forme figée, pour les personnes nécessitant une adaptation du texte à leurs besoins.

Dans le cadre d'un travail sur le texte, il s'agit souvent de compréhension écrite et dans ce cadre-là, la numérisation offre essentiellement la possibilité d'une automatisation des exercices. La possibilité de mise en forme individuelle permet par exemple la constitution simple de textes à trous où l'apprenant doit remplir des cases ou a un choix déterminé entre plusieurs réponses, sachant que la machine peut vérifier automatiquement les réponses (préalablement choisies par l'enseignant). Le document numérique étant basé sur la calculabilité, il est possible de le découper et le travailler

à sa guise. L'une des applications en serait par exemple un découpage en fragments à remettre dans l'ordre d'après les connecteurs logiques. Mangenot et Moulin (1997) soulignent que la différence entre la version papier et la version numérique de cet exercice est que pour cette dernière les apprenants testent plusieurs solutions avant d'en choisir une, alors que sur support papier ils se seraient contentés d'une seule proposition. D'autres types d'exercices automatisés seront la proposition de questions fermées type QCM, questionnaires vrai/faux, exercices de classement, exercices d'appariement ou encore questionnaires à réponses ouvertes et courtes, mis en œuvre très facilement dans la plupart des LMS. Ceci entraîne un gain de temps considérable pour l'enseignant, qui peut de cette manière automatiser des exercices, et la satisfaction d'une correction directe pour l'apprenant. Même si elle est loin d'être dénuée d'intérêt, cette possibilité a été un peu exploitée à outrance par les éditeurs de plate forme e-learning, considérant que la formation à distance devait d'abord être un gain de temps et proposer des exercices automatisés étant des copies quasi parfaites des exercices proposés dans les manuels en version papier. Cette solution permet une toute première autonomisation<sup>3</sup> des apprenants en ce sens qu'ils n'ont plus besoin de l'enseignant pour leur donner la correction, néanmoins si cette solution paraît simple, il restera à expliquer à l'apprenant pourquoi certaines de ses réponses ne sont pas valides et à explorer les raisons d'un manque de succès si le cas se présente. Certes, ce type d'information peut également être automatisé en partie par un renvoi à un élément<sup>4</sup> réexpliquant les règles, cependant l'efficacité de cette méthode restera discutable dans la mesure où la machine ne pourra pas reformuler en cas d'incompréhension. Par ailleurs, les questionnaires recourant à des réponses fermées ou semi-ouvertes ne seront souvent efficaces que pour vérifier une compréhension de surface du texte, notamment en ce qui concerne les textes littéraires.

Le travail à partir du texte numérique ouvre également de nouvelles possibilités par rapport au texte papier. Nous avons déjà évoqué la possibilité d'insérer dans le texte de l'hypertextualité, renvoyant à d'autres documents, celle-ci permettant également de redonner un contexte ou du cotexte au document de départ.

D'une façon générale, le travail à partir du texte amène à une production écrite, numérique également. Dans le cadre d'un module d'enseignement à distance, le débat entre écriture cursive et informatique n'a guère lieu d'être<sup>5</sup> : même si, techniquement, il est possible de transférer sur informatique de l'écriture cursive<sup>6</sup>, l'environnement impose toutefois l'écrit numérique. Cette production écrite a plusieurs particularités. La première est qu'elle peut être « assistée » par des logiciels de traitement de texte. Dans la rédaction d'un texte en langue étrangère, ceci peut passer par la traduction de mots, voire du texte, dans la langue cible, et une aide à la correction orthographique et grammaticale. Nous devons toutefois fortement relativiser l'importance de cette aide. D'une part, la production écrite, même si les composantes orthographique et grammaticale<sup>7</sup> sont importantes, repose sur une structuration du texte et de la pensée qui restent l'attribut du rédacteur. Par ailleurs, les outils à disposition sont souvent sous-utilisés et ont leurs propres limites, notamment dans le cas des homographes ou des homophones. Un étudiant écrivant « ver » à la place de « verre » dans un texte ne verra pas le mot détecté et corrigé par la majorité des programmes disponibles. Quant aux outils de traduction, même si leur usage est intéressant et efficace dans beaucoup de cas, ils restent souvent défaillants dans le cadre du choix du terme approprié à un contexte donné. Une autre particularité de l'écriture numérique est la possibilité de corédaction d'un texte. Il est possible ici de faire une production commune, et ce très facilement. Le partage du texte, sa modification par plusieurs intervenants, permet une création de textes communs plus efficace et rapide que par l'écrit papier. L'enseignant peut ainsi proposer un travail collaboratif à distance à partir d'un texte. Se posera néanmoins le souci de la correction. Cette dernière, dans le cas d'une production relativement longue, ne pourra être automatisée. L'enseignant gardera donc bien le même rôle que dans le cas d'une correction classique, à ceci près qu'il va lui aussi bénéficier de toutes les

<sup>5</sup> Ce débat fait rage en Europe depuis que la Finlande a décidé fin 2014 qu'à partir de la rentrée 2016 elle suivrait 45 états américains et n'enseignerait plus l'écriture cursive à l'école.

<sup>6</sup> En scannant la copie, en utilisant un styler ou un logiciel de reconnaissance d'écriture manuscrite (OCR).

<sup>7</sup> Nous ne rentrerons pas ici dans le débat sur la modification des processus cognitifs utilisés lors de l'écriture cursive et informatisée ni dans celui concernant la façon dont le traitement de texte a influencé l'orthographe chez les apprenants. Soulignons encore une fois ici que l'utilisation d'un environnement d'apprentissage à distance nous impose l'écrit numérique, et il faut donc se concentrer sur les possibilités et les défauts induits. Nous suggérons à ce sujet la lecture du site Classes numériques : <http://www.classesnumeriques.net/pedagogie/travailler-lecrit/>.

<sup>3</sup> Toute relative puisqu'ils sont encadrés et dirigés par l'environnement qui leur est proposé. L'autonomie n'intervenant guère que dans la gestion du temps et du rythme de travail.

<sup>4</sup> Que ce soit un site, une partie de la LMS ou encore une note type pop-up ou bulles.

## Concernant le travail sur la compréhension orale, l'une des grandes possibilités ouvertes avec la numérisation du son est de pouvoir créer facilement des documents audio, qui seront compilables et modifiables, ce qui nécessitait auparavant des compétences spécifiques et un matériel sophistiqué.

possibilités ouvertes par le numérique, comme celle d'insérer des liens. Le texte numérique, de par sa structure, permet par ailleurs de repérer facilement les plagiats éventuels via des programmes adaptés. La comparaison et le découpage possibles des textes offrent en outre la possibilité de confronter plusieurs productions afin de souligner des aspects rédactionnels et aider les apprenants à mieux maîtriser les processus d'écriture. D'un point de vue didactique, il nous paraît justement important et utile d'utiliser les défauts des diverses aides à l'écriture et à la traduction afin d'amener les apprenants à les prendre en compte lors de l'utilisation qu'ils en font.

### L'audio : de nouvelles possibilités grâce au numérique.

En didactique, trois buts sont généralement associés au canal audio. Les documents sonores sont utilisés pour le décodage de l'oral, pour l'exposition à la langue et/ou pour la compréhension orale.

En termes d'exposition possible à la langue, la numérisation (et donc le passage en code) a profité à l'audio. Comme pour l'écrit, elle a mené à une grande facilité d'accès à des contenus très divers, et ce là encore multiplateforme. Un document audio pourra être écouté via un ordinateur, un smartphone, une tablette, une chaîne hi-fi, etc. Dans le cadre de la LMS, le document audio peut être intégré, et ainsi ne pas nécessiter

de lecteur autre que le navigateur internet, ou téléchargeable. L'une des possibilités ouvertes par internet est la possibilité de choisir par exemple d'écouter une radio en langue native en direct<sup>8</sup> ou bien d'en copier certains contenus<sup>9</sup>. L'intégration de documents audio peut être facilement associée à l'écrit sur une même page. De cette façon, suivre ou écrire une transcription est grandement facilité et rend l'apprentissage plus efficace selon les principes de modalité, contiguïté et multimédia de Mayer (2010 : 545)<sup>10</sup>. Nous pouvons comme cela aisément associer une activité ou un exercice écrit sur la base d'un document sonore, l'intervention sur le document étant facilitée. De même que pour le document écrit numérique, l'hypertextualité peut être utilisée pour renvoyer l'apprenant à des ressources complémentaires liées au contexte ou au cotexte : site internet sur l'interprète d'une chanson, sur le sujet abordé dans une émission radio ou liens vers d'autres documents sonores liés.

Concernant le travail sur la compréhension orale, l'une des grandes possibilités ouvertes avec la numérisation du son est de pouvoir créer facilement des documents audio, qui seront compilables et modifiables, ce qui nécessitait auparavant des compétences spécifiques et un matériel sophistiqué. Il est désormais plus simple pour les enseignants de créer leurs propres ressources audio, ou encore d'adapter des documents authentiques en termes de débit, accent et difficulté pour ce qu'ils souhaitent faire avec des étudiants spécifiques. Dans le cadre de la LMS, les étudiants peuvent aussi, dans la plupart des environnements, créer et déposer un document sonore. De cette manière, un travail oral asynchrone est possible. Les communicateurs audio<sup>11</sup> ont également, de par leur gratuité et leur simplicité d'utilisation, favorisé les interventions orales internes à la classe dématérialisée ou de natifs pendant le cours ou en dehors. Notons que l'interaction orale sur la base de documents sonores reste souvent en partie absente.

<sup>8</sup> Principe du streaming (lecture en flux).

<sup>9</sup> Principe du podcast (téléchargement d'extraits).

<sup>10</sup> Le principe de modalité est qu'il vaut mieux utiliser une combinaison animation/image – narration plutôt qu'une combinaison animation/image – texte sur écran. De fait, l'apprentissage est dans le premier cas basé sur les deux canaux, tandis que dans le deuxième cas, les mots écrits vont surcharger le canal de l'image.

**Le principe de contiguïté** : le transfert s'effectue mieux si la narration et l'animation sont présentées en même temps et au même endroit. Les mots et les images correspondantes doivent être présents en simultané. Il faut donc éviter de donner une image importante à un endroit et la discuter plus loin.

**Le principe du multimédia**. Celui-ci statue qu'une combinaison image/animation – narration/mots est plus efficace que des mots seuls. De cette façon nous donnons la possibilité à l'apprenant de construire des représentations cognitives à la fois verbales et picturales.

<sup>11</sup> De type Skype par exemple.

## L'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre : en fournissant à l'élève des représentations du monde présent et passé, elle contribue efficacement à la constitution de sa culture et de son imaginaire

des LMS, même s'il est possible de passer par les visio et audioconférences<sup>12</sup>.

Le travail sur l'accent des apprenants reste possible avec le multimédia. Des logiciels permettant la reconnaissance vocale ont ainsi été utilisés pour parfaire l'accentuation des apprenants<sup>13</sup>. Cette reconnaissance vocale peut aussi être associée à des activités ou exercices liant l'audio et l'image par exemple, ou l'audio et le texte, avec cependant la restriction à des extraits courts et relativement simples<sup>14</sup>.

### L'image fixe et animée : la troisième dimension.

Troisième canal du multimédia, l'image, qu'elle soit fixe ou animée, y tient une place prépondérante. Si l'exploitation en classe de l'image était déjà bien développée avec la photo, puis l'avènement de la télévision et du magnétoscope, de la même façon que pour l'écrit et le son la médiatisation numérique a considérablement augmenté les possibilités de partage et de diffusion ainsi que facilité l'accès à des ressources authentiques.

<sup>12</sup> La technologie ne permettant pas encore la substitution d'un humain pour une interaction orale authentique.

<sup>13</sup> Si l'idée n'est pas nécessairement en soi mauvaise, rappelons qu'il convient tout de même de s'interroger sur ce qu'est un « accent type » et si celui-ci n'a pas pour effet de déformer la réalité qui repose sur une multiplicité d'accents spécifiques. Selon nous, l'utilisation de ces outils est utile pour aider les apprenants à avoir un accent compréhensible et correct, mais en aucun cas les pousser à imiter parfaitement un élément prototypique.

<sup>14</sup> Même si la technologie fait de grands pas vers une reconnaissance vocale très poussée, comme pour le cas des correcteurs écrits : homographes et homophones joueront toujours des tours à ces programmes.

Tout comme la radio, les chaînes de télévision en plusieurs langues sont désormais accessibles depuis plusieurs types de terminaux, enregistrables facilement et beaucoup de contenus sont partagés, et les films et documentaires sont disponibles en plusieurs langues et sous-titrages. Les formes d'images sont tout aussi multiples que pour l'écrit : affiches et films publicitaires, illustrations, présentations professionnelles, films d'archives, photos diverses, documentaires, émissions télévisées, bandes dessinées, films d'animation, affiches de film et théâtre, affiches et prospectus politiques, films, tableaux. Pour ce dernier type, la majorité des musées proposent des visites virtuelles et l'accès à la photographie d'une œuvre d'art est devenu extrêmement simple et rapide. Pour illustrer à quel point l'image a envahi notre quotidien, Gitlin (2003 : 3) rappelle notre exposition « en ondes sur les écrans qui en une seule minute sont aptes à montrer plus d'images que celles qu'aurait pu contenir en plusieurs vies une riche maison flamande du XVIIe siècle ». Rose (2001 : 8) parle, lui, d'*occulocentrisme* de la postmodernité de par la quantité d'images circulant et articulant les connaissances, mais aussi de par les expériences visuelles construites<sup>15</sup> par lesquelles les individus interagissent toujours plus.

Ce déluge d'images a mené à la qualification de notre époque de *tournant iconique* par Boehm (1994 : 13-16) qui supporte l'idée que les images font partie des opérations linguistiques : le langage reposant sur des métaphores visuelles, tout comme l'écriture<sup>16</sup>, pour faire passer le sens d'un niveau de signification à l'autre. Dans l'enseignement<sup>17</sup>, le Ministère français de l'Éducation nationale (2008 : 3) indique de fait que l'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre : en fournissant à l'élève des représentations du monde présent et passé, elle contribue efficacement à la constitution de sa culture et de son imaginaire ; elle favorise l'expression des émotions et du jugement personnel ; elle peut en outre consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse. Selon les préconisations du socle commun de connaissances et de compétences (pilier 5), « une connaissance d'œuvres cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial » est encouragée. Dans une démarche comparable

<sup>15</sup> Citons les pictogrammes et les émoticônes par exemple.

<sup>16</sup> Notons au passage que l'écriture n'est pas le seul type de texte imprimé, les idéogrammes de certaines langues utilisent des images stylisées pour représenter des objets ou des concepts.

<sup>17</sup> Ce texte se réfère à l'enseignement en France aux élèves du collège.



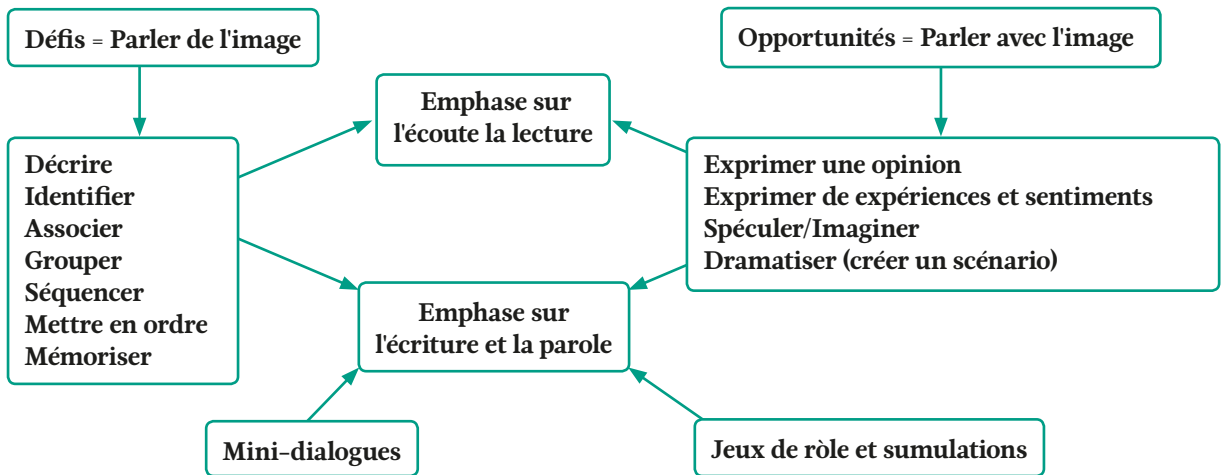


Figure 1. – Le travail sur et à partir de l'image. Source : d'après Wright (1989)

à la lecture des textes, l'image est analysée en tant que langage. Il importe de faire percevoir aux élèves, confrontés chaque jour à une abondance d'images variées, que celles-ci sont des représentations porteuses de sens et que souvent leur visée peut être explicitée. Face à l'image, comme face au texte, les élèves doivent apprendre à s'interroger sur ce qu'ils voient et à observer l'image avant d'en parler. On pourra alors les amener à passer d'une approche intuitive à une interprétation raisonnée en les initiant progressivement à quelques notions d'analyse.

Ceci pose bien l'image comme étant l'un des éléments de la langue, et donc de la langue étrangère également. Avant d'utiliser l'image, il convient de savoir soi-même la lire et l'analyser en fonction du cotexte<sup>18</sup>, car ainsi que le souligne Marc Arabyan (2000 : 13), « parler de transposition d'un système de signes en un autre système de signes peut sembler abusif » quand on regarde une image et sa légende. L'un des grands défis pour l'enseignant aujourd'hui est justement qu'il doit non seulement apprendre à décrypter l'image, mais aussi enseigner à ses élèves à le faire. Et cet élément est important, car l'image introduit souvent une autre dimension au discours : son message, déterminant souvent le contexte même, peut affecter, volontairement ou non, le discours mis en cotexte<sup>19</sup>. Ray Birdwhistell, inventeur du concept de kinésique des mimiques a analysé la portée des gestes, postures et mouvements corporels qui expriment le contexte dans la communication (1970). En

effet, ce dernier donne souvent un sens au texte. Dans le cadre particulier des implicites, la kinésique est souvent essentielle. Ainsi, un présupposé sera renforcé ou souligné par un clin d'oeil par exemple. Dans le cadre de l'humour, la mimique ou le rire vont atténuer le sens du texte, voire faire comprendre en sous-entendu que nous n'adhérons pas du tout aux propos tenus. C'est l'intonation de la voix, les yeux ou les mimiques qui vont faire passer le message humoristique. Il peut donc être l'implicite en lui-même. L'humour va aussi pouvoir provenir d'une incohérence entre la kinésique et l'énoncé. Grâce à une dimension visuelle ajoutée à une dimension textuelle va se découvrir une troisième dimension du discours, celle du sens caché et implicite. Or, pour bien appréhender une langue cible, il est indispensable de maîtriser cette troisième dimension, car c'est souvent elle qui va contenir la marque de l'interculturalité. Si les codes non verbaux marqués culturellement ne sont pas connus, la communication peut se rompre rapidement ou suivre un cours autre que celui voulu.

L'image numérisée a également subi la même transformation en code que le texte et le son : elle est donc pourvue de la calculabilité. De ce fait, si une indexation du texte est présente<sup>20</sup> sur l'internet par mots clés, la majorité des moteurs de recherche proposent également une indexation par l'image fixe. Il est simple de sélectionner une image fixe pour faire une recherche

<sup>18</sup> S'il est présent.

<sup>19</sup> Qu'il soit oral dans le cadre du film, ou écrit dans le cas de l'image fixe.

<sup>20</sup> Cette indexation peut se faire suivant des types de textes, citons par exemple « Google scholar » qui effectue la recherche dans une base de documents scientifiques ou assimilés comme tels.

à partir de cette dernière et retrouver par exemple son auteur, son contexte ou ce qui y est associé. Tout comme pour le son, l'un des apports du multimédia va être la production possible et facilitée d'images par les apprenants eux-mêmes.

D'un point de vue didactique, si les documents visuels (image fixe et animée) sont en général utilisés pour le déclenchement d'actes de parole et le développement des compétences culturelles (Tissera *et al.* 2013 : en ligne)<sup>21</sup>, des auteurs tels qu'Andrew Wright (1989) vont recenser quelque 300 types d'exercices et activités possibles avec l'image. La première grille d'utilisation qu'il propose est celle de la répartition entre le travail sur l'image (appelé défi) et le travail à partir de l'image (opportunité), tout comme cela est effectué quand l'enseignant travaille avec un texte. Le tableau suivant montre les possibilités offertes dans les deux cas.

Si en général l'oral est privilégié, il est pourtant possible d'engager des interactions écrites lors du travail avec ou à partir de l'image. Selon Wright (*ibidem* : 4), ce travail va être conditionné par cinq visions de la langue possibles. Les trois premières sont des visions linguistiques et sont plus adaptées à l'exercice et à l'activité, les deux suivantes pouvant entrer dans le cadre de la tâche. La langue peut tout d'abord être vue comme structure : il peut être demandé à l'apprenant de travailler sur l'image à partir de certaines structures de phrases (interrogatives, complexes, simples, etc.). Une seconde lecture peut se faire au niveau du vocabulaire à utiliser : soit pour décrire ce qui est sur l'image (ou ce qui y manque), soit pour décrire une autre situation par rapport à celle représentée sur l'image. La troisième vision, toujours linguistique, va être la vision fonctionnelle : par exemple, exprimer ses goûts quand on regarde l'image. Nous pouvons ensuite avoir une vision situationnelle, ce qui correspond tout à fait à la tâche. Il s'agira la plupart du temps d'imaginer la situation qui est montrée sur l'image. C'est cette vision qui sera utilisée également lorsqu'une image a un fort contenu culturel, que ce soit pour une image fixe ou animée : l'analyse de la situation en fonction de paramètres comme les attitudes et les gestes, les couleurs, les dispositions, peut amener l'apprenant à une réflexion sur des éléments particuliers de la mise en situation par l'image. La dernière vision possible de la langue est celle liée aux aptitudes, écrites comme orales, résultant sur des productions déterminées telles qu'un récit ou un slogan publicitaire.

<sup>21</sup> Voir essentiellement comme illustration.

## Pour ne pas conclure

La technologie a permis un accès à une quantité considérable de ressources, qui une fois numérisées sont facilement indexables et réutilisables, mais qui permettent également d'en créer de nouvelles ayant les mêmes propriétés. La multiplicité des canaux exploitables permet dès lors de sensibiliser les apprenants à tous les éléments composant la communication en langue étrangère : texte, son, gestes et image. Nous l'avons souligné, le multimédia n'apporte que le contenu et la structure de l'environnement. Reste donc pour l'enseignant à réutiliser les possibilités offertes dans le cadre didactique, afin de permettre aux apprenants de construire leur savoir plus efficacement par exemple par le biais d'une tâche utilisant et exploitant le contenu multimédia.

## Bibliographie

- Arabyan, M. (2000) *Lire l'image. Emission, réception, interprétation des messages visuels*. Paris: L'Harmattan, Collection Sémantiques.
- Bénévnt, R. (2003) Adultes de l'immédiat, enfants de l'instant. Une certaine culture du temps. W: *Je est un Autre*, nr 13.
- Birdwhistell, R. (1970) *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*. Philadelphie: University of Pennsylvania Press.
- Boehm, G. (1994) Die Wiederkehr der Bilder. Dans G. Boehm. W: *Was ist ein Bild?*, 11-38. Munich: Gottfried Boehm.
- Dryjańska, Ducourtioux (2012) Zajęcia na odległość w nauczaniu treści kulturowych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3 [online] [dostęp 24.11.2015]
- Gardiès C., Fraysse P., Courbières C. (2007) Distance et immédiateté: incidences du document numérique sur le traitement de l'information. W: *Etudes de communication*, nr 30, 71-81.
- Gitlin T. (2003) *Sommersi dai media*. Milan: Etas.
- Jeanneret, Y. (2000) *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Mangenot, F., Moulin, C. (1997) Ordinateur et exercice. W: *Le français aujourd'hui*, nr 118, 73-81.
- Mayer, R. (2010) Applying the Science of Learning to Medical Education. W: *Medical Education*, nr 44, 543-549.
- Ministère français de l'Éducation nationale (2008) *Bulletin officiel*, nr 6. Paris.
- Rose, N. (2001) *The Politics of Life Itself*. W: *Theory, Culture and Society*, nr 18, vol.6, 1-30.
- Sense, X. (2007) De l'espace du document numérique à l'espace d'Internet : projet d'une pensée (im)possible, W: *Etudes de communication*, nr 30, 99-114.
- Tissera, A., Sansberro, E., Carrizo, E. (2013) *Les médias en tant qu'outils pédagogiques en classes de langue étrangère*. W: *Didáctica de las Lenguas Extranjeras* [online] [dostęp 9.11.2015]
- Wright, A. (1989) *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

## dr Sébastien Ducourtioux

Absolwent Wyższej Szkoły Handlu Zagranicznego w Dunkierce (ISCID). Od 14 lat zajmuje się nauczaniem francuskiego, głównie języka biznesowego. W Polsce ukończył studia magisterskie i obronił doktorat w Instytucie Romanistyki UW, gdzie obecnie prowadzi zajęcia e-learningowe.



# Internetowe zasoby audiowizualne sposobem na kształtowanie *savoir-être* uczniów

Agnieszka Dryjańska

**Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w edukacji to zagadnienie wzbudzające skrajne reakcje: albo mamy do czynienia z entuzjastami, którzy są zdania, że to rewolucja, z pewnością przynosząca ogromne korzyści, albo ze sceptykami, postrzegającymi technologie informacyjne głównie jako nowy nośnik informacji, który nie może wpłynąć w istotny sposób na zmiany jakościowe w edukacji. Jednak i oni przyznają, że zasoby audiowizualne stanowią duży potencjał dla edukacji językowej.**

**R**acja leży gdzieś pośrodku, ale z pewnością jest to temat do dyskusji. Dyskusji o tym, czy warto podejmować kolejne wyzwania i wysiłki związane z poznawaniem technologii, czy warto pokonywać nowe trudności. Poszukując odpowiedzi na te pytania, można wyróżnić trzy obszary refleksji nad sposobami wykorzystania zasobów internetowych na lekcji języka obcego. Omawiam je krótko poniżej.

## Wersja papierowa vs elektroniczna

Często technologie informacyjno-komunikacyjne są wykorzystywane niejako do „przenoszenia” ćwiczeń-dryli językowych w przestrzeń wirtualną. Tego typu ćwiczenia pojawiają się na lekcjach najczęściej w celu utrwalenia pewnych zagadnień gramatycznych. Dzięki podaniu ich na ekranie mogą wydawać się po prostu ciekawsze, mimo tradycyjnej, znanej formy. Ponadto, w przypadku ćwiczeń w formie elektronicznej uczeń nie musi samodzielnie sprawdzać rozwiązania na końcu książki lub czekać na odpowiedź nauczyciela. Ma także możliwość wielokrotnego ich wykonywania, aż do osiągnięcia stuprocentowego rezultatu, a do wielokrotnego przechodzenia różnych etapów

uczniowie są przyzwyczajeni w grach komputerowych, tak przez nich lubianych.

Z perspektywy nauczyciela nawet wprowadzanie „tradycyjnych” ćwiczeń w formie elektronicznej może stanowić rewolucję w podejściu do nauczania. Przede wszystkim trzeba nauczyć się tworzyć ćwiczenia multimedialne i umiejętnie zaplanować przebieg lekcji. Będzie ona wyglądała zupełnie inaczej, jeśli uczniowie będą wykonywali ćwiczenia na urządzeniach mobilnych. Należy im wydać inne polecenia (być może wyjaśnić, gdzie kliknąć, którą opcję wybrać itd.), uczniowie mogą pracować w grupach przy jednym urządzeniu (komputerze), będą tacy, którzy zaczną korzystać z innych stron itd.). Nie są to problemy nie do rozwiązania, ale nawet na tym dość prostym przykładzie widać, że – tak jak w przypadku każdej innej nowości – wprowadzanie TIK wymaga od nauczyciela zmiany podejścia i sporego nakładu dodatkowej pracy, przynajmniej na początku<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Z perspektywy ucznia, wykonywanie ćwiczeń w formie elektronicznej nie stanowi rewolucji edukacyjnej w sensie np. rozwijania nowych kompetencji, jednak w sferze psychologicznej jest to krok naprzód: uczeń ma świadomość, że w szkole, tak jak w życiu codziennym, obecna jest technika i najnowsze technologie.

## Przyzwyczajanie do korzystania z dostępności wiedzy

Kolejnym obszarem wartym refleksji są zasoby internetowe, m.in. słowniki z wymową dostępną w formie audio, słowniki różnych innych typów oraz pozostałe materiały informacyjne w wersji online. Celem pracy z TIK jest w tym wypadku informowanie uczniów o tych zasobach i wyrabianie nawyku korzystania z nich. Uczniowie wiedzą, jak szybko sprawdzić lokalizację ulicy czy godzinę odjazdu autobusu, gdyż ta wiedza jest im potrzebna w codziennym życiu. Podobne przyzwyczajanie należy wytworzyć w kontekście wiedzy językowej: ważne jest, aby uczniowie wiedzieli, że szukanie informacji językowych jest potrzebne.

Zdarza się wszakże, że w 20-30 osobowej grupie uczniów, z których większość (lub wszyscy) ma dostęp do Internetu, tylko jedna osoba sięga do zasobów sieciowych w celu sprawdzenia znaczenia jakiegoś rzadziej używanego wyrażenia, które pojawiło się w tekście zadaniem do przeczytania w domu. Wyrażenia z języka współczesnego czy slangu często są niedostępne w tradycyjnych papierowych słownikach, natomiast dosyć łatwo można znaleźć ich znaczenie w zasobach internetowych. Celem pracy nauczyciela jest więc, z jednej strony, informowanie uczniów, że zasoby internetowe często mogą być bogatsze niż np. w słowniki w wersji papierowej, a z drugiej – należy ich przyzwyczajać do tego, że – tak jak sięgają po smartfon, aby sprawdzić godzinę rozpoczęcia seansu w kinie – mogą sprawdzić znaczenie słowa czy wyrażenia dla celów lekcyjnych, a później znaczenie słowa w filmie w języku obcym. Jest to tak samo proste i łatwe. Myślę, że sukces edukacyjny polega między innymi na osiągnięciu tego, by uczniowie nie traktowali wiedzy nabywanej w szkole jako czegoś odrębnego, oderwanego od ich życia. W tym celu staramy się pokazać im, że wiedza znajduje się także w ważnym dla nich środowisku wirtualnym oraz wyrobić przyzwyczajanie do sięgania po nią, sprawdzania, gdy pojawiają się wątpliwości, korzystania z niej na co dzień. Dzięki takiej postawie nasi uczniowie w przyszłości rzeczywiście będą członkami społeczeństwa opartego na wiedzy.

## Jakość dostępnych zasobów

Trzecim obszarem refleksji jest dążenie do uwrażliwiania uczniów na jakość zasobów dostępnych w Internecie – wskazywanie, że w Internecie istnieją zasoby wartościowe, z których korzystanie może być źródłem refleksji kulturowej.

## Znalezienie w sieci wartościowych materiałów i zaprezentowanie ich uczniom jest zadaniem trudnym, ale z pewnością rozwijającym ich gusty artystyczne i postawę ludzi poszukujących czegoś wykraczającego ponad przeciętność.

Dostępność zasobów internetowych spowodowała powstanie nowej, specyficznej kategorii „wartościowania”: wartościowe, czyli warte zobaczenia, jest to, co widziało kilka milionów osób – osób nieznanymi nam, o których kompetencji oceniania tekstu czy filmu nic nie wiemy. Przed rozpowszechnieniem się Internetu za wartościowe uważało się najczęściej te przedstawienia teatralne czy książki, które uzyskały dobre recenzje ekspertów; te piosenki, które zdobyły nagrody na uznanych festiwalach, gdzie oceniało je jury złożone z ekspertów. W każdej z tych sytuacji istniała grupa specjalistów, których werdykt oparty na wiedzy z konkretnej dziedziny (muzyki, teatru czy literatury) i na doświadczeniu był – jeśli nie decydujący – to przynajmniej bardzo istotny. Obecnie coraz częściej decyduje nie jakość, ale ilość – głosy licznej grupy internautów. W ten sposób popularność zdobywają reklamy czy filmy pozbawione większej wartości merytorycznej lub artystycznej, dlatego że podobają się dużej grupie internautów. Zawsze istniała sztuka jarmarczna zyskująca uznanie niewyrobionej, niewykształconej publiczności, jednak osoby wykształcone i świadome sięgały po sztukę wyższą. Taki był – i jest – w moim przekonaniu, jeden z celów szkoły: wskazywanie wartości, problematyki ważnej dla człowieka i kształtowanie gustów artystycznych. Sądzę, że obecnie ten profil działalności należy rozszerzyć o zasoby internetowe i pokazywać uczniom, że są wśród nich materiały, które warto zobaczyć, chociaż nie zyskały one milionów „lajków”. Co więcej, właśnie dzięki Internetowi

dotrzemy do interesujących materiałów, które nie są dostępne np. w kinie, na scenach czy w galeriach, gdyż ich autorzy nie zyskali jeszcze dostatecznej popularności, zwłaszcza tej internetowej. Jak zauważa znany pedagog francuski Philippe Meirieu kultura ma aspekt subiektywny, a wartości kulturowe, choćby najbardziej uniwersalne, muszą poddać się „spojrzeniu” - osądowi uczniów, by mogły zostać zaakceptowane. Bowiem nic nie ma oddziaływania uniwersalnego (Meirieu 1990:8). Znalazienie w sieci wartościowych materiałów i zaprezentowanie ich uczniom jest zadaniem trudnym, ale z pewnością rozwijającym ich gusty artystyczne i postawę ludzi niezadowolających się jedynie tym, co najbardziej popularne, poszukujących czegoś wykraczającego ponad przeciętność.

W dalszej części artykułu chciałabym pokazać na podstawie kilku przykładów związanych z kinem francuskim, w jaki sposób można inspirować uczniów do poszukiwania w Internecie zasobów wartościowych, ważnych dla kultury kraju, którego języka się uczymy, a dla nas mogących stanowić źródło refleksji i przeżyć artystycznych.

### Kino w Internecie

To prawda: nic nie zastąpi oglądania filmu w ciemnej sali kinowej na wielkim ekranie, ostatnio nawet w wersjach więcej niż dwuwymiarowych. To magia kina, którą trudno przenieść do sali lekcyjnej. Nie zawsze jednak możemy wybrać się z uczniami do kina i nie wszystko jest dostępne, szczególnie gdy myślimy np. o kinematografii innej niż amerykańska. Istnieje wiele niezapomnianych obrazów, które ukształtowały pokolenia i nadal wzruszają lub bawią do łez. Z pewnością w kinie francuskim takich przykładów nie brakuje. Jak do nich dotrzeć, aby przemówiły do naszych uczniów, odkrywając przed nimi piękno kultury i języka francuskiego? Odpowiedź jest jedna – przez Internet. Tam znajdziemy wszystko na jedno kliknięcie: plakaty promocyjne, muzykę, zwiastuny filmowe, informacje o artystach i ich zdjęcia, czasami nawet gotowe ćwiczenia i oczywiście same filmy (w całości lub obszerne fragmenty), albo w wersji elektronicznej, albo na płytach DVD, które możemy kupić, nie wychodząc z domu. Chciałabym namówić nauczycieli, którzy sami kochają kino, by otworzyli także przed swoimi uczniami drzwi do tego pięknego świata. Przedmiotem moich rozważań będzie kino francuskie, ale myślę, że proponowane pomysły mogą być także wykorzystane na lekcjach innych języków obcych. Szczegółowo przedstawię sposób pracy z filmem *Le grand bleu*,

natomiast zaproponowane pomysły można wykorzystać do pracy z każdą realizacją filmową, pod warunkiem dokonania wcześniejszej analizy filmu i dostosowania metod pracy do danego obrazu.

### Kino francuskie wyrazem *esprit français*

We wstępie do przekładu *Rozprawy o metodzie* w roku 1918 Tadeusz Boy-Żeleński, znakomity znawca literatury francuskiej i *esprit français*, pisał, iż *między piosenkami kabaretu „Chat noir” a „Rozprawą o metodzie”, a nawet nowoczesną farsą francuską, istnieje bardo ścisły związek organiczny, tak silny, iż nic by się nie stało, gdyby w którąś-setną rocznicę filozofa uczczono w jednym z bulwarowych teatrzyków paryskich godłem np. Folies-Descartes. Myślę, że gdyby Boy-Żeleński żył dziś, przyznałby, że ten sam organiczny związek dotyczy także kina francuskiego. Dalej pisał on, że czytelników, którzy chcieli głębiej wniknąć w kulturę galijską przez obcowanie z najwyborniejszymi jej duchami musi uderzać lekkość tonu, o wiele nieraz przekraczająca granice, jakie zwykła zakreślać etykieta „poważnego” myślenia. (...) Wyobraźmy sobie dwóch siłaczy zonglujących ciężarami. Któryż będzie mistrzem w swojej sztuce – zastanawia się Tadeusz Boy-Żeleński – czy ten, który, po mnóstwie wstępów i przygotowań, dźwiga swój ciężar, pocąc się i sapiąc, tak że zdajemy sobie sprawę z całej jego wagi i z całej sumy włożonej w to pracy, czy ten, który, z doskonałą swobodą ruchów, z żartobliwym uśmiechem, przerzuca z ręki do ręki stufuntowe kule, tak jakby to były ciężarki z tektury? Lekkość i wdzięk jest niezawodnym przejawem pewności, precyzji i siły; ale patrząc na nie, zapominamy znowuż zbyt łatwo, ile pod tą swobodą – obok wrodzonego daru – kryje się pokonanego trudu, ile metody i wytężonego systematycznego ćwiczenia. (...) Pokazać ducha francuskiego, tego niezrównanego zonglera pojęć i idei, przy warsztacie olbrzymiej pracy myślowej, w jakiej przez kilka wieków przodował i dawał pobudkę całej Europie – było celem Żeleńskiego, niezrównanego tłumacza literatury francuskiej. Jeśli lekcja języka obcego, z oczywistych względów, nie może być miejscem poszukiwań *francuskiego ducha* w literaturze, być może znajdzie się na niej czas, by zapoznać uczniów z kinem francuskim, w którym panuje ten sam duch i które charakteryzuje ten sam swoisty wdzięk znany z literatury, brak nadmiernej powagi, pewna frywolność i *lekkość tonu przekraczająca granice poważnego myślenia*, jakie z pewnością trafiają do młodzieży, gdyż taki właśnie często jest jej sposób myślenia.*

## Dlaczego kino?

Propozycje zawarte w tym artykule dotyczą wykorzystania na lekcjach języka francuskiego zwiastunów filmowych jako zaproszenia dla uczniów do samodzielnego oglądania, już w całości, filmów francuskojęzycznych, dostępnych w Polsce czasem na dużych ekranach, na płytach DVD i w serwisach internetowych. Celem tych działań jest kształtowanie upodobań estetycznych uczniów i wprowadzanie ich w świat kultury wyższej, która obejmuje także wartościowe kino, różne od popularnych filmów, często prezentowanych w telewizji czy w kinach. Drugim ważnym celem jest głębsze poznanie kultury francuskiej poprzez film – prezentowanej tam problematyki, twarzy znanych aktorów i nazwisk reżyserów, ale także sposobu życia, wyglądu ulic czy atmosfery kawiarni. Wszystkie te działania łączą się oczywiście z rozwijaniem umiejętności językowych – uczniowie słuchają, starają się zrozumieć, poznają nowe, często nietypowe (np. nieobecne w podręcznikach) słownictwo lub nietypowe konteksty, a przede wszystkim obserwują użycie żywego języka, poznają różne akcenty oraz różne rejestry językowe.

## Ważna problematyka

Prezentację wybranych pozycji kina francuskiego proponuję połączyć z tematyką, którą uważamy za ważną dla młodych ludzi i w związku z tym mogącą pobudzić ich do refleksji. Odwoływanie się do filmów dlatego, że stanowiły one ważne wydarzenie w kinematografii lub w kulturze, może być interesujące dla studentów kierunków filmowych lub kulturoznawczych. Młodzież z pewnością zainteresuje się bardziej filmami poruszającymi problemy bliskie ich życiu. Kinematografia francuska przyzwyczała nas do podejmowania tematów ważkich życiowo, a to, co wydaje mi się najcenniejsze w kinie francuskim, i co je szczególnie predestynuje do wykorzystania w pracy z młodzieżą, to właśnie owa Boyowska *lekkość tonu* przy poruszaniu ważnych problemów: bez pompatyczności, bez moralizatorstwa.

Problemów, które mogą być kluczem w doborze filmów do pracy na lekcji języka obcego, jest bardzo wiele, zależy to oczywiście od zainteresowań uczniów, a także od upodobań nauczyciela.

W kolejnej części artykułu przedstawię materiały filmowe, które moim zdaniem warto wykorzystać na zajęciach języka francuskiego. Jeden z filmów omówię szczegółowo, wskazując jak pracować z dostępnymi w Internecie materiałami audio-

wizualnymi dotyczącymi filmu, a także mając na uwadze połączenie zagadnień językowych z podejmowaną przez film problematyką.

## Nasze marzenia

**Tytuł oryginalny:** *Le grand bleu*

**Reżyseria:** Luc Besson

**Rok produkcji:** 1988



## Zwiastun filmu

Podróż po kinie francuskim warto rozpocząć od problemu istotnego dla wielu młodych ludzi: realizacji marzeń, sięgania po niemożliwe i pokonywania samego siebie w dążeniu do upragnionych celów. Jednym z filmów, który najpiękniej, najbardziej dobitnie i oryginalnie porusza ten problem, jest film z końca lat osiemdziesiątych – *Wielki błękit*. Film ten stał się kultowy dla pokolenia młodych ludzi z tego okresu. Zwiastun tego filmu i wybrane jego fragmenty mogą być pretekstem do dyskusji, czy zmieniło się podejście ludzi do realizacji własnych pasji, czy jest jeszcze miejsce na pasje, czy też najważniejszy jest wybór odpowiednich studiów i znalezienie dobrze płatnej pracy.

## Odbiorcy: uczniowie liceum

Film opowiada autentyczną historię dwóch nurków: Jacques'a Mayola i Enzo Maiorca, którzy rywalizowali ze sobą, ponieważ każdy z nich chciał ustanowić rekord głębokości w schodzeniu pod wodę bez butli.

Film początkowo spotkał się z chłodnym przyjęciem, np. na festiwalu w Cannes. Później jednak recenzje były coraz bardziej życzliwe, aż do pełnych zachwyty. Ważne jest także to, że film ten zalicza się do tzw. filmów kultowych (fr. *film culte*). Gorący odbiór zawdzięczał szczególnie publiczności młodej, która widziała w nim odzwierciedlenie pragnienia lepszego świata, możliwości realizacji swoich marzeń oraz potrzebę osiągnięcia wolności za wszelką cenę. Bohaterowie kreowani przez takie sławy kina francuskiego, jak Jean Reno – twardzi, szorstcy i niedostępni, dawali pewność, że te najskrytsze marzenia uda się zrealizować.

Wszystkie te informacje o filmie i jego odbiorze najlepiej będzie przekazać uczniom na tym etapie pracy, gdy będą już znali plakat i zwiastun filmu.

## Faza I – interpretacja plakatu

Wprowadzeniem do pracy z filmem może być krótka rozmowa w klasie na podstawie plakatu promującego film. Rozmowie tej może towarzyszyć muzyka z filmu – nastrojowa, tajemnicza, nostalgiczna, momentami złowroga.



### Plakat 1.

Uczniowie mają za zadanie odczytać z plakatu podstawowe informacje dotyczące filmu (reżyser, główni aktorzy, data pojawienia się na ekranach, kraj produkcji itd.). Następnie będą proszeni o hipotezy dotyczące tematyki filmu oraz jego gatunku (komedia, film przygodowy itp.). W rozważaniach tych obecne jest słownictwo filmowe: albo częściowo znane uczniom z poprzednich lekcji i jedynie uzupełniane przez nauczyciela, albo w pełni wprowadzone, ale na wcześniejszej lekcji, np. wykorzystując ćwiczenie polegające na połączeniu zdjęć ze znanych filmów (nawet polskich) z nazwami gatunków filmowych lub na prezentowaniu wybranych fragmentów tekstów na temat kina, m.in. z materiałów zamieszczonych na stronie *Apprendre le français avec... le cinéma*, zawierających słownictwo istotne dla tematu. Materiały wprowadzające w słownictwo filmowe dostosowujemy do poziomu językowego uczniów, a także do tego, jak szczegółowo chcemy o kinie francuskim mówić.

Następnie uczniowie mogą próbować określić, jakie przymiotniki opisują najlepiej muzykę do filmu. Nauczyciel może zaproponować listę przymiotników, z której uczniowie wybiorą najbardziej odpowiednie. Mogą też dodać swoje propozycje.

## Faza II – prezentacja zwiastuna filmowego

Zwiastun trwa tylko 3 min. Możliwe jest jego kilkakrotne obejrzenie. Pierwszy raz oglądamy zwiastun w celu zweryfikowania, czy hipotezy postawione w rozmowie na temat plakatu znajdują potwierdzenie. Rozwijamy je i uzupełniamy.

Kolejne oglądanie może odbyć się łącznie z ćwiczeniem na rozumienie ze słuchu, wymagającym zrozumienia wybranych słów lub wyrażań. Nagranie powinno być dostosowane do możliwości uczniów.

Po zrozumieniu tekstów ze zwiastuna filmowego przecho- dzimy do krótkiej rozmowy o bohaterach filmu. Możemy ich scharakteryzować, zastanowić się, jacy są, jak nazywa się

sport, który uprawiają (fr. *plonger en apnée, un/une apnéiste*), jak określa się ekwipunek, który jest potrzebny do nurkowania bez butli. Zastanawiamy się, czy bohaterowie ci wzbudzają naszą sympatię i dlaczego. W końcu odpowiadamy na pytanie, czy zwiastun zachęca nas do obejrzenia całego filmu – taka jest przecież jego rola.

Dopiero kiedy uczniowie wypowiedzą swoje własne zdanie na temat filmu, nauczyciel przedstawia opinie wypowiedziane wcześniej.

Jako ciekawostkę można pokazać drugi plakat do filmu i zastanowić się nad powodami jego powstania, np. nad tym, czy wyprodukowała go inna wytwórnia filmowa, czy też osoba całkiem „z zewnątrz”? Na plakacie tym mamy napis: *Nie idźcie na to: trwa trzy godziny!*



### Plakat 2.

Prawda jest taka, że ze względu na niezwykłą popularność filmu reżyser zdecydował się opracować wersję dłuższą i promować ją takim właśnie plakatem – pomysł rodem z Boya-Żeleńskiego, który *Rozprawę o metodzie* opatrzył sensacyjną opaską: *Tylko dla dorosłych, gdyż, jak wyznawał szczerze, za pomocą tego niewinnego podstępu pragnął wyzyskać swoją reputację „gorszącego” pisarza, i, w niezawodnym sposobie, skłonić publiczność do przeczytania tego dziełka.*

W moim przekonaniu, przy doborze materiału do pracy w klasie (szczególnie w zakresie materiałów autentycznych) najważniejszym kryterium nie jest poziom językowy. Nawet początkującym uczniom możemy zaprezentować zwiastun dowolnego filmu. Ważniejszym kryterium doboru filmu jest cel założony przez nauczyciela: zaprezentowanie dzieła ważnego dla kultury francuskiej, zainteresowania uczniów, ich wiek itd. Natomiast przy opracowywaniu ćwiczeń, np. sprawdzających rozumienie ze słuchu, poziom językowy uczniów musi być brany pod uwagę.

## Faza III – znane zdania z filmu

Wspomniano tu już, że *Le grand bleu* miał status filmu kultowego. Wiele dialogów i powiedzeń z tego filmu było powszechnie znanych, jak choćby te:

- *Qui est-ce ? (Kto to?)*
- *Mayol, Jacques Mayol.*
- *Il respire comment? (Jak on oddycha?)*
- *Jacques ? Il respire pas. (Nie oddycha)*

Proponuję więc skorzystanie ze strony internetowej [Zone5ons](#), na które są one przedstawione w wersji audio i tekstowej. Uczniowie mogą odsłuchać (nawet kilkakrotnie) wybrane dialogi/zdania. Mogą je powtórzyć (starając się dokładnie naśladować ton, intonację i akcent) i zanotować lub wypełnić ćwiczenie z lukami. Na koniec pokazujemy wersję tekstową na stronie internetowej.

Możemy także zastanowić się, dlaczego dane zdanie mogło zapaść w pamięć widzom. Możemy przywołać znane powiedzenia z polskich filmów i porozmawiać o tym, co sprawiło, że za takie je uważano.

Po tym etapie kończymy pierwsze spotkanie z filmem, zachęcając uczniów do jego obejrzenia w domu. Możemy też pokusić się o projekcję filmu po lekcjach, w ramach zajęć dodatkowych.

Kolejne spotkanie z filmem organizujemy po ustalonym czasie, umożliwiającym wszystkim chętnym uczniom obejrzenie go w całości.

#### Faza IV – sceny filmowe

Zachęcamy uczniów do rozmowy o ich wrażeniach związanych z obejrzanym filmem. Proponuję opracowanie ćwiczenia, którego celem jest powtórzenie słownictwa filmowego wprowadzonego w czasie pierwszej lekcji. Mogą to być np. krzyżówka czy tekst z lukami, opracowane z myślą o słownictwie i wyrażeniach, jakie pojawiły się na pierwszej lekcji.

Przedstawiamy uczniom wybrany fragment filmu. Uczniowie próbują go zrozumieć, a w czasie drugiego oglądania wykonują ćwiczenie przedstawione na stronie internetowej [Cinemafrancais](#).

#### Tajemnica podwójnego zakończenia

Odkrywamy przed uczniami tajemnicę podwójnego zakończenia filmu. Film ten bowiem ma dwa zakończenia: jedno dla publiczności francuskiej, a drugie dla potrzeb rynku amerykańskiego. Prezentujemy oba zakończenia dostępne na stronie internetowej [Monfilmculte](#) – najpierw zakończenie francuskie, a następnie amerykańskie. Po pierwszym pokazie uczniowie wyrażają swoje opinie i odczucia – czy byli zaskoczeni, czy tego się spodziewali. Wtedy przedstawiamy drugie zakończenie – *happy end*. Po obejrzeniu uczniowie mają za zadanie wypowiedzieć się, które zakończenie wolą i dlaczego. Na koniec nauczyciel proponuje refleksję na temat powodów powstania dwóch różnych zakończeń. Dyskusja ta

powinna dotrzeć do problemów interkulturowych – dlaczego reżyser opracował inne zakończenie, na czym polega specyfika kultury francuskiej oraz dlaczego francuskie *przekraczanie granic*, wręcz kpina (celowa?) z poprawności politycznej jest nie do przyjęcia dla kultury anglosaskiej. Innym przykładem pokazania takich różnic może być choćby film Philippe’a de Chauverona *Za jakie grzechy, dobry Boże?*, który nie mógł ukazać się na ekranach w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych, a odniósł ogromny sukces we Francji, a także w Polsce.

#### Czy jesteśmy otwarci na inność?

**Tytuł oryginalny:** *Dîner de cons*

**Reżyseria:** Francis Veber

**Rok produkcji:** 1998



#### Zwiastun filmu

Następny film jest około 10 lat starszy. Oglądamy zwiastun *Kolacji dla palantów*. Jest to komedia, która porusza ważny problem otwartości na inność w społeczeństwie francuskim. Ten film wyraźnie *przekracza granice poważnego myślenia*, ale właśnie dzięki temu pobudza do refleksji nad tym, co stanowi prawdziwą wartość człowieka, a co jedynie jej fałszywe odbicie. Czy w Polsce takie *nieważne* mówienie o sprawach poważnych jest możliwe? Jest to film mniej znany młodzieży, o charakterze przypominającym przebój kinowy *Nietykalni*.

#### Interkulturowość – bliska i daleka

**Tytuł oryginalny:** *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu*

**Reżyseria:** Philippe de Chauveron

**Rok produkcji:** 2014



#### Zwiastun filmu

Kolejne filmy pochodzą z początku XXI wieku, z czasu, gdy coraz głośniejsze są problemy związane z interkulturowością w kontekście budowania wspólnej Europy. Szczytne ideały europejskie zderzają się ze stereotypowym myśleniem, co, z jednej strony, utrudnia wspólną egzystencję, ale z drugiej – jest fascynujące. Przykładem może być film *Smak życia* (2003) lub też młodszy od niego o 10 lat *Za jakie grzechy, dobry Boże?*

Film *Za jakie grzechy, dobry Boże?* także stanowi jedną z propozycji do wykorzystania na lekcjach. Warto zwrócić uwagę uczniów na to, że napisy w różnych językach: polskim,



angielskim, niemieckim czy hiszpańskim, nie odpowiadają dokładnie tekstowi w języku francuskim. Cytowane przez bohaterów nazwiska przedstawicieli różnych krajów są inne w wersji oryginalnej, inne w napisach. Tak więc w zwiastunie wymienia się nazwisko Popeck, aktora i komika francuskiego oraz Enrico Maciasa, piosenkarza i aktora, urodzonego w Algierii  *pied-noir*. W napisach pojawiają się natomiast nazwiska Benjamina Netanjahu i Woody’ego Allena. Można spróbować wspólnie się zastanowić nad powodami takich różnic, uwarunkowanych przecież przeważnie kulturowo.

**Tytuł oryginalny:** *L’auberge espagnole*

**Reżyseria:** Cédric Klapisch

Rok produkcji: 2003



### Zwiastun filmu

W filmie *Smak życia* pozostajemy w obrębie problematyki europejskiej; po 10 latach okazuje się, że dobrosąsiedzkie stosunki pomiędzy mieszkańcami Europy już nie stanowią większego problemu, już się do nich jakoś przyzwyczailiśmy. Wspólna egzystencja różnych kultur, ras i wyznań stanowi wyzwanie, tym większe kiedy dotyczy to konkretnych rodzin. Czy kultura francuska, skoncentrowana na tradycji i przeszłości, okaże się wystarczająco otwarta i tolerancyjna, aby takim wyzwaniom stawić czoła? Jak to wygląda w Polsce?

Na stronie [AlloCiné](#) możemy znaleźć zarówno zwiastun filmu (z napisami), z którego proponuję obejrzeć tylko 36 pierwszych sekund w celu wprowadzenia do historii przedstawionej w filmie, jak i szczególnie interesujący fragment (z napisami), w którym główny bohater poznaje swoich przyszłych lokatorów – każdy z nich jest innej narodowości. Już przy pierwszym spotkaniu, w pierwszych reakcjach bohaterowie wykazują pewne cechy charakterystyczne dla swoich kultur. Może to stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat różnic kulturowych, które nie zniechęcają bohatera, a wręcz przeciwnie – działają jak magnes. Może któryś z uczniów miałby ochotę na przeżycie takiej przygody?

**Tytuł oryginalny:** *Balzac et la petite tailleuse chinoise*

**Reżyseria:** Dai Sijie

Rok produkcji: 2002



### Zwiastun filmu

Inną propozycją do pracy z uczniami jest koprodukcja francusko-chińska *Balzac i mała Chinka* z 2002 r. Film pokazuje wpływ kultury francuskiej na myślenie młodych Chińczyków w latach 70., kultury, która z *doskonałą swobodą ruchów, z żartobliwym uśmiechem* traktuje egzystencjalne problemy człowieka, także tego zamieszkałego na innym kontynencie, w zupełnie innych realiach i tradycji. „Lekkość i wdzięk” kultury francuskiej nie są w stanie uspić czujności władz chińskich. „Precyzja i siła” twórczości Balzaka są uznane za wielkie zagrożenie dla panującego porządku, który eliminuje przecież każdy powiew wolności. Myślę, że wręcz poetycki charakter filmu może także dla młodych Polaków stanowić pretekst do refleksji nad tym, czy sztuka jest dla nas wciąż drogą do wolności. A może wolność traktujemy już jak pewnik i sztuka wiedzie w inne obszary?

### Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym artykule propozycje wykorzystania internetowych zasobów audiowizualnych stanowią tylko jeden z przykładów możliwości pracy w klasie. Mogą zostać wykorzystane w całości, w formie projektu całorocznego, lub tylko częściowo, jako drobne elementy wzbogacające lekcje. To, co wydaje mi się najważniejsze, to wskazanie uczniom ścisłego związku treści prezentowanych na zajęciach języka obcego z wiedzą kulturową aktualną dla nich. Stąd wydaje mi się szczególnie istotne wykorzystanie różnych materiałów jako inspiracji do choćby krótkiej dyskusji na temat tego, jaką wartość niosą one dla młodego człowieka. Dzięki temu lekcja języka obcego będzie wkładem w rozwijanie postaw uczniów wobec kultury i ich w niej udziału.

### Bibliografia

- Meirieu, P. (1990) *Ethique et didactique, actualité de la pédagogie différenciée*, CRDP de l’Académie de Toulouse.
- Kartezjusz (1918) *Rozprawa o metodzie*, tłum. T. Boy-Żeleński [\[online\]](#) [dostęp 17.11.2015].
- *Apprendre le français avec ... le cinéma français* [\[online\]](#) [dostęp 17.11.2015].

### dr Agnieszka Dryjańska

Pracuje w Instytucie Romanistyki UW. Prowadzi zajęcia z technologii informacji w Kolegium Francuskim na Uniwersytecie Warszawskim. Prowadziła lektoryaty techniczne z języka angielskiego oraz francuskiego na Politechnice Warszawskiej. Zajmuje się także uczeniem dzieci języka francuskiego w Towarzystwie Przyjaźni Polsko-Francuskiej.



# E-kształcenie a humanistyka: założenia i realizacja kursu *Artystyczno-literackie życie Paryża*

Dariusz Krawczyk

Kurs *Artystyczno-literackie życie Paryża (XIX-XX wieku)* jest kursem e-learningowym przeznaczonym dla studentów Uniwersytetu Warszawskiego. Jego celem jest propagowanie wiedzy o Francji i kulturze francuskiej poprzez przedstawienie życia artystycznego Paryża od czasów romantyzmu do egzystencjalizmu. Łączy on treści z historii sztuki z zagadnieniami z historii i kultury Paryża tych czasów. Wyzwaniem metodycznym było opracowanie materiałów i metod pracy, które pozwoliłyby wykorzystać potencjał podjętych zagadnień i jednocześnie utrzymać wysoki poziom motywacji i satysfakcji słuchaczy. Artykuł zawiera opis założeń i sposób ich realizacji w omawianym kursie.



**C**hociaż e-nauczanie zagościło już na dobre w edukacji właściwie na każdym poziomie, to w ostatnich latach rozwijało się najszybciej w środowisku akademickim. Najlepszym tego przykładem jest bardzo bogata i wciąż rosnąca oferta oraz popularność kursów akademickich typu *Massive Open Online Course* (MOOC). Nawet jeżeli wywołany nimi entuzjazm nieco ostygł, bo okazało się, że nie spełniają wszystkich pokładanych w nich nadziei (Compagnon 2014, Sharrock 2015), nie zmieniło to otwarcia się środowisk akademickich na e-nauczanie i dostrzeżenie jego potencjału. Kryje się on nie tylko w dostępie do wyższej edukacji w prestiżowych ośrodkach dla osób, które z różnych względów nie mogą w nich studiować, i nie tylko w budowaniu wizerunku medialnego uczelni jako nowoczesnego ośrodka naukowo-dydaktycznego, ale też w poszerzaniu i ulepszaniu oferty dla osób już studiujących, co jest oczywiste, ale rzadko się o tym wspomina. Wydaje się, że właśnie w dziedzinie edukacji akademickiej istnieje jeszcze pole do zagospodarowania dla e-nauczania, tym bardziej, że na uczelniach istnieje już odpowiednia infrastruktura informatyczna, nie brak kompetentnych pomysłodawców i prowadzących, istnieje też dużo większa swoboda i możliwość eksperymentowania, co pozwala wypróbować różne typy materiałów i różne techniki nauczania. Często, niestety, nierozwiązane pozostają kwestie praw autorskich do utworów i problem wynagradzania, co może być hamulcem dla rozwoju e-learningu.

Eksperymentalną inicjatywą dotyczącą e-nauczania na UW jest prowadzony przez Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji (COME) projekt Interdyscyplinarnej Bazy Internetowych Zajęć Akademickich IBIZA<sup>1</sup>, w ramach którego powstało kilkadziesiąt e-learningowych kursów akademickich przeznaczonych dla wszystkich studentów uniwersytetu. To właśnie w ramach wspomnianego projektu w 2010 r. został opracowany kurs *Artystyczno-literackie życie Paryża (XIX-XX wieku)*. Jednostką przygotowującą i oferującą kurs było w latach 2010-2012 Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego UW, a od 2013 r. Instytut Romanistyki UW, natomiast opiekę administracyjną i techniczną zapewniało COME.

<sup>1</sup> Według zasad projektu, uczelnia udostępnia internetową platformę Moodle i obsługę techniczną przy opracowywaniu kursów wybranych w drodze konkursu spośród nadesłanych zgłoszeń. Dzięki temu nawet początkujący e-nauczyciele mają odpowiednie wsparcie. Więcej informacji o projekcie IBIZA można znaleźć na jego stronie <https://portal.uw.edu.pl/web/come-community/ibiza> oraz w artykułach naukowych (Rudak 2012; Rudak, Sidor 2009).

Zamysłem projektu było wykorzystanie metod i technik właściwych dla e-nauczania do tematyki z zakresu historii kultury francuskiej od lat dwudziestych XIX wieku do lat sześćdziesiątych XX wieku. W szczególności chodziło o przedstawienie najważniejszych ówczesnych francuskich prądów literacko-artystycznych na tle historii Paryża, który w tym czasie budował pozycję jednego z najważniejszych ośrodków kulturalnych w Europie i na świecie, przyciągając rzesze artystów. Wybór tematu wynikał z zainteresowań i pasji autora, ale miał też być próbą popularyzacji wiedzy o kulturze francuskiej wśród jak najszerszego grona słuchaczy: studentów różnych kierunków UW.

### Podstawowe informacje

Kurs *Artystyczno-literackie życie Paryża (XIX-XX wieku)* jest asynchronicznym kursem e-learningowym trwającym dwanaście tygodni, co pokrywa się z jednym semestrem akademickim. Odbiorcami kursu są potencjalnie wszyscy studenci uczelni, którzy mogą się na niego zapisać w ramach obowiązkowych na każdym kierunku tzw. przedmiotów ogólnouniwersyteckich, spoza realizowanego kierunku studiów. Oferta tych kursów jest zwykle bogata i słuchacze mogą wybierać przede wszystkim spośród kursów stacjonarnych, ale w ofercie znajdują się także kursy internetowe – w semestrze zimowym roku akademickiego 2015/2016 lista dostępnych przedmiotów liczy nieco ponad trzydzieści pozycji. Takie ramy organizacyjne dla przedmiotów ogólnouniwersyteckich sprawiają, że przedmioty realizowane w formie e-nauczania mogą znaleźć swoje miejsce w toku studiów każdego studenta. Rejestracja na nie jest nieobowiązkowa, ale praktyka pokazuje, że ta forma jest wyjątkowo chętnie wybierana, szczególnie przez aktywnych zawodowo słuchaczy studiów stacjonarnych i niestacjonarnych.

Kurs został przygotowany na platformie Moodle administrowanej przez zespół COME. Zawiera materiały wideo nagrane na bazie prezentacji przy pomocy programu Camtasia Studio, materiały audio nagrane i edytowane w popularnym programie Audacity oraz pakiety typu SCORM opracowane w programie eXelearning. Zastosowano więc standardowe i powszechnie dostępne oprogramowanie, które pozwala na przygotowanie dobrych jakościowo materiałów, choć wiąże się też z pewnymi ograniczeniami w stosunku do profesjonalnego oprogramowania do tworzenia kursów e-learningowych.

## Budowa kursu

Kurs składa się z dwunastu tygodniowych modułów tematycznych, z których każdy dzieli się na dwa-trzy krótkie rozdziały zawierające materiały dydaktyczne. Do każdego modułu przypisano dwa zadania do wykonania. Po zamknięciu tygodniowego cyklu słuchacze wciąż mają dostęp do materiałów, nie mogą natomiast wykonywać zadań<sup>2</sup>. To pozwala na przygotowanie się do testu połówkowego (w 6. module kursu) oraz do testu końcowego na żywo, w sali. Ten ostatni test jest wymogiem formalnym projektu IBIZA i jedynym momentem podczas kursu, gdy słuchacze mogą spotkać się ze sobą i z prowadzącym.

Cały cykl rozpoczyna się modulem startowym, którego celem jest zapoznanie słuchaczy z zasadami kursu i sposobem zaliczenia oraz przedstawienie prowadzącego. Ten moduł zawiera materiały wideo i audio, które wprowadzają w kwestie techniczne i od razu pozwalają słuchaczom sprawdzić, czy ich komputer jest prawidłowo skonfigurowany. W końcowym module natomiast znajduje się krótkie podsumowanie merytoryczne, przedstawienie osiągniętych rezultatów całej grupy, a także ewaluacja, podczas której słuchacze anonimowo oceniają zajęcia. Przyjęta budowa kursu jest zgodna z wytycznymi narzuconymi przez model dydaktyczny COME (Więcorkowska, Madey 2007) i pozwala nadać zajęciom spójny, czytelny i powtarzalny schemat.

Tygodniowy nakład pracy słuchaczy obejmuje zapoznanie się z materiałami tekstowymi i ikonografią, wysłuchanie i obejrzenie wykładów oraz wykonanie zadań. W projektowaniu modułów przyjęto zasadę, że uśredniony czas pracy nad modulem nie powinien przekroczyć trzech-czterech godzin dydaktycznych, czyli około trzech godzin zegarowych.

## Temat kursu

Temat artystyczno-literackiego życia Paryża od strony merytorycznej łączy dwa aspekty: ewolucję prądów literackich i artystycznych od romantyzmu aż do egzystencjalizmu oraz historię Paryża w tym samym czasie (czyli w dużej mierze także historię Francji). Oba aspekty pojawiają się i przeplatają

<sup>2</sup> Zadania są dwójakiego rodzaju – pierwsze mają tygodniowy termin wykonania (typu głosowanie, quiz) i nie jest możliwe oddanie ich później, oraz zadania, których termin oddania może zostać przekroczony, ale wiąże się to z obniżeniem maksymalnej oceny końcowej (-20 proc. w przypadku przesłania zadania w terminie 8-14 dni i -30 proc. w przypadku przesłania w terminie 15-21 dni). Ten drugi przypadek dotyczy zadań w formie forum oraz wypowiedzi pisemnej. Taki system oceniania pozwala, z jednej strony, na zachowanie właściwego rytmu i motywacji, z drugiej – na elastyczność dla słuchaczy, obciążoną jednak pewnymi konsekwencjami.

## Temat artystyczno-literackiego życia Paryża od strony merytorycznej łączy dwa aspekty: ewolucję prądów literackich i artystycznych od romantyzmu aż do egzystencjalizmu oraz historię Paryża w tym samym czasie (czyli w dużej mierze także historię Francji).

w każdym module. W celu osadzenia tematu w kontekście historycznym, kurs zawiera we wstępie skróconą historię miasta od czasów rzymskich aż do upadku Napoleona I Bonaparte, kończy się natomiast przedstawieniem najważniejszych zagadnień z historii Paryża po 1968 r.

Projekt kursu zakładał dopasowanie w ramach każdego modułu zagadnienia artystycznego z paryskim. Przykładowo temat nowoczesności (*modernité*) jako terminu wprowadzonego przez Charlesa Baudelaire'a w jego refleksji o sztuce został sprzężony z tematem wielkiej transformacji Paryża za panowania cesarza Napoleona III (1852-1870). Oba zjawiska nie tylko odpowiadają sobie czasowo, ale też pozwalają spojrzeć na historię kierunków w sztuce szerzej; przez pryzmat zmian społeczno-kulturalnych związanych z szybkim rozwojem gospodarczym Francji w pierwszej połowie XIX wieku. Innym przykładem połączenia obu zagadnień jest moduł poświęcony egzystencjalizmowi, czyli dwóm dekadom z powojennej historii miasta. W tym wypadku myśl filozoficzna Jeana-Paula Sartre'a i ludzi skupionych wokół niego została pokazana poprzez historię Paryża, a w szczególności jednej dzielnicy – Saint-Germain-des-Prés. Pozwoliło to na ujęcie niezwyklej popularności tej filozofii w kontekście przemian kulturowych, których symbolem poprzez swoją działalność literacką i muzyczną był Boris Vian – pisarz, muzyk jazzowy i propagator jazzu.

Połączenie obu zagadnień pozwoliło na wpisanie historii prądów estetycznych w historię społeczną i kulturalną miasta,

dzięki czemu można było uniknąć wykorzystywania jedynie tematów z zakresu historii literatury i sztuki. Było to konieczne ze względu na zróżnicowane kompetencje słuchaczy w tych dziedzinach, a równocześnie wzbogacało wiedzę o historii artystycznej poprzez zarysowanie szerszego kontekstu przemian społecznych i kulturowych we Francji XIX i XX wieku. Nie bez znaczenia jest również to, że słuchacze mogli zapoznać się z topografią miasta – „topografią artystyczną” – i odszukiwać na mapie Paryża na przykład dzielnicę Montmartre, Montparnasse, wyspę Cité i Dzielnicę Łacińską. Nabyte w ten sposób umiejętności mogą im posłużyć podczas zwiedzania miasta.

Rozwijanie obu wątków tematycznych ma swoje odbicie w budowie każdego modułu. Zaczyna się on tematem literacko-artystycznym, który jest uzupełniony i poszerzony przez jeden-dwa tematy związane z miastem. Pierwszy przedstawiony jest zazwyczaj w formie *dossier* zbudowanego z fragmentów tekstów literackich z danej epoki, do których objaśnienia wykorzystywane są reprodukcje dzieł sztuki, komentarze prowadzącego, fragmenty książek i artykułów naukowych. Pozwala to skonfrontować słuchacza z tekstami z epoki i zachęcić do wykorzystania zdobytej wiedzy przy analizie materiału ikonograficznego.

Materiały dydaktyczne użyte do opracowania zagadnienia związanego z Paryżem to przede wszystkim wykład, czyli nagrany komentarz do slajdów PowerPoint o długości około trzydziestu minut oraz materiały uzupełniające, m.in. w postaci map, zdjęć i fragmentów tekstów historycznych. Jako przykład można podać wykład o historii dzielnicy Montmartre, chętnie zamieszkiwanej przez artystów od lat sześćdziesiątych XIX wieku, czy historię dzielnicy Montparnasse, która w pewnym sensie zastąpiła Montmartre na początku XX wieku. Do każdego z tych wykładów dołączono *dossier* z mapami i krótką historią trzech miejsc, które w szczególny sposób zapisały się w artystycznej historii miasta. W obu przypadkach historia rozwoju Paryża silnie wiąże się z jego historią artystyczno-literacką i w inny sposób pozwala na uzupełnienie i ukonkretnienie tematu głównego, który charakteryzuje się zwykle wysokim stopniem ogólności.

Wątki poboczne, przewijające się przez cały kurs, to – po pierwsze – refleksja nad mitem Paryża, który można dostrzec w literaturze mniej więcej od połowy XIX wieku i który wciąż bardzo silnie obecny jest w kulturze popularnej. Po drugie, wraca także motyw typów osobowych szczególnie silnie kojarzonych z miastem – dandysa, dekadenta i *flâneura*,

z których każdy wiąże się z konkretnym artystą paryskim. Oba wątki, przedstawione we fragmentach dzieł literackich i artykułów naukowych, mają na celu pogłębienie refleksji o mieście i zachęcenie do spojrzenia na nie wieloaspektowo – nie tylko jako na konkretne miejsce w przestrzeni, ale też jako na miasto wywierające na wielu wpływ i inspirujące poprzez klimat społeczny i artystyczny.

Przedstawiona budowa kursu ma na celu przede wszystkim nadanie mu spójności i ułatwienie słuchaczom zrozumienia budowy i związków pomiędzy poszczególnymi elementami. Należało także dołożyć starań, żeby pogodzić złożoność zagadnienia z ograniczeniami i uproszczeniami związanymi z formą zajęć, gdyż inaczej pracuje się nad tekstem literackim w grupie, z prowadzącym, a inaczej samodzielnie w domu przed komputerem. Nie można było zatem założyć, że słuchacze będą posiadali podobne kompetencje w zakresie analizy tekstu i dzieł sztuki, nie mówiąc już o podobnych kompetencjach kulturowych, które pozwoliłyby na swobodne poruszanie się w zagadnieniach historycznych i artystycznych. Z wielu względów opracowanie struktury i dobór materiałów wiązały się z licznymi i czasami trudnymi do zaakceptowania kompromisami w celu osiągnięcia zakładanych celów dydaktycznych.

### Szata graficzna

Oprócz niezaprzeczalnych zalet, e-kształcenie wiąże się z licznymi ograniczeniami, z których najważniejsze dotyczy braku osobistego kontaktu z prowadzącym i z grupą, co utrudnia skuteczną pracę i ukończenie kursu. Przeszkodą jest też często poczucie znużenia, które rodzi się w wyniku monotonii i powtarzalności czynności wykonywanych podczas zajęć. Te i inne ograniczenia e-kształcenia, które zresztą dotyczą wszystkich form nauczania na odległość, powodują szybki spadek motywacji uczących się i wpływają na bardzo wysoki odsetek osób niekończących kursu, co w przypadku niektórych kursów typu MOOC przekracza 95 proc. (Compagnon 2014). W przypadku kursów IBIZA ten problem jest znacznie mniejszy, bo oprócz motywacji wewnętrznej, słuchacze mają też motywację zewnętrzną w postaci problemów administracyjnych w sytuacji braku zaliczenia. Wbudowanie tych kursów w system zajęć ogólnouniwersyteckich pomogło zatem w złagodzeniu mankamentów e-nauczania, choć, niestety, nie zlikwidowało ich całkowicie.

Na poziomie kursu utrzymaniu wystarczająco wysokiej motywacji wewnętrznej i satysfakcji słuchaczy miał służyć

wybór ciekawego tematu zajęć, co zostało już przedstawione, oraz wysiłki w celu uatrakcyjnienia formy i treści kursu. Dlatego ważne było zastosowanie różnorodnych typów materiałów dydaktycznych, przy ogólnej zasadzie zachowania ograniczonej ilości, żeby nie przytłoczyć słuchaczy ich nadmiarem (Bednarek, Lubina 2008). Nie było to zadanie łatwe, bo w przeważającej większości do przedstawionych tematów dostępne są źródła pisane. Ważnym aspektem w przygotowaniu kursu było więc zaprojektowanie funkcjonalnej i atrakcyjnej wizualnie szaty graficznej. Odpowiednio zaprojektowany *layout* pomaga w interakcji z platformą i wraz z pozostałymi elementami współtworzy właściwą dla kursu atmosferę, co było szczególnie ważne w przypadku zajęć historyczno-artystycznych, w dużej mierze opartych na pozytywnych skojarzeniach słuchaczy z Paryżem jako „miastem światel”, stolicą kultury i sztuki od połowy XIX do połowy XX w.

Platforma Moodle zastosowana w kursach e-learningowych [Uniwersytetu Warszawskiego](#) charakteryzuje się prostą, oszczędną szatą graficzną, w niewielkim stopniu odmienną od domyślnych motywów tego środowiska nauczania. Jako że nie wydawało się konieczne, aby zaprojektować wygląd kursu obejmujący wszystkie elementy, co zresztą wymagałoby dłuższego czasu i podniosłoby koszty, wprowadzono jedynie ograniczoną liczbę elementów graficznych, które uatrakcyjniły wygląd i wyróżniły kurs w stosunku do pozostałych. Elementy te podkreślają także podział na moduły strony głównej kursu oraz podział wewnętrzny każdego z modułów na rozdziały, dzięki czemu całość zyskała na przejrzystości i czytelności.

Autorką projektu strony głównej i elementów graficznych jest Magdalena Jędraszko z COME<sup>3</sup>, dla której inspiracją były wizualne kody paryskiej *art nouveau* (secesji) w pierwszych sześciu modułach i *art déco* w pozostałych. Dzięki temu zabiegowi kurs zyskał indywidualny charakter i uwydatniony został jego podział na zagadnienia dotyczące XIX i XX wieku. Opracowaniu podlegały również materiały tekstowe proponowane w formie plików pdf oraz prezentacje multimedialne – w obu przypadkach zostały zaprojektowane szablony nawiązujące do motywów danej części kursu. Dzięki temu w większości przypadków słuchacze pracują na materiałach opracowanych graficznie, co sprawia, że kurs charakteryzuje się dużą jednorodnością wizualną. Warto dodać, że jako wyróżnik każdego modułu

<sup>3</sup> W pierwszych edycjach *layout* kursu różnił się od obecnego, który został zaprojektowany i wprowadzony w roku 2015. Elementy graficzne w stylu secesyjnym i *art déco* zamieszczone w tym artykule pochodzą z nowej wersji.

## E-nauczanie nie jest na pewno metodą pozwalającą zastąpić tradycyjne, stacjonarne studia i bezpośredni kontakt z wykładowcą, bo studia to nie tylko rozwijanie kompetencji i wiedzy, ale też bogate wieloaspektowe doświadczenie.

wprowadzono motto, które często w zaskakujący sposób nawiązuje do tematu kursu.

Efektom tych starań jest spójna, dopracowana szata graficzna kursu, która wyróżnia go spośród innych i pomaga w korzystaniu z niego. Współuczestniczy ona także w budowaniu atmosfery kursowej i wizerunku Paryża jako stolicy sztuki. Oczywiście nie jest ona niezbędna, ale trudno sobie wyobrazić, żeby zajęcia poświęcone historii Francji i historii kultury francuskiej, koncentrujące się na Paryżu, ograniczały się w warstwie wizualnej do mało atrakcyjnego szablonu domyślnego Moodle'a. Na pewno doświadczenie pracy na kursie byłoby uboższe. Zresztą słuchacze w swoich opiniach pozytywnie wyrażają się o szacie graficznej, podkreślając oryginalność kursu, co wskazuje na to, że nie była ona dla nich obojętna.

### Podsumowanie

Kurs *Artystyczno-literackie życie Paryża (XIX-XX wieku)* realizuje zakładane w projekcie cele i cieszy się dużą popularnością wśród słuchaczy. Wybrany temat wciąż przyciąga kandydatów, którzy w otwartej rejestracji wypełniają limit miejsc w ciągu kilku pierwszych minut od jej otwarcia. Znajduje się on w ofercie kursów IBIZA od roku akademickiego 2010/2011, co oznacza, że do roku 2014/2015 włącznie uczestniczyło w nim ponad 530 studentów, z czego z wynikiem pozytywnym ukończyło go średnio 91 proc. uczestników. Już sam fakt ukończenia zajęć z wynikiem pozytywnym jest w przypadku przedmiotów ogólnouniwersyteckich znaczącym osiągnięciem, bo administracyjne konsekwencje ich niezaliczenia nie są na tyle dotkliwe

dla słuchaczy, żeby zupełnie zredukowały przypadki przerwania pracy na kursie, co w e-nauczaniu zwykło się nazywać *drop-out*. Wysoki jest też poziom satysfakcji uczestników, co widać w anonimowych ewaluacjach dokonywanych przez słuchaczy na zakończenie każdego cyklu zajęć.

Na sukces kursu złożyło się wiele elementów. Po pierwsze, słuchaczy przyciąga i zachęca do wyboru temat z dziedziny historii i historii sztuki, a te zagadnienia nie są licznie reprezentowane w ofercie kursów e-learningowych IBIZA. Sama nazwa Paryż wywołuje pozytywne skojarzenia. Wielu słuchaczy wysoko ceni i lubi formę kształcenia przez Internet. Dodatkowo duży wybór przedmiotów w rejestracji sprawia, iż na kursie pojawili się w większości słuchacze zainteresowani zagadnieniem, więc poziom ich motywacji był od początku wysoki. Równocześnie doświadczenia zebrane w ciągu kilku lat realizacji kursu pozwalają dostrzec, że pomimo otwarcia na wszystkich studentów uczelni, wśród uczestników dominują słuchacze kierunków filologicznych, ze znaczącą przewagą polonistów. To sprawia, że grupa jest w dużej mierze jednorodna i dzięki temu prowadzenie kursu jest łatwiejsze.

Natomiast na poziomie kursu dzięki zastosowanym technikom nie tylko złagodzone negatywne skutki kształcenia na odległość, ale też udało się uatrakcyjnić treść i formę w taki sposób, że w wyniku końcowej ewaluacji rezultatów słuchacze pokazali, iż zrealizowali założone cele kształcenia i mogli w większości przypadków zakończyć zajęcia z wynikiem pozytywnym.

Wyzwaniem, któremu nie udało się sprostać, jest wprowadzenie do zajęć stałej, pogłębionej refleksji nad zjawiskami kulturowymi. Pojawiają się materiały i zadania zachęcające słuchaczy do takiego wysiłku, ale nie tworzą one spójnej całości. Ograniczenia techniczne e-nauczania asynchronicznego i liczebność grupy (100 osób) sprawiają, że platforma nie staje się miejscem spontanicznej wymiany myśli, właściwej na przykład dla seminariów. Jest to z pewnością największe wyzwanie kursu i w przyszłych edycjach zaplanowano pewne modyfikacje idące w kierunku zachęcenia słuchaczy do wyrażania krytycznej postawy wobec przedstawianych zagadnień.

W podsumowaniu nie powinno zabraknąć informacji dotyczących nakładu pracy, który był potrzebny do wykonania kursu. W przypadku tych zajęć pomysłodawcą, projektantem i prowadzącym był autor tego tekstu i te zajęcia były pierwszymi zajęciami internetowymi w jego dorobku. Oznaczało to więc nie tylko przygotowanie tematu i materiałów, ale też konieczność

poznanie podstaw e-nauczania i obsługi platformy Moodle. Zwiększyło to znacznie potrzebny nakład pracy. Przygotowanie kursu wymagało około sześciuset godzin i nie byłoby możliwe bez perspektywy finansowania przez Uniwersytet Warszawski kolejnych edycji w postaci wynagrodzenia za każdy semestr przeprowadzonych zajęć.

Zdobyte doświadczenia i bardzo pozytywne reakcje studentów skłoniły prowadzącego do opracowania drugiego kursu e-learningowego, zatytułowanego *Lata 60.: The Beatles i ich czasy* (por. Krawczyk 2014).

Pozytywny rezultat tego projektu pozwala z optymizmem patrzeć w przyszłość nauk humanistycznych, które obecnie przeżywają kryzys. Nie zostały porzucone przez młodych odbiorców i kryją w sobie jeszcze duży potencjał, który można i trzeba wykorzystać. E-nauczanie nie jest na pewno metodą pozwalającą zastąpić tradycyjne, stacjonarne studia i bezpośredni kontakt z wykładowcą, bo studia to nie tylko rozwijanie kompetencji i wiedzy, ale też bogate wieloaspektowe doświadczenie. Można jednak wykorzystać te techniki do zaproponowania ciekawych, rozwijających zajęć, komplementarnych w stosunku do programu studiów, które nie tylko poszerzają wiedzę z innej dziedziny, ale też uczą pracy z kursem e-learningowym. Może to zaowocować w życiu zawodowym słuchaczy lepszym przystosowaniem do uczestnictwa w kursach i szkoleniach, które obecnie bardzo często odbywają się na platformach internetowych.

## Bibliografia

- Compagnon, A. (2014) Moocs et vaches à lait. W: *Le Débat*, nr 180, 2014/3, 170-178.
- Krawczyk, D. (2014) Humanistyka inaczej – kurs *Lata 60.: The Beatles i ich czasy*. W: *EduAkcja*, nr 2 (8), 63-72. [online] [dostęp 18.11.2015].
- Rudak, L., Sidor, D. (2009) IBIZA – E-zajęcia ogólnouniwersyteckie w Uniwersytecie Warszawskim. W: *Zeszyty Naukowe Wydziału ETI Politechniki Gdańskiej*, seria Technologie Informacyjne, nr 7, 181-188
- Rudak, L. (2012) *Proces dydaktyczny w nauczaniu*. W: *EduAkcja*, nr 1 (3), 27-39.
- Sharrock, G. (2015) *Making sense of the MOOCs debate*. W: *Journal of Higher Education Policy & Management*, vol. 37, nr 5, 597-609.
- Wiczkorkowska, G., Madey J. (2007) *Dekalog edukacji internetowej*. W: P. Wiemann, G. Domańska-Żurek (red.) *VI konferencja Uniwersytet Wirtualny: model, narzędzia, praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo PJWSTK, 10-17.

---

## dr Dariusz Krawczyk

Adiunkt w Instytucie Romanistyki UW. Specjalizuje się w literaturze i kulturze francuskiego renesansu. W działalności dydaktycznej i popularyzatorskiej zajmuje się zagadnieniami z historii kultury francuskiej od XVI do XXI wieku, w tym francuską kulturą popularną. E-nauczaniem zajmuje się od 2010 r.



# Wykorzystanie materiałów internetowych na zajęciach z języka rosyjskiego

Magdalena Ziółek-Wojnar, Justyna Deczewska

**Niezależnie od tego, co o tym sądzymy, współcześni uczniowie, w odróżnieniu od większości nauczycieli, należą do cyfrowych tubylców<sup>1</sup>. Znaczy to, że Internet jest dla nich naturalnym środowiskiem, bez którego nie wyobrażają sobie zarówno pracy i nauki, jak i codziennego funkcjonowania w społeczeństwie. Jako nauczyciele musimy przyjąć to do wiadomości jako fakt i wyjść naprzeciw oczekiwaniom naszych uczniów.**

**W** niniejszym artykule dzielimy się doświadczeniem w wykorzystywaniu Internetu w nauczaniu języka rosyjskiego. Prezentujemy nowe zasoby sieci i możliwości ich wykorzystywania oraz przypominamy znane większości nauczycielom strony internetowe i sposoby pracy z nimi. Niniejszy artykuł traktuje o wykorzystywaniu Internetu w nauczaniu klasycznym (tzn. nauczyciel – uczeń), nie zajmujemy się tu możliwościami nauki online i e-learningu, gdyż uważamy, że zagadnienie to zasługuje na odrębny artykuł.

Internet, zarówno polski, jak i rosyjski, obfituje w specjalne strony i portale służące do nauki języka rosyjskiego: są to zasoby do doskonalenia poszczególnych sprawności językowych (podkasty), do samodzielnej pracy, uzupełniania i porządkowania wiadomości językowych (rosyjski.pl), narzędzia i słowniki językowe (grammar.ru, gramota.ru, ru.wiktionary.org). Większość z nich jest nauczycielom dobrze znana. Pracy z tymi stronami poświęcone były teksty publikowane w *Językach Obcych w Szkole*. W związku z tym w niniejszym artykule

skupimy się nie na portalach przeznaczonych do nauki języka, lecz na wykorzystaniu możliwości „nie-e-learningowych” zasobów Internetu w pracy nad językiem.

## Internet jako środek komunikacji

Internet stanowi dla młodych ludzi przede wszystkim środek komunikacji, która w tej postaci często jest dla uczniów i studentów dużo łatwiejsza i bardziej naturalna niż komunikacja bezpośrednia. Nauczyciel może skorzystać z tej sytuacji i internetową komunikację z uczniami wykorzystać do nauki języka. Warto wprowadzić zwyczaj wysyłania wiadomości mailowych w nauczonym języku. Na początku może być to jedynie forma przywitania i pożegnania, a najważniejsza informacja może być podawana w języku ojczystym. Stopniowo w korespondencji z uczącymi się przechodzimy całkowicie na język obcy. Ma to szczególne znaczenie w nauczaniu uniwersyteckim i w szkołach językowych, gdzie komunikacja mailowa z lektorem jest bardzo częsta. Praktyka pokazuje, że po kilku wiadomościach wysłanych przez nauczyciela po rosyjsku studenci również próbują pisać do lektora w tym języku. Nie warto nawet wspominać, jakie korzyści językowe przynosi takie postępowanie. Uczący się, pisząc do nauczyciela lub do grupy w języku obcym, przyswajają sobie formy typowe dla korespondencji, w tym dla korespondencji oficjalnej.

<sup>1</sup> Cyfrowi tubylcy to osoby urodzone w erze cyfrowej. Nowe media są dla nich naturalnym środowiskiem egzystowania. W sposobie myślenia, postrzegania i stylu uczenia się znacznie różnią się od cyfrowych imigrantów, tj. pokolenia epoki precyfrowej. Zdecydowanie wolą hipertekst, grafikę, obraz w urządzeniach multimedialnych niż słowo pisane. Potrafią jednocześnie, za pomocą jednego urządzenia, korzystać z Internetu, słuchać muzyki, wysyłać wiadomości czy oglądać filmy (Prensky 2001).



Jest to wyjątkowo ważne w przypadku języka rosyjskiego, gdyż opanowanie pisania na rosyjskiej klawiaturze wymaga dodatkowego czasu i wysiłku. Poczte elektroniczną możemy wykorzystać również do przesyłania kartek świątecznych i pocztówek z wakacji. Można zaproponować konkurs na najładniejszą wirtualną kartkę noworoczną wykonaną samodzielnie. Dobrym pomysłem jest także wysyłanie uczącym się tzw. językowego newslettera. Nauczyciel raz w tygodniu wysyła slajd z rosyjskim powiedzeniem albo frazeologizmem. W ciągu całego roku szkolnego uczący się otrzymają w sumie ok. 30 przysłów. Ich znajomość nie jest obowiązkowa, ale może być, na przykład, dodatkowo premiowana podczas testu końcowego.

Formą doskonalenia języka jest także zadanie polegające na utworzeniu sobie skrzynki mailowej w jednym z serwisów rosyjskich (np. mail.ru, yandex.ru). Sprawdzenie wykonania zadania polega na wysłaniu nauczycielowi wiadomości mailowej z nowo utworzonej skrzynki. Nowy adres mailowy może, ale nie musi, być później wykorzystywany w komunikacji, ale doświadczenie pokazuje, że samo założenie skrzynki jest dla uczących się nie lada wyzwaniem.

### Media społecznościowe, fora, blogi

Media społecznościowe pełnią wielorakie funkcje w nauce języka obcego. Ich uczestnicy mogą dyskutować w wybranym języku, „linkować” i „lajkować” ciekawe wydarzenia związane z kulturą kraju nauczanego języka, zamieszczać filmy, nagrania audio i zdjęcia będące zabawnym komentarzem do aktualnych zdarzeń (np. tzw. demotywatory). Jednym słowem, można te media wykorzystywać tak, jak zwykłą pocztę mailową albo fora dyskusyjne na popularnych otwartych portalach.

Chciałybyśmy przywołać przykład z naszej praktyki zawodowej, gdzie Internet odgrywa rolę informacyjno-integracyjną, zapewne motywującą i w pewnym sensie – projektową. Studenci Szkoły Języków Obcych UW uczęszczający na lektoriaty prowadzone przez Magdalenę Ziółek-Wojnar utworzyli na Facebooku grupę kontaktową *Гиганты русского языка!* (takimi słowami lektorka zwykła chwalić ich postępy). O wypowiedź na temat funkcjonowania tej grupy poprosiliśmy aktywnego jej uczestnika, studenta Pawła Sobalę. Oto jak opisuje on zasady działania tego forum: *Po pierwsze, grupa jest zamknięta. Do grupy można dołączyć tylko poprzez zgłoszenie chęci dołączenia do niej, oraz uzyskaniu zgody osoby, która jest już jej członkiem i zna zgłaszającego.*

*Dzięki temu, nie ma w tej grupie osób, które nie uczęszczają do Pani na zajęcia. (...) Większość z tematów, które się pojawiają, to pytania osób nieobecnych danego dnia na zajęciach o tematykę zajęć, czy też zakres pracy domowej. Czasami też pojawiają się innego rodzaju materiały, jak linki do słowników, linki do ściągnięcia zbiorów zadań czy uzupełnione kserówki z lekcji. Ze względu na fakt, że w grupie są studenci języka rosyjskiego różnych poziomów, a dany temat dotyczy np. danej grupy, to posty są zwykle oznaczane na początku: [BI(poziom), środa-piątek (wyszczególnienie grupy)]. Jest to zaleta, gdyż widzę wtedy, czy jestem w stanie odpowiedzieć na dane pytanie. Na nasze pytanie, jakie są zalety funkcjonowania takiej grupy Paweł Sobala odpowiada: Grupa jest na Facebooku, a że większość studentów obecnie korzysta z Facebooka na telefonie, to czas otrzymania odpowiedzi na pytanie jest bardzo krótki. Innym plusem tej grupy jest fakt, że dzięki niej jesteśmy w stanie znaleźć inne osoby z naszej grupy rosyjskiego na FB. Wówczas możemy do nich napisać prywatną wiadomość i osobiście prosić o materiały/ informacje o tym, co było na zajęciach, gdy mamy dalsze pytania.*

Funkcjonowanie takiej grupy, oprócz celu informacyjnego, ma także cel integracyjny, bowiem skupia studentów różnych lat i kierunków, daje możliwość zapoznania się z zagadnieniami poruszonymi na zajęciach na różnych poziomach. Pokazuje też, jak silnie studenci są zmotywowani do tego, aby uzyskać informację na temat omawianego pod ich nieobecność materiału lub aby przekazać dodatkowe materiały w postaci skanów, zdjęć, nagrań itp. Tego typu inicjatywy są także doskonałą okazją do stworzenia grupy projektowej, szczególnie na początku semestru, kiedy nie wszyscy uczestnicy zajęć dobrze się znają.

Inną popularną formą wymiany informacji i/lub opinii jest forum internetowe. Pracę z takim hipertekstem traktujemy dwojako. Możemy skierować uczniów do autentycznych forów w celu wyszukania informacji lub uczestnictwa w nich – w taki sposób studenci nabierają kompetencji medialnej, a tego typu zadania wyrabiają w nich nawyk korzystania z obcojęzycznych mediów i konfrontują ich z żywą postacią języka obcego. Należy jednak pamiętać o roli nauczyciela – to on powinien dokonać selekcji i ostatecznego doboru, po to aby studenci mogli pracować z rzeczywiście wartościowym materiałem, a także aby pomóc wypracować uczącym się nawyk właściwego wyboru hipertekstu oraz weryfikacji informacji w nim zawartych. Przykładem zadania z wykorzystaniem forum może być polecenie wyszukania komentarzy na temat

ważnego wydarzenia na świecie. Takie zadanie niejednokrotnie unaocznia, jak różni się perspektywa spojrzenia na niektóre zjawiska czy wydarzenia w zależności od kraju czy medium – w ten sposób uczymy studentów otwartości na inne poglądy i relatywności pojęcia obiektywizmu w mediach. Bardzo ciekawym doświadczeniem dla naszych słuchaczy jest wizyta na forach Rosjan w Polsce (<http://www.forum.opolshe.ru/> lub <http://forum.polska.ru/>). Rosyjskojęzyczni uczestnicy dzielą się tam poradami, informacjami, poszukują odpowiedzi na pytania dotyczące życia w Polsce, polskich obyczajów i przyzwyczajęń, opowiadają, co ich w nas denerwuje, a co zadziwia. Prześledzenie dyskusji na forum pozwala spojrzeć na Polskę z innej perspektywy – na przykład czytelnicy dowiadują się, że język polski bywa dla Rosjan bardzo trudny albo że wszystkich bardzo śmieszą szyldy *Salon urody* (уход – ros. potwór). Nierzadko studenci stają się bywalcami takich forów i doskonałą swój rosyjski, udzielając wirtualnej pomocy i rad przybyzszom zza wschodniej granicy.

Kolejnym sposobem nauki odwołującym się do formy forum internetowego jest praca z tekstem i komentowanie go. Technicznie takie zadanie można wykonać, zamieszczając tekst czy link do materiału audiowizualnego, np. na Facebooku na profilu grupy lub na którymś z ogólnodostępnych forów internetowych, i wysłać link do studentów z prośbą o przeczytanie lub obejrzenie i skomentowanie go. Sama czynność komentowania na forum jest o wiele bardziej autentyczna z punktu widzenia studenta niż polecenie *Odpowiedz na pytania zamieszczone pod tekstem*, a także dużo bardziej użyteczna, a co za tym idzie – jego zasadność jest zrozumiała dla uczącego się. Proponowana przez nas forma pracy z takim *quasi-forum* internetowym nosi znamiona autentyczności i sprawia, że słuchacze chętniej wypowiadają się na różne tematy. Ćwiczenia tego typu podkreślają jeszcze jedną cechę Internetu w ogóle – jest to medium wymagające interaktywności, a nie tylko odbioru informacji.

Jeszcze inną formą hipertekstu internetowego jest blog. Jak pisze Aleksandra Łyp-Bielecka (2006:378), powołując się na pracę Armstronga i Retterera: *Prowadzenie bloga w obcym języku wspiera inicjatywę własną uczącego się i jego kreatywność, podnosząc tym samym jego motywację do nauki*. Dalej autorka wymienia kolejne korzyści prowadzenia bloga w języku obcym: jest to narzędzie umożliwiające ćwiczenie umiejętności pisania i czytania w tym języku, narzędzie promujące autonomię i kreatywność uczących się, a także

skłaniające do porządkowania własnych przemyśleń (Łyp-Bielecka 377-380).

Podobnie jak w przypadku pracy z forami internetowymi, możemy zachęcić studentów do prowadzenia własnego bloga. Innym sposobem może być polecenie wyszukania informacji na istniejących już blogach, również w dwojaki sposób: za pomocą ogólnych poleceń (np. *Znajdź na blogach modowych informacje, co będzie modne tej zimy*) lub przez odesłanie studentów do konkretnego źródła z bardzo szczegółowym zadaniem (*Na popularnym blogu Artemija Lebediewa [www.tema.ru/travel](http://www.tema.ru/travel) znajdź informacje: 1. Co zdziwiło autora w balkonach w Palermo? 2. Jak autor opisuje stolicę Tasmanii? 3. Jak wygląda Soczi po olimpiadzie?*). W tym przypadku forma bloga nie jest już tak istotna jak fakt, iż jest to materiał autentyczny, który pozwala przyswoić zarówno wiadomości z zakresu kultury, jak i życia codziennego. Wiedza ta, jak pisze Anna Pado (2006:432), *pozwała zidentyfikować niektóre fakty jako uniwersalne w skali europejskiej czy światowej (...), co ułatwia poszukiwanie wspólnych mianowników w obrębie różnych kultur narodowych*. Blog posiadający ciekawą szatę graficzną, hiperlinki, ale przede wszystkim autora, który jest wnikliwym obserwatorem lub krytycznym odbiorcą różnych treści, jest dla uczących się dużo ciekawszym materiałem językowym niż najbardziej wartościowy, ale nieciekawy pod względem wizualnym, tekst z podręcznika.

### Materiały audiowizualne

Dużą popularnością wśród nauczycieli oraz uczniów cieszą się podkasty oraz filmy do nauki języka. Internet można wykorzystać do tworzenia własnych ćwiczeń doskonalących umiejętność słuchania. YouTube obfituje w filmy, na podstawie których można stworzyć ćwiczenia do każdego działu tematycznego. Są to filmy oryginalne, oglądane najczęściej przez rodowitych użytkowników języka. Polscy uczniowie, oglądając podobne materiały, nie tylko doskonalą umiejętności językowe, ale również zdobywają nowe wiadomości. Poniżej podajemy przykład pracy z materiałem *Классическая окрошка с квасом* – w trakcie krótkiego filmu znany kucharz prezentuje sposób przygotowania popularnej rosyjskiej zupy. Uczący się w trakcie projekcji filmu uzupełniają luki w tekście przepisu, wpisują nazwy produktów bądź ich ilość oraz nazwy czynności podczas gotowania. Przedstawione zadanie najczęściej wykonują grupy na poziomie B1, realizując temat *kuchnia*. Zadanie to doskonale sprawdza się w charakterze

pracy domowej. Nie należy ono do łatwych, ponieważ uczący się oglądają materiał autentyczny, co wiąże się z szybkim tempem wypowiedzi. Jednak możliwość wielokrotnego odtwarzania filmu, w zależności od indywidualnych potrzeb, ułatwia wykonanie zadania i przyzwyczajają uczących się do naturalnego tempa mowy rosyjskiej.

W podobny sposób można pracować np. z filmem przyrodniczym *Wild Russia* (poziom B2, temat *zwierzęta/przyroda*). Zadanie polega na usłyszeniu odpowiedzi na kilka zadanych przez nauczyciela pytań na temat przyrody syberyjskiej. Z kolei cykl krótkich filmów o regionach Rosji *Multirusia* może być wykorzystany w podobny sposób na poziomach A2 lub B1 przy okazji zajęć krajoznawczych.

Nieco inny charakter pracy z materiałami z YouTube ma ćwiczenie proponowane do tematu *sklep/zakupy* na poziomie B1. Nauczyciel prosi studentów o obejrzenie reklam i wypisanie, co one reklamują, oraz jak brzmi hasło reklamowe (por. Tabela 1.).



**Tabela 1.**

Wielu nauczycieli poświęca pewną część swoich zajęć w semestrze na tzw. prasówkę, to znaczy przegląd wydarzeń z Rosji i ze świata, przedstawianych przez uczniów w różnej formie. Pewnym uatrakcyjnieniem tego typu ćwiczenia może być odesłanie uczącego się do strony pierwszego kanału telewizji rosyjskiej ([www.ltv.ru](http://www.ltv.ru)), na której zamieszczone są reportaże w wersji filmowej wraz z transkrypcją tekstu. Student może odsłuchać reportaż wielokrotnie, śledząc tekst wiadomości. Podważając w ten sposób kanały odbioru, mamy ćwiczenie zarówno ze słuchania, jak i czytania, podane w formie atrakcyjnej i oryginalnej, niepreparowanej pod kątem słuchacza. Dodatkowo takie zadanie pozwala ujrzeć dane zagadnienie, wydarzenie, problem społeczny z innej perspektywy – uczy to otwartości i tolerancji wobec sądów innych.

### Narzędzia językowe

Z pewnością niejednokrotnie nauczyciele spotykali się na zajęciach z sytuacją, kiedy uczący się, korzystając ze swoich smartfonów, szukają w Internecie tłumaczenia zwrotów, konstrukcji lub form poszczególnych słów. Takie zachowanie warto wykorzystać i, wcześniej upewniwszy się, że każda para lub grupa uczestników zajęć ma do dyspozycji telefon z dostępem do Internetu, poprosić uczniów o przetłumaczenie zwrotów lub fragmentów tekstu z wykorzystaniem dostępnych

im zasobów internetowych. Po wykonaniu zadania każda grupa podaje, z jakich stron korzystała i w jaki sposób szukała danych słów. Zadanie to, z jednej strony, uczy posługiwania się narzędziami językowymi dostępnymi w Internecie, z drugiej zaś – pokazuje uczącym się, jak ważne jest umiejętne korzystanie z podobnych źródeł, bowiem nie każde tłumaczenie będzie poprawne. Takie zadanie uświadamia, że pracy ze słownikami oraz translatorami internetowymi również trzeba się nauczyć.

### Poszukiwanie informacji

Studenci bardzo chętnie i efektywnie poszukują informacji w sieci, niejednokrotnie wykraczając poza zadane przez nauczyciela ćwiczenie, co świadczy o prawdziwym zainteresowaniu tematem i stopniu atrakcyjności zadania.

Ćwiczeniem, które spotyka się zawsze z zainteresowaniem uczących się, jest polecenie porównania cen w sklepach w Polsce i w Rosji. Nauczyciel prosi studentów, aby zachowali paragon z zakupów spożywczych, a potem odwiedzili stronę sklepu internetowego, np. [Седьмой континент](http://Седьмой континент), znaleźli te same lub podobne produkty i porównali ceny (np. przy pomocy internetowego [konwertera](http://konwertera)). W ten sposób studenci powtarzają leksykę dotyczącą zakupów spożywczych i utrwalają konstrukcje służące porównywaniu. Nie do przecenienia jest też aspekt realizacyjny zadania – słuchacze natrafiają na produkty spożywcze charakterystyczne tylko dla rynku rosyjskiego (*ряженка, сгущенка, тархун*). Ćwiczenie to przeprowadzane jest na zajęciach w grupach na poziomie B1.

Podobne zadanie można zaproponować na zajęciach przy okazji zajęć z tematyki *zdrowie*. Nauczyciel dzieli studentów na dwie grupy i prosi o prezentację produktu spożywczego o dobrym lub złym wpływie na zdrowie, wraz z wyjaśnieniem, w jaki sposób dany produkt oddziałuje na organizm ludzki. Tego typu informacje znaleźć można m.in. na stronach [www.zdorovieinfo.ru](http://www.zdorovieinfo.ru), [www.budu-zdorov.net](http://www.budu-zdorov.net) lub [www.health.mail.ru](http://www.health.mail.ru). Zadanie ma na celu utrwalenie leksyki dotyczącej chorób i zdrowia oraz żywienia. Ma też cel pozajęzykowy: rodzi refleksję na temat wpływu żywienia na zdrowie, a także może być punktem wyjścia do dyskusji na temat tego, jak bardzo możemy ufać informacjom z Internetu, i w jaki sposób je weryfikować.

Podobne zadania można stosować przy realizacji właściwe każdego tematu na wszystkich poziomach nauczania. Na stronie [www.aeroflot.ru](http://www.aeroflot.ru) studenci mogą sprawdzić ceny i grafik lotów Moskwa-Warszawa, na [www.afisha.ru/msk/](http://www.afisha.ru/msk/)

theatre – repertuar teatrów moskiewskich i ceny biletów. Strona [www.pogoda.ru](http://www.pogoda.ru) zawiera prognozę pogody dla całego świata, polecamy studentom sprawdzenie i zaprezentowanie prognozy pogody dla wybranego miasta w Rosji. Wizyta na stronie <http://www.moscow-restaurants.ru> pozwoli na wybranie restauracji na obiad w czasie planowanej wizyty w Moskwie, porównanie cen, wyszukanie tradycyjnych dań rosyjskich lub prezentację najbardziej znanych moskiewskich restauracji czy najpopularniejszych w tym sezonie potraw. Przy okazji omawiania tematu *sport* możemy zachęcić studentów, aby odwiedzili stronę [www.zoon.ru/msk/fitness](http://www.zoon.ru/msk/fitness), wybrali dla siebie zajęcia sportowe, przedstawili ich grafik i cenę karnetu oraz podali uzasadnienie swojego wyboru.

## Projekty

Internet jako pomoc dydaktyczna świetnie sprawdza się w podejściu zadaniowym w metodzie projektów. Podejście zadaniowe traktuje użytkowników języka jako członków społeczności mających do wykonania pewne zadania w określonych okolicznościach i otoczeniu, w obrębie określonej dziedziny działalności ludzkiej (Rada Europy 2003:21). Podejście to łączy komunikację z działaniem społecznym, rozwija umiejętności samokształcenia i autonomizacji procesu uczenia się.

Wśród proponowanych metod projektu należy wymienić *Готовим вместе!* Jest to podsumowanie tematu dotyczącego zakupów spożywczych, żywienia, gotowania oraz kuchni rosyjskiej. Uczniowie w trakcie omawiania tych zagadnień są proszeni o to, aby na lekcji zaprezentować grupie krótki film o tematyce kulinarnej, a w nim, wzorem gwiazd gotowania na ekranie, w kilkuosobowych grupach gotują danie kuchni rosyjskiej, uprzednio zaprezentowawszy wszystkie zakupy, których dokonali. Aby nakierować studentów i zawęzić ich wybór, nauczyciel przygotowuje listę dań, z której uczniowie wybierają jedno do wspólnego przygotowania. W trakcie trwania filmu studenci opisują, co trzeba zrobić, aby uzyskać efekt końcowy (użycie trybu rozkazującego: *поражь(ме)*, *добавь(ме)*, *мишу(ме)*) oraz przypominają historię pojawienia się dania i/lub powód jego niezwyklej popularności w Rosji. Po zaprezentowaniu filmu studenci umieszczają go, np. w serwisie YouTube lub w swoim gronie dyskusyjnym np. społecznościowym, gdzie członkowie grupy, a także inni goście mogą komentować poczynania kolegów, głosować w rankingach najciekawszych dań, oceniać i przysyłać do innych. Tego typu projekt wymaga

od studentów umiejętności pracy w zespole, właściwego podziału ról (kto nagrywa, kto gotuje, kto zajmuje się oświetleniem albo dźwiękiem), planowania (*Kiedy? Gdzie? Kto pisze scenariusz? Kto jest odpowiedzialny za tzw. kwestie merytoryczne*). Praca nad wykonaniem projektu ma też wymiar integracyjny. Taki projekt jest wykonywany przez naszych studentów w niektórych grupach na poziomie B1.

Innym wariantem pracy nad projektem jest prezentacja macierzystego wydziału. Studenci tworzą film, w którym reklamują swój wydział, zachęcają hipotetycznego kandydata do wybrania studiów właśnie na tym wydziale, podkreślają mocne strony i perspektywiczność takiego wyboru, ilustrując wszystko zdjęciami, wywiadami z pracownikami i kolegami, muzyką itp. Dobrze jest określić czas trwania filmu. Tego typu zadanie, oprócz tego, że zawiera w sobie komponent akademicki, dodatkowo wzmacnia więź z uczelnią, a przesłany dalej – kto wie? – może wpłynąć na decyzję niejednego młodego człowieka odnośnie do wyboru wydziału czy uczelni. Analogiczną pracę można przeprowadzić na zajęcia w szkołach średnich i gimnazjach – zadaniem będzie reklama szkoły.

Metoda projektów jest niewyczerpanym źródłem pomysłów pracy w grupach zajęciowych, zarówno pod względem formy, jak i treści – wiele zależy tu od kreatywności nauczyciela i zaangażowania studentów. Nasza praktyka pokazuje, że studenci bardzo chętnie biorą udział w pracach nad projektami. Jest to zajęcie pracochłonne, ale dzięki portalom społecznościowym i innym środkom przekazu (FB, Instagram, Snapchat, Dropbox) praca nad projektem nie wymaga spotkań i narad „twarzą w twarz”: dobrze zaplanowane działania i podzielone zadania sprawiają, że studenci mogą pracować samodzielnie, w swoim tempie i dogodnym czasie, a w razie potrzeby mają możliwość błyskawicznej wymiany informacji lub materiałów z członkami swojego zespołu.

Swoista „digitalizacja mentalności” studenta doprowadza do takich sytuacji, że gotowy produkt projektu w dniu prezentacji nie jest dostarczony na zajęcia nawet w formie zapisu na pendrive – słuchacze włączają prezentację bezpośrednio z konta mailowego lub facebookowego, a w razie braku łącza z Internetem na klasowym komputerze – np. przez telefon bezpośrednio do rzutnika lub telewizora. Nasza praktyka pokazuje, że nie ma w tym zakresie rzeczy niewykonalnych – zawsze znajdzie się ktoś, kto będzie umiał przekonwertować jeden typ dokumentu na inny, uczynić sprzęt w pracowni kompatybilnym z innymi nośnikami – zaawansowanie tech-

nologiczne jest niewątpliwie mocną stroną naszych słuchaczy. W tym miejscu pragniemy zaapelować do nauczycieli, aby starali się nadążać za nowymi technologiami – rok czy dwa technologicznego wyalienowania sprawi, że trudno będzie znaleźć z uczniami wspólny język.

### Internet nie tylko dla zaawansowanych

Przedstawione powyżej przykłady pracy z zasobami Internetu dotyczą głównie zajęć w grupach na poziomie B1 i wyższym. Jednak zasoby sieci można wykorzystywać również na samym początku nauki. Nawet najprostsze zadanie polegające na pracy z Internetem jest dla uczących się na poziomie podstawowym dużym wyzwaniem. Jednocześnie tego typu zadania mają dużą wartość motywacyjną, ponieważ studenci już po kilku lekcjach języka obcego widzą możliwości jego zastosowania w praktyce. Poniżej przedstawiamy kilka przykładów zadań dla poziomu A1:

1. Nauczyciel prosi studentów o obejrzenie filmu [Детский алфавит](#) i wypisanie z niego następujących słów:  
Б \_\_\_\_\_, Ё \_\_\_\_\_, Л \_\_\_\_\_, М \_\_\_\_\_, П \_\_\_\_\_,  
Т \_\_\_\_\_, Ш \_\_\_\_\_, Х \_\_\_\_\_.
2. Innym zadaniem na poziomie podstawowym może być odwiedzenie strony moskiewskiego metra: <http://mosmetro.ru>, znalezienie zakładki Схема метро i wypisanie nazw stacji metra zaczynających się na literę О.
3. Już na początkowych lekcjach można wykorzystywać piosenki z Internetu w formie karaoke, a Google grafika pomoże nam w przygotowaniu prezentacji zawierającej zdjęcia szyldów, kierunkowskazów i plakatów filmowych dla studentów, którzy dopiero opanowali alfabet rosyjski.

### Podsumowanie

Przedstawione propozycje są przykładem, w jaki sposób wykorzystać zasoby Internetu, którymi posługujemy się codziennie jako nauczyciele i z których korzystają rodowici użytkownicy języka. Praca z takimi materiałami na zajęciach oraz budowanie na ich podstawie prac domowych ma wiele zalet. Korzystając z zasobów internetowych, uczący się zawsze mają kontakt z hipertekstem. J. Coiro podkreśla fakt, że *osoba czytająca hipertekst posiada zdecydowanie więcej autonomii w sensie wyboru informacji, jaką wykorzystuje, niż ma to miejsce w przypadku czytania tekstu tradycyjnego, ponieważ musi ciągle podejmować decyzje co do tego, które hiperlinki uzna za niezbędne w poszukiwaniu znaczeń, ku którym zmierza w rozumieniu*

*danego tekstu, a które odrzuci jako nieprzydatne do realizacji swoich celów* (cyt. za: Chodkiewicz 2006).

Oczywiste wydaje się, że pracując z materiałami internetowymi, uczący się doskonałą sprawności językowe głównie w zakresie czytania i słuchania w języku obcym. Jednocześnie pogłębiają także swoją wiedzę kulturoznawczą i krajoznawczą na podstawie materiałów autentycznych. Odsyłając do nich, pomagamy słuchaczowi w budowaniu jego autonomii (poprzez świadomy i samodzielny wybór materiałów lub rozwiązań), zachęcamy do stałego pogłębiania i aktualizowania swojej wiedzy (co jest *sine qua non* sprawnego funkcjonowania wśród cyfrowych tubylców), konfrontujemy z żywym językiem, wzbudzamy zainteresowanie danym krajem i kulturą, ale przede wszystkim motywujemy do nauki języka obcego.

### Bibliografia

- Chodkiewicz, H. (2006) Sprawność czytania w języku obcym w świecie wiedzy i informacji globalnej. W: J. Krygier-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Janowska, I. (2011) *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Łyp-Bielecka, A. (2006) Blog w dydaktyce języków obcych. W: J. Krygier-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Pado, A. (2006) Adaptacja dydaktyczna autentycznych materiałów multimedialnych. W: J. Krygier-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. W: *On the Horizon*, t. 9, nr 5.

### Magdalena Ziółek-Wojnar

Absolwentka filologii rosyjskiej na Uniwersytecie Warszawskim. Egzaminator-ka TELC i współautorka uniwersyteckich egzaminów certyfikacyjnych. Od 2010 r. uczy w Szkole Języków Obcych UW. Współautorka i koordynatorka projektu w ramach akcji Erasmus+ dla szkolnictwa wyższego FAB - Formative Assessment Benchmarking for Foreign Language Learning&Teaching in Higher Education.

### dr Justyna Deczewska

Lektorka języka rosyjskiego w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego i w warszawskich szkołach językowych, egzaminatorka TELC.



# Uczę, oceniam, motywuję

## – o kursie językowym w przestrzeni wirtualnej

Magdalena Biesiadecka

**Jeśli całe życie pracuje się w jednym zawodzie, warto przykładać wagę do samorozwoju i wzbogacania warsztatu pracy. Zwłaszcza jeśli zawodem tym jest profesja nauczyciela. Wymaga ona ustawicznego uczenia się, doszkala-  
nia, dostosowywania treści, form, technik oraz metod do zmieniających się warunków zewnętrznych.**

**P**rzed nauczycielami języka obcego stoją coraz większe wyzwania. Nasi uczniowie, korzystając ze zdobyczy współczesnego świata, możliwości mobilności, rozwoju techniki i popularności różnorodnych kursów, mogą sami zdobyć umiejętności, które chcemy u nich rozwinąć. Jeśli jesteśmy nauczycielami akademickimi, to stres jest jeszcze większy – bowiem to studenci decydują, u kogo chcą się uczyć.

### Jak się zaczęła moja przygoda z nauczaniem online?

Po kilkunastu latach pracy jako nauczyciel akademicki poczułam, że nadchodzi pora na zmiany. Wynikało to zarówno z przyczyn podanych powyżej, jak i z uwarunkowań wewnętrznych: nie mogę robić czegoś, co trzyma mnie w miejscu, prowadzi do rutyny i schematyzacji, co zaczyna mnie nużyć.

Kilkanaście lat temu, po pojawieniu się nowych możliwości technicznych, zainteresowałam się nauczaniem w przestrzeni wirtualnej. Pracowałam wówczas na Wydziale Matematyki i Informatyki Uniwersytetu Warszawskiego. Było to w czasach, gdy w Szkole Języków Obcych UW tworzone były grupy wydziałowe, homogenne, skupiające wyłącznie studentów jednego wydziału. System taki powodował, niestety, pewne ograniczenia, ale – wbrew pozorom – dawał również specyficzne

możliwości. I tak stało się w tym przypadku. Studenci, którzy powinni uczęszczać na zajęcia dwa razy w tygodniu, niekiedy nie wywiązywali się z tego obowiązku. Przyczyną nie była niechęć do nauki, lenistwo czy brak zainteresowania przedmiotem, ale brak czasu i nadmiar obowiązków związanych z nauką przedmiotów kierunkowych. Studenci często prosili o możliwość kontaktu za pomocą e-maili: przesyłali prace, prosili o dodatkowe konsultacje, wyjaśnienia, wskazówki, rady. Już wtedy w SJO UW prowadzone były kursy online, ale tylko z języka angielskiego. Specyfika warunków pracy moich studentów skłoniła mnie do zainteresowania się tą formą nauki. Oni przecież więcej czasu spędzali przed komputerem niż w klasie, byli bieglijsi w uzyskiwaniu informacji z sieci niż z biblioteki. Taki był początek. Potem wszystko potoczyło się błyskawicznie. Pojawiły się odpowiednie możliwości techniczne, otrzymałam zgodę władz SJO UW, utworzyła się grupa odbiorców, która pomysł zajęć online przyjęła z radością, żeby nie powiedzieć – z entuzjazmem. Poza tym, na rynku pojawił się wówczas *Profile Deutsch* – narzędzie do tworzenia programów autorskich i do określania umiejętności wymaganych na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego. Powstał kurs na poziomie B1 w systemie *blended learning*, łączący dwie formy nauczania: stacjonarną w klasie (raz w tygodniu) i online, zastępującą drugie spotkanie w klasie.

## Jak uczyć?

Kurs składa się z dwóch części: tradycyjnej i online. Zajęcia w sali to przede wszystkim mówienie, wykonywanie działań językowych w postaci interakcji i produkcji ustnej oraz doskonalenie umiejętności słuchania ze zrozumieniem. Platforma natomiast zawiera to, co na zajęciach w sali bywa trudne do przeprowadzenia w jednorodnym tempie, to, co spowalnia tok lekcji lub czasem wydaje się studentom nudne, tj. czytanie ze zrozumieniem, pisanie, ćwiczenia gramatyczne oraz jeszcze więcej słuchania. Każdy z dwóch semestrów na platformie podzielony jest na 15 modułów odpowiadających 15 tygodniom. Każdy moduł to inny temat, inne umiejętności, inne efekty uczenia się.

Student przychodzi na zajęcia po wcześniejszym zapoznaniu się z materiałami umieszczonymi na platformie: słownictwem, tekstami oraz z materiałem gramatycznym, potrzebnym do wykonania działań językowych w obrębie danego tematu. Podczas zajęć doskonali to, co już sam opanował. To wspaniałe pole do realizowania lekcji odwróconej (ang. *flipped classroom*). Oczywiście, kurs taki nie jest i nigdy nie był projektem skończonym. Nieustannie się go modyfikuje, w zależności od składu aktualnej grupy. Obecnie w SJO UW tworzone są grupy międzywydziałowe. Dlatego też kurs podlega ciągłym modyfikacjom i korektom. Wprowadzane są nowe elementy, które zastępują te sprawdzone, ale już nieaktualne. Wymaga to stałej pracy nad kursem, wyszukiwania nowych materiałów, niekiedy pracy pod presją czasu. Ale odzew studentów, ich zadowolenie i motywacja do pracy są bezcenne.

## Jak oceniam?

Stosuję dwa rodzaje oceniania: sumujące i kształtujące. Jeśli chodzi o ocenianie sumujące, to decydują ustalenia ogólnie. Frekwencja, aktywność, wynik testu końcowego, praca na platformie – wszystko to jest dokładnie opisane pod względem ilościowym i jakościowym. Istnieją kryteria, na podstawie których każdy student otrzymuje na koniec semestru ocenę wyrażoną cyfrą. A w ciągu semestru, w trakcie pracy, oceniamy kształtująco, czyli w sposób w istocie niebędący ocenianiem, ale wspieraniem indywidualnego rozwoju studenta, realizowaniem jego indywidualnych celów. SJO UW realizuje europejski projekt FAB, poświęcony ocenianiu kształtującemu sprawność mówienia. Odwrócony porządek lekcji ułatwia taki proces oceniania. Studenci przychodzą przygotowani, na zajęciach zyskują niejako pozytywny *feedback* dotyczący skutków

---

**Nasi uczniowie, korzystając ze zdobyczy współczesnego świata, możliwości mobilności, rozwoju techniki i popularności różnorodnych kursów, mogą sami zdobyć umiejętności, które chcemy u nich rozwinąć.**

---

własnego działania. W parach czy w grupach dyskutują na poznane wcześniej tematy.

Również sama platforma stwarza dogodne możliwości kształtowania oceny i samooceny studentów. Możliwość wielokrotnego podejścia do danego zadania, natychmiastowy *feedback* po jego wykonaniu, praca w optymalnych domowych warunkach może tylko wspierać, wzmacniać i formować samoocenę.

## Jak motywuję?

Jak już wspomniałam, sama forma kursu jest bardzo motywująca dla studentów. Świadomość, że mają wpływ na jego kształt i treści, pozwala wytworzyć w nich motywację wewnętrzną wynikającą z przekonania, że to, czego się uczą, jest lub będzie im potrzebne. Sprzyja temu również znaczna swoboda i poczucie większej odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Studenci bardzo często podkreślają, że świadomość, iż mogą uczyć się, kiedy i gdzie chcą, bardzo ich zachęca do nauki. Oczywiście, to poczucie swobody co do czasu uczenia się jest trochę złudne. Na wykonanie każdego modułu przewidziane są dwa tygodnie: jeden przed zajęciami, a drugi po nich. Po tym terminie nie ma dostępu do wykonywania ćwiczeń, chociaż oczywiście pozostaje dostęp do kursu i jego treści. Na początku każdego semestru omawiamy dokładnie kryteria zaliczenia kursu, negocjujemy wspólne stanowisko w sprawie punktów najważniejszych dla studentów. Zazwyczaj udaje się zbudować w studentach poczucie odpowiedzialności za to, czego się uczą. Mają poczucie, że to oni i ich osiągnięcia

są najważniejsze. A więc, jeśli przekroczą dopuszczalną ilość nieobecności w czasie semestru i są ważne tego powody, każdą następną muszą odpracować. Jednak nie wystarczy, by przynieśli dodatkową pracę pisemną (sprawdzanie jej to dla mnie przecież kolejny obowiązek). Studenci mogą mieć swój własny pomysł na owo odpracowanie, np. spędzają 1,5 godz. w bibliotece Goethe-Institut, odwiedzają wystawę sztuki niemieckiej, czytają wybrany artykuł, a potem na zajęciach zdają relację z tej lektury. Wspaniałym sposobem podwyższenia ich motywacji wewnętrznej do nauki języka niemieckiego jest szukanie tego języka tuż obok, za progiem. Oczywiście, nie każdy pomysł da się zawsze zrealizować. Każda grupa, choć przypadkowo powstająca (zdarza się, że jedynie termin przeprowadzania zajęć w klasie bywa czynnikiem decydującym o składzie grupy), zyskuje potem pewien własny charakter. Nabiera cech wspólnych, które w większym lub mniejszym stopniu wpływają na pracę każdego studenta, członka tej grupy. Pamiętam grupę sprzed kilku lat, grupę niezwykle kreatywną i chętną do podejmowania i przeprowadzania najdziwniejszych i czasochłonnych wyzwań. Realizowaliśmy projekt *Deutsche Spuren in Warschau*. W jego ramach studenci szukali niemieckich śladów w stolicy: instytucji, organizacji, osób, które miały rzeczywisty lub pozorny związek z niemieckim obszarem językowym. Rezultaty były wspaniałe. Przede wszystkim wspaniałe dla studentów. Odwiedzili instytucje, których działalność mogli wykorzystać w dalszym procesie zdobywania wiedzy, m.in. Niemiecki Instytut Historyczny, Mediotekę Szwajcarską czy centralę Deutsche Bank w Warszawie. Odbyliśmy też lekcje na temat sztuki w galerii *Schody*. Ówczesny właściciel tej alternatywnej galerii był bardzo otwarty na różne nietypowe pomysły i działania. A studenci nie tylko mogli wypowiadać się na temat oglądanych obrazów, ale również wpisać do swojej mapy kulturalnej Warszawy miejsca, gdzie zapewne sami by nie dotarli. Znakomitym pomysłem (nie tylko na odpracowanie zajęć) jest udział w imprezach organizowanych przez Austriackie Forum Kultury. W licznych teatrach warszawskich odbywają się imprezy otwarte – czytanie sztuk autorów niemieckiego obszaru językowego. Oprócz oczywistych korzyści językowych, bywa to często okazją do wizyty w teatrze. Przykłady pomysłów na rozwijanie motywacji u studentów można mnożyć. Uważam, że najwartościowsze jest wsłuchanie się w nich, danie im możliwości współtworzenia kursu i wyrobienia przekonania, że od nich też może coś zależeć.

## Głosy studentów

Pod koniec każdego semestru proszę studentów o odpowiedź na kilka pytań otwartych dotyczących kursu. Podkreślam zawsze, że jestem mądra ich mądrością, a ich zdanie przy tworzeniu i modyfikacji kursu jest dla mnie decydujące. Oprócz stawiania pytań odnośnie do treści kursu, pytam też o jego efektywność. Niekiedy spotyka się opinie, że kursy online są właściwie „pójściem na łatwiznę”, że ograniczają się do automatycznego klikania. Dlatego zawsze chcę wiedzieć, jak to widzą studenci: czy była to dla nich tylko zabawa, i jak oceniają progresję swoich umiejętności językowych w stosunku do kursu tradycyjnego. Poniżej kilka reprezentatywnych odpowiedzi:

*Wybrałam lektorat półinternetowy głównie z powodu wiecznego deficytu czasu. Nie mieszkam w Warszawie i dojazd zająłby mi dwa razy więcej czasu niż same zajęcia. Co mnie nieco zdziwiło: czas wolny jaki miałam w ten sposób zaoszczędzić, musiałam przeznaczyć w całości na pracę samodzielną. Na początku miałam wątpliwości, czy da nauczyć się języka, spotykając się tylko raz w tygodniu, ale teraz wiem, że jest to jak najbardziej możliwe i urozmaicone.*

Aneta Kubicka

*Przekonałam się do tej formy, ponieważ na cotygodniowych zajęciach w grupie rozmawiamy na różne tematy, o których jesteśmy informowani na platformie i możemy się do nich przygotować – czyli jeśli ktoś chce, może przelać barierę językową. Oprócz tego zawsze jest czas na słuchanki. Jeśli zaś chodzi o ćwiczenia na platformie, to jestem z nich bardzo zadowolona. Uważam, że dzięki takiej formie mogę przerobić więcej, bez pośpiechu, co oznacza, że bardziej się do tego przykładam i mam czas sprawdzić wszystko, czego nie rozumiem np. w słowniku. Poza tym każda praca, którą wysyłam, jest sprawdzana. Wydaje mi się, że na zajęciach nie byłoby to możliwe, dlatego jest to duży plus.*

Sylwia Pawlik

*Muszę przyznać, że jako nauczyciel języka obcego, byłem bardzo sceptyczny wobec nauczania języka przez Internet. Okazało się, że miałem okazję sprawdzić tę metodę jako uczeń. Jestem mile zaskoczony. Ten sposób umożliwia systematyczną naukę, a dodatkowo w dowolnym czasie. Dla mnie była to możliwość odświeżenia sobie resztek języka niemieckiego, którego uczyłem się lata temu w szkole średniej. Zdecydowanie uważam, że metoda ta sprawdza się, szczególnie jeśli jest częścią kursu stacjonarnego. Powtórki i utrwalenie materiału, który prezentowany jest*



*na zajęciach zdecydowanie może odbywać się przez Internet. Atrakcyjność zajęć także jest nie do przecenienia. Interaktywność ćwiczeń bardzo podnosi skuteczność nauki. (...) Kurs przerósł moje oczekiwania. Znałem możliwości platformy Moodle, ale – jak już wspomniałem – po raz pierwszy używałem jej tak intensywnie. Bardzo cenne jest natychmiastowe sprawdzanie prac oraz odpowiedź zwrotna co do ich poprawności. Myślę, że dobrym pomysłem było umożliwienie studentom wykonywania ćwiczeń dowolną ilość razy (a przynajmniej większości z nich). Umożliwiło to uczenie się na własnych błędach oraz analizowanie ich.*

Przemysław Kurek

*Nauka języka przez Internet to znakomity pomysł, dający wiele możliwości i pozwalający dostosować tempo nauki i zakres materiałów do własnych potrzeb i możliwości. (...) Jestem przekonany, że nauczyłem się więcej, niż gdybym chodził na tradycyjne zajęcia i spędzał na lektoracie w pełni stacjonarnym całe cztery godziny akademickie tygodniowo. Chcę jednak zaznaczyć, że nie zdecydowałbym się na stuprocentowy internetowy lektorat, bo regularny kontakt w sali też uważam za niezbędną do właściwej nauki.*

Krzysztof Jelen

## Kilka inspiracji

Pracując ze studentami, bardzo często korzystam z dostępnych bezpłatnie zasobów internetowych, wspomagających naukę języka niemieckiego. Polecam je także swoim słuchaczom do pracy samodzielnej. Poniżej przywołuję kilka najbardziej wartościowych zasobów online.

### dw.com

Dostępna w 30 językach, niewyczerpana skarbnica tekstów i materiałów z dziedziny polityki, gospodarki, kultury. Zawiera także oddzielną zakładkę do uczenia się i nauczania niemieckiego. Mnóstwo zdyktowanych materiałów do ćwiczenia wszystkich sprawności. Absolutną rewelacją są wiadomości, prezentowane w trzech tempach mówienia, a także telenowela *Jojo sucht das Glück*.

### deutsch-lerner.blog.de oraz deutschlernerblog.de

Znajdziemy tu właściwie wszystko, co potrzebne jest do nauki języka niemieckiego na wszystkich poziomach, od A1 do C2: słownictwo, gramatyka, fonetyka. Możliwość wymiany doświadczeń i komentarzy.

### goethe.de

Aktualne materiały i kursy interaktywne. Materiały podzielone na grupy wiekowe, a te z kolei na grupy tematyczne. Bogata oferta kursów metodycznych dla nauczycieli, warsztatów, seminariów.

### deutschlich.wordpress.com

Bogactwo materiałów dla poziomów A1-C1: ćwiczenia do słuchania (również w dialektach), teksty do czytania z ćwiczeniami, gry i zabawy dydaktyczne, bogata oferta ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych.

### deutsch-als-fremdsprache.de

Serwis internetowy dla nauki języka niemieckiego jako obcego. Strona wyjściowa do niezliczonej ilości stron pokrewnych.

### niemiecki.slowka.pl

Idealna strona dla lubiących wprowadzać elementy muzyczne do nauki języka niemieckiego. Około 50 piosenek niemieckich z tekstami. Wykonawcy od Marleny Dietrich po Rammstein.

### deutsch-portal.com

Portal wspierany przez czołowe wydawnictwa, uniwersytety i instytucje propagujące nauczanie języka niemieckiego. Bogata oferta ćwiczeń (luki, krzyżówki, poszukiwanie błędów, wielokrotny wybór itp.), krótkich filmów z ćwiczeniami, tekstów. Wszystkie materiały dostępne są bezpłatnie. Rejestracja umożliwia wypowiedzenie się na forum.

## Podsumowanie

Łączenie nauki w formie tradycyjnej z możliwościami dostępnymi online daje znakomite rezultaty efektywności kształcenia. Sprawia także, że zaangażowanie studentów niesłyszanie wzrasta i niejednokrotnie to oni przejmują inicjatywę w tworzeniu zajęć. Taka postawa słuchaczy jest także bardzo inspirująca dla nauczyciela i sprawia, że każda grupa, każde zajęcia są dla niego nowym wyzwaniem i ciekawą przygodą.

## Magdalena Biesiadecka

Absolwentka Instytutu Germanistyki UW. Pracuje w Szkole Języków Obcych UW na stanowisku starszego wykładowcy języka niemieckiego. Od kilku lat zajmuje się prowadzeniem kursów w systemie *blended learning* na platformie Moodle.



# Ujarzmić technologię

Jarosław Kowalewski

Zatrzymaj się i rozejrzyj wokół siebie. Świat w szybkim tempie staje się coraz bardziej multimedialny. A Ty? Dostrzegasz już wszystkie nowe możliwości wspomagania nauki języka obcego?



**S**martfon, tablet, komputer, konsola do gier czy też telewizor to urządzenia, którymi otaczamy się na co dzień. Jednak nie każdy zdaje sobie sprawę, jakie drzemią w nich możliwości. Zwykle wykorzystywane w podstawowym zakresie, mogą być bardzo dobrą motywacją do nauki i jej uzupełnieniem.

## Mobilnie znaczy wygodnie

Niemal każdy z nas posiada lub wkrótce będzie posiadał smartfon, tablet lub inne urządzenie mobilne. Ale czy mamy świadomość, czym są te sprzęty? Warto zauważyć, że na rynku funkcjonuje wielu producentów takich urządzeń.

Jest też wiele modeli, i to działających pod kontrolą różnych systemów operacyjnych. W każdym z owych systemów istnieje możliwość instalacji dodatkowych programów – aplikacji (często nazywanych także apkami)<sup>1</sup>, których liczba zależy od popularności danego rozwiązania (por. Kosiński 2015). Wśród bezpłatnych i płatnych narzędzi, gier, słowników znajdziemy wiele aplikacji przydatnych w nauce. Każdą z nich możemy mieć pod ręką przez cały dzień i wykorzystywać ich możliwości w dowolnym czasie w domu, szkole lub podróży.

<sup>1</sup> Aplikacje dla systemu Android: <https://play.google.com/store>, dla systemu Windows Phone: <https://www.microsoft.com/pl-pl/store/apps/windows-phone>, dla systemu IOS: <http://www.apple.com/pl/itunes/charts/free-apps/>.

## Język online

Jednym z najbardziej wartościowych rozwiązań dostępnych mobilnie są aplikacje wspomagające zapamiętywanie słówek i zwrotów w danym języku. Do najpopularniejszych należą:

### memrise.com

Aplikacja pozwala na naukę dowolnego rodzaju zagadnienia. Do dyspozycji mamy zestaw gotowych kursów na różnych poziomach, obejmujących ponad 150 języków. Po wyborze języka wybieramy kategorie, z których każda podzielona jest na mniejsze partie materiału. W trakcie wykonywania powtórek zdobywamy punkty, dzięki którym „wspinamy się” w rankingu użytkowników. W razie wątpliwości związanych z danym zagadnieniem możemy poprosić na forum o dodatkowe wyjaśnienia.

Narzędzie działa w dwóch trybach, tzn. możemy korzystać z niego z komputera, poprzez przeglądarkę internetową, oraz w formie aplikacji zainstalowanej na smartfonie. Po utworzeniu konta i zalogowaniu się dane o wykonanych powtórkach są synchronizowane, dzięki czemu na bieżąco mamy dostęp do informacji o postępach w nauce.

Jednak największą zaletą tego rozwiązania jest możliwość tworzenia własnych kursów, np. z wykorzystaniem aktualnie omawianego na lekcji materiału. Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie mogą utworzyć dowolny kurs, a następnie udostępnić go klasie, szkole lub społeczności internetowej. Więcej informacji można znaleźć na stronie [memrise.com](http://memrise.com).

### babadum.com

Prosta aplikacja do nauki słów. Oferuje cztery różne typy gry dla 11 języków, których ciągle przybywa. Dodatkowo mamy możliwość losowego wybrania typu zadania dla danego języka. Co najciekawsze, gra pozwala również na naukę losowo wybranych słów w losowo wybranym języku, dzięki czemu dostarcza jej użytkownikom mnóstwa radości.

Gracz ma również możliwość zalogowania się oraz śledzenia swoich postępów w formie punktacji. Wprowadza to rywalizację pomiędzy graczami i jeszcze bardziej mobilizuje do częstszego wykonywania powtórek.

### ankisrs.net

Jest to bardzo rozbudowane narzędzie do tworzenia fiszek. Pozwala tworzyć materiał nie tylko w formie tekstowej, ale też wykorzystać materiały graficzne, audio, wideo, a także

zaawansowany język [LaTeX](http://www.latex-project.org/). Dzięki temu nasze powtórki mogą przybrać ciekawą i atrakcyjną formę, a dodatkowo autorzy materiałów do nauki mogą wykazać się kreatywnością.

Z aplikacji możemy korzystać na wiele różnych sposobów: na komputerze w domu lub w szkole, instalując ją na urządzeniu przenośnym typu tablet lub smartfon. Uzyskujemy w ten sposób możliwość stałego dostępu do naszych powtórek, a wyniki naszej pracy zostaną zapamiętane po wcześniejszym zalogowaniu się.

## Słowniki

Każdy uczący się języka wie, jak mozolne i czasochłonne jest poszukiwanie znaczenia danego słowa w papierowym słowniku. I również tu technologia przychodzi nam z pomocą. Do dyspozycji mamy cały szereg rozwiązań, a do najpopularniejszych należy narzędzie [translate firmy Google](http://www.google.com/translate). Pozwala ono na tłumaczenie pojedynczych słów, z czym radzi sobie całkiem nieźle, oraz na tłumaczenie całych fraz. W tym drugim przypadku należy podkreślić, że rezultat tłumaczenia zwykle nie jest zadowalający, natomiast może on posłużyć jako pomoc w przełożeniu danego tekstu na język dobrze nam znany. Inne podobne rozwiązania to np. [translatica](http://www.translatica.com) lub [slovníki PONS](http://www.slovníky.com).

Prawdziwą rewolucję w posiadaniu słownika, czy też wielu słowników, przyniosły urządzenia mobilne. Dzięki nim możemy mieć w kieszeni podręczny słownik również w trybie offline. Są one niezwykle pomocne w podróży, ale też świetnie nadają się do wspomagania czytania materiałów obcojęzycznych. Ale który słownik wybrać? Odpowiedź zależy od naszych potrzeb, preferencji, zasobności portfela oraz od systemu operacyjnego posiadanego urządzenia. Zachęcam do przeglądu zasobów aplikacji każdego z systemów urządzeń mobilnych i samodzielnego wyboru najwygodniejszego rozwiązania.

## TV

W dzisiejszych czasach właściwie w każdym domu znajduje się odbiornik telewizyjny. Przyzwyczailiśmy się, że służy on do odbioru telewizji naziemnej, satelitarnej lub kablowej. Zwykle wśród dostępnych programów mamy do dyspozycji kilka kanałów obcojęzycznych, typu [Euronews](http://www.euronews.com), [CNN](http://www.cnn.com) czy też [RT](http://www.rt.com). Wybór jest zazwyczaj ograniczony do najpopularniejszych kanałów. W szczególnym przypadku, gdy posiadamy antenę satelitarną i tuner satelitarny DVB-S2 (np.

wbudowany w wybrane modele telewizorów dostępnych na rynku), możemy uzyskać dostęp do pełnej listy otwartych programów nadawanych z wybranego satelity. Na terenie Polski zwykle mamy do czynienia z satelitami Hot Bird oraz Astra, które udostępniają kanały typu FTA (ang. *free-to-air*). Jeśli nie posiadamy jeszcze anteny satelitarnej, niezbędna będzie pomoc fachowca w jej montażu i w szczególności w prawidłowym ustawieniu. Rozwiązanie to przydatne będzie głównie dla osób mieszkających poza zasięgiem telewizji kablowych i tych, które mogą pozwolić sobie na montaż anteny satelitarnej w domu.

Rozwiązanie przedstawione w poprzednim paragrafie wymaga dodatkowego zaangażowania środków i specyficznej konfiguracji urządzeń do odbioru TV. I tu z pomocą wkracza powoli nowa generacja telewizorów hybrydowych, czyli, najprościej rzecz ujmując, połączenie tradycyjnej telewizji z możliwością odtwarzania dodatkowych treści pochodzących z Internetu. Rozwiązanie to, oprócz dostarczania treści programu, daje możliwość obejrzenia dodatkowych materiałów powiązanych z danym tematem. Sama funkcja TV hybrydowej nie poszerza jednak zbyt wiele możliwości nauki języków. Milowym krokiem w tej dziedzinie było połączenie TV z funkcjami smartfonów, a co za tym idzie – instalacji dodatkowego oprogramowania na naszych odbiornikach (dostępne pozycje różnią się w zależności od producenta). Dzięki temu, wraz z możliwością odtwarzania dowolnych materiałów audio lub wideo dostępnych w Internecie lub lokalnej sieci domowej, telewizor mógł stać się domowym centrum rozrywki. W takiej konfiguracji, oprócz „zwykłego” oglądania filmu na TV, możemy do niego dołączyć napisy w dostępnych językach.

### KODI.tv

Jedną z aplikacji najbardziej rozbudowanych i dostępnych w telewizji oraz w wielu innych urządzeniach jest KODI. Sama w sobie jest niejako narzędziem do odtwarzania materiałów pochodzących z różnych źródeł. Jej dopełnieniem jest zestaw wtyczek, które należy zainstalować zgodnie z własnymi potrzebami. Na stronie dodatków znajdziemy listę ponad 300 źródeł materiałów wideo oraz 60 źródeł audio dostępnych w najpopularniejszych językach i obejmujących różną tematykę. Aby móc w pełni docenić to narzędzie, zachęcam do instalacji i poszukiwania kanałów tematycznych według własnego upodobania.

### Język obcy egzotyczny

O ile w przypadku popularnych języków nie mamy problemu z wyszukaniem materiałów do ich nauki, o tyle w przypadku tych mniej popularnych nie jest to już takie łatwe. Zatem, w jaki sposób znaleźć wartościowe materiały?

Z pomocą przychodzi nam *Encyklopedia Omniglot* (w języku angielskim) zawierająca rozbudowaną bazę informacji o kilkuset językach, kursy do ich nauki od podstaw oraz odnośniki do dodatkowych materiałów w sieci. Dzięki niej możemy dowiedzieć się np. o języku gudżarati, którym na świecie włada ponad 46 mln ludzi, czy też o języku zuł, będącym środkiem komunikacji dla 9 mln obywateli kilku krajów afrykańskich.

Drugim narzędziem, z którym warto się zapoznać, jest wyszukiwarka internetowa. Za jej pomocą możemy znaleźć cenne materiały. Jednak aby wynik był zadowalający, należy posłużyć się kluczowymi słowami w najpopularniejszych językach świata, np. angielskim, hiszpańskim, mandaryńskim itd.

### Zachowaj umiar

Dostęp do olbrzymiej bazy multimedialnych w językach obcych daje wiele możliwości, jednak ich nadmiar może prowadzić do efektu odwrotnego niż zamierzony. Możemy stracić mnóstwo energii, szukając „idealnych” źródeł. Ponadto miejmy świadomość, że proponowane rozwiązania zwiększają łączny czas spędzany przed ekranem monitora/telewizora/tabletu, co w efekcie może prowadzić do zmęczenia i ograniczenia możliwości przyswajania nowego materiału.

### Bibliografia

- Kosiński, D. (2015) Android, iOS czy Windows Phone? Doradzamy, który z mobilnych systemów wybrać. W: *Benchmark.pl* [online] [dostęp 30.11.2015].

---

### Jarosław Kowalewski

Absolwent fizyki UW oraz studiów podyplomowych na Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych. Pracuje jako koordynator Zespołu Informatyki w FRSE. Pierwszym językiem obcym, którego się uczył, był język rosyjski w szkole podstawowej. Od tamtej pory do listy poznawanych języków dołączył angielski, niemiecki i francuski oraz w mniejszym zakresie serbski, chorwacki, arabski i ukraiński.



# Kształtowanie kompetencji międzykulturowej

## – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji

Anna Jaroszevska

Okoliczności i cele spotkań na pograniczu kultur były, są i zapewne zawsze będą zróżnicowane. Przesądza o tym wiele czynników. Część z nich została już dość dokładnie opisana, inne natomiast w dalszym ciągu oczekują na odkrycie lub większe zainteresowanie badaczy. Niniejsze rozważania koncentrują się wokół zagadnienia kompetencji międzykulturowej, która podnosi efektywność tych spotkań. Pozwala płytkie jednostronne reakcje zastąpić głębszą interakcją kulturową. Zapewnia nie tylko obopólne korzyści, lecz również służy antycypacji zagrożeń wynikających z pluralizmu języków i kultur. Kształtowanie tej kompetencji jest więc w dobie globalizacji bezsprzecznie potrzebne. Czy jednak w każdej formule? Może warto rozważyć tę potrzebę z nieco innej niż dotychczas perspektywy?

**K**rótki artykuł, siłą rzeczy tematycznie, ale i subiektywnie ukierunkowany, umożliwia udzielenie jedynie zdawkowej odpowiedzi na postawione pytania. Jest jednakże okazją, aby zwrócić uwagę na problemy, które w literaturze przedmiotu nie cieszą się popularnością. Niektórzy nawet stwierdzą, że mówienie o nich jest politycznie niepoprawne. Jednak o wiele bardziej trudność w podejmowaniu tych kwestii uwidacznia się w praktyce edukacyjnej. Tymczasem ich ogólnospołeczne znaczenie może niebawem niepomiernie wzrosnąć. Wskazana jest zatem naukowa refleksja nad nimi, a w ślad za tym ich rzetelna popularyzacja. Celem artykułu jest nie tyle wyczerpująca analiza postawionego problemu, ile raczej zainicjowanie problemowej dyskusji w szerszym

gronie badaczy oraz zainteresowanie nią wszystkich tych, którzy z obcymi językami i kulturami mają do czynienia na co dzień – w szkole i poza jej murami.

Zastrzec jednak należy, że przedstawiona poniżej diagnoza nie jest pracą *stricte* naukową. Jest ogólnikowa, bez empirycznego umocowania, wysoce subiektywna (choć nie pozbawiona nuty obiektywizmu). Jej celem bowiem – jak już powiedziano – nie jest gruntowna analiza problemu. Diagnoza ta ma intrygować, skłaniać do refleksji, do poszukiwania „drugiego dna” w sprawach, które tylko z pozoru są oczywiste. A międzykulturowość i koncepcja kształcenia konwencjonalnego, które ma wspierać jej rozwój w Polsce, w dalszym ciągu – z pewnością – zaliczają się do katalogu takich spraw.

## Zarys problematyki – kluczowe pytania i odpowiedzi

Wielokulturowość i międzykulturowość towarzyszą nam od zarania ludzkości. Wszak sami ludzie, poprzez swoją ewoluującą, typowo egzystencjalną, podmiotową oraz społeczną działalność, przyczynili się najpierw do podziałów plemiennych i etnicznych, aby w końcu zacząć tworzyć nacje. Z oczywistych względów podziały te – początkowo wyznaczone przez naturalne granice geograficzne, później coraz bardziej obwarowane ideologicznymi i militarnymi murami, najczęściej także wspierające się na różnicach językowych i kulturowych – w dłuższej perspektywie nie mogły być w pełni utrzymane, a przynajmniej nie wszędzie i nie przez wszystkich. Wielokrotnie w historii poszczególnych państw i narodów pękały więc pod naporem najrozmaitszych sił i okoliczności. Do czynników o największej mocy sprawczej w tym kontekście należy zaliczyć:

- podboje militarne;
  - otwarcie granic terytorialnych;
  - migracje ludności;
  - nasilające się kontakty handlowe i rozwój korporacji globalnych;
  - postęp cywilizacyjny, w tym rozwój środków transportu i nowych technologii;
  - potrzeby społeczne, gospodarcze i polityczne, których zaspokojenie bez pomocy z zewnątrz stało się niemożliwe lub co najmniej trudne;
  - sojusze transgraniczne: gospodarcze, polityczne, wojskowe.
- Dzielące ludzi różnice w szczególnych okolicznościach i wobec konkretnych potrzeb okazywały się na tyle płynne, niestabilne, mało znaczące czy choćby intrygujące, że udawało się je zniwelować lub twórczo „zagospodarować”. Sposobem, aby to osiągnąć, było podjęcie dialogu międzykulturowego. Oczywiście – i to warto powtórzyć – zarówno w przeszłości, jak i obecnie w dialogu tym uczestniczyli i uczestniczą tylko ci, którzy tego chcą, są do tego przygotowani i mogą to czynić. Należy przy tym podkreślić, iż dialog ten stawał się tym częstszy i bardziej efektywny, im cywilizacyjnie dojrzałe były biorące w nim udział społeczeństwa oraz ich jednostkowe reprezentacje. Efektywność relacji międzykulturowych trzeba bowiem łączyć z rozwojem nauk humanistycznych, z umacnianiem się ustroju demokratycznego i rozprzestrzenianiem się tych wartości moralnych i etycznych, które dziś każą nam postrzegać drugiego człowieka jako osobę wolną. Wolność w tym przypadku warunkują m.in.:

- podmiotowa aktywność;
- uprawnienie do bycia sobą – do wyrażania swoich opinii i poglądów, do realizowania własnych potrzeb, pielęgnowania własnych obyczajów i tradycji kulturowych, wyznawania takiej czy innej religii;
- prawo do bycia innym – tak w wymiarze fizyczności, jak i w sferze psychiki oraz intelektu;
- prawo do bycia tak samo ważnym, a z pewnością nie gorszym, lecz funkcjonującym na takich samych prawach, jak inni ludzie będący w większości etnicznej, językowej, wyznaniowej itd.

Czym zatem jest międzykulturowość? Wyrasta ona z wielokulturowości, ma jednak zupełnie inny charakter – nie tyle wzajemnych wpływów, mniejszych bądź większych, ale typowo jednostronnych, które zwykle rozpatruje się w kategoriach kulturowej izolacji lub dominacji jednej, „silniejszej” kultury nad innymi, „słabszymi”. Międzykulturowość wyraża się w dialogu, w interakcji przedstawicieli różnych, często obcych kultur. Są to oddziaływania równoprawne, zmierzające do porozumienia, współpracy, do osiągnięcia określonego celu manifestującego się w korzyściach dla każdej ze stron dialogu. O ile więc istotą wielokulturowości jest egzystencja kultur obok siebie lub dominacja jednych nad drugimi, to za kwintesencję międzykulturowości można uznać kooperację tych kultur.

Drugie pytanie, na które również należałoby odpowiedzieć, dotyczy warunków, jakie muszą być spełnione, aby dialog międzykulturowy był nie tylko możliwy, ale i efektywny. Czyli, aby kooperacja ta rzeczywiście pozwalała osiągnąć zamierzone cele, by przynosiła obopólne korzyści. Co więcej, by nie była źródłem międzykulturowego konfliktu, do którego zwykle prowadzi niezrozumienie lub brak spójności między potrzebami a tym, co można zaoferować. Co zatem jest fundamentem dialogu międzykulturowego? Odpowiadając, trzeba stwierdzić wprost, że każdy dialog, także międzykulturowy, jest realizowany na bazie określonej potrzeby komunikacyjnej. W zależności od tego, kto i w jakim celu chce się skomunikować, inicjowany jest proces komunikacji na poziomach: *wewnątrz*kulturowym, *pomiędzy*kulturowym, *poprzez*kulturowym, *międzynarodowym* i *globalnym* (por. Filipiak, 2003:176-n.). Trudno byłoby mówić o jakimkolwiek dialogu, gdyby potencjalni „rozmówcy”, a więc przedstawiciele różnych kultur, nie wykazywali takiej potrzeby. To właśnie ona – należy ją utożsamiać z zespołem różnorodnych motywów – stanowi ów fundament.

## Międzykulturowość wyraża się w dialogu, w interakcji przedstawicieli różnych, często obcych kultur. Są to oddziaływania równoprawne, zmierzające do porozumienia, współpracy, do osiągnięcia określonego celu manifestującego się w korzyściach dla każdej ze stron dialogu.

Przygotowanie psychospołeczne i typowo komunikacyjne jest drugim, poza motywacją (potrzebą), warunkiem niezbędnym do tego, aby „strony” mogły podjąć dialog. Gotowość tę nazwano – tu znów w dużym uproszczeniu – kompetencją międzykulturową. Czym więc jest kompetencja międzykulturowa? Otóż, można przyjąć, że jest to wyspecjalizowane narzędzie poznawcze, umożliwiające człowiekowi/ludziom bezkonfliktowe przekraczanie barier kulturowych, realizowanie określonych celów i zaspokajanie konkretnych potrzeb na drodze współpracy i dialogu. Kompetencja międzykulturowa ułatwia dostrzeganie inności kulturowej i jej interpretowanie. Wzbudza pozytywne reakcje i postawy wobec tej inności: zrozumienie, tolerancję, akceptację. Pozwala przełamywać stereotypy kulturowe, zwłaszcza te nacechowane negatywnie. Jej posiadanie jest warunkiem *sine qua non* międzykulturowości. W zakres kompetencji międzykulturowej – można przyjąć, że ewolucyjnie najwyżej sytuowanej spośród kompetencji kluczowych, o których tak wiele dziś się mówi i pisze – wchodzi m.in. (por. Byram 1997; Trim 2001; Bolten 2007):

- obcojęzyczna kompetencja komunikacyjna z całą gamą kompetencji językowych;
- wiedza o kulturze własnej, ojczystej i interlokutora;
- postawy, np. zainteresowanie, otwartość, gotowość do kontaktu z innością/obcością kulturową;

- gotowość do powstrzymywania się od wartościowania kultur – tak własnej, jak i innych/obcych;
- umiejętność interpretacji, objaśniania przejawów obcej kultury i odnoszenia jej do kultury rodzimej;
- umiejętność zdobywania wiedzy o innej/obcej kulturze;
- krytyczna świadomość kulturowa, pozwalająca oceniać wartości i poglądy w kulturze rodzimej i innej/obcej.

Pomiędzy potrzebą komunikacyjną a gotowością do podjęcia dialogu międzykulturowego, a więc poziomem czy też efektywnością kompetencji międzykulturowej uczącego się, istnieje ścisły związek. To potrzeba komunikacyjna i implikujące ją okoliczności, w których dochodzi do spotkania kultur, dookreślają cel dialogu międzykulturowego, a w ślad za tym także jego natężenie i jakość. Dialog ten może być:

- prosty lub złożony;
- ogólny lub specjalistyczny;
- incydentalny lub zamierzony;
- krótko- lub długoterminowy;
- może mieć charakter formalny bądź nieformalny;
- może być relacją równoprawnych partnerów lub podwładnego i przełożonego;
- uwzględniać dwóch lub więcej rozmówców;
- przebiegać w kręgu osób bliskich, znanych sobie bądź zupełnie obcych;
- toczyć się wśród dzieci, młodzieży, dorosłych, seniorów, a także łączyć pokolenia.

Zauważając pole rozważań do działalności glottodydaktycznej, trzeba zatem stwierdzić, że to właśnie specyfika celu, jaki przyświeca interakcji pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur, w pierwszej kolejności powinna wyznaczać model kształcenia obcojęzycznego, w którym należy gruntownie (lub nie) zakorzenić problematykę międzykulturowości, a tym samym którego celem zasadniczym staje się (bądź nie) kształtowanie kompetencji międzykulturowej u uczących się języków obcych.

Teza powyższa skłania z kolei do postawienia pytania o to, czy w każdej sytuacji i na każdym poziomie kształcenia priorytetem edukacji obcojęzycznej winno być rozwijanie u uczących się kompetencji międzykulturowej? Jeśli pytanie to zestawimy z szumem medialnym bądź też z multiplikacją politycznych postulatów, które w dialogu języków i kultur upatrują jedyne słuszne rozwiązanie problemów ludzkości<sup>1</sup>, to

<sup>1</sup> Dotyczy to w głównej mierze społeczeństw prodemokratycznych.

bez wątpienia nalezy je zaliczye do pytań kontrowersyjnych lub po prostu niepoważnych, gdyz w tym kontekście odpowiedź na nie jest oczywista, a więc twierdząca. Jednak nabiera ono zupełnie innego wydźwięku, gdy rozważymy rzeczywisty stan zaangażowania systemów oświatowych w przygotowanie kolejnych pokoleń do dialogu międzykulturowego. Jeśli bowiem systemom tym przyjrzeć się uważniej, odsuwając na bok raporty statystyczne oraz nagłaśniane, choć w gruncie rzeczy martwe zapisy ustawowe, według których funkcjonują, bardzo łatwo dostrzec tu brak koherencji – między teorią a praktyką, między wyobrażeniem a rzeczywistością. Różnice w tej materii nie ułatwia sytuacja geopolityczna poszczególnych państw czy regionów, w których z roku na rok zaognia się konflikt międzykulturowy, gdzie dochodzi do utajonej lub jawnej agresji wobec inności – tak w wymiarze przypadków indywidualnych, jak i w szerszym kontekście społecznym, nawet narodowościowym. Co ciekawe i jednocześnie przytłaczające, swoista próba sił między kulturami i stałe sondowanie obszaru wpływów nie rozgrywa się już tylko na płaszczyźnie geograficznej – między Wschodem a Zachodem. Nazbyt dużym uproszczeniem byłoby również stwierdzenie, że konflikt między kulturami rodzi się wyłącznie na podłożu różnic religijnych, że dotyczy dwóch różnych światów – np. islamu i chrześcijaństwa. Jest to próba ogólnościatowa, w której test kompetencji międzykulturowych następuje zarówno w wysoko rozwiniętych, demokratycznych i, zdawałoby się, tolerancyjnych społeczeństwach Stanów Zjednoczonych, Niemiec, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii, Szwecji czy Francji, gdzie trend międzykulturowości i poprawności politycznej został zapoczątkowany wiele lat temu, jak i w rozwijających się społeczeństwach krajów bałkańskich, zwłaszcza tych nowo utworzonych, Federacji Rosyjskiej czy powstałych po rozpadzie Związku Radzieckiego republik skoncentrowanych w Europie Środkowo-Wschodniej, gdzie demokracja znajduje się jeszcze w powijakach. Nie inaczej dzieje się na Bliskim Wschodzie, gdzie uwagę przyciąga konflikt izraelsko-palestyński, a także dalej, w rozdartych wojną domową krajach arabskich czy w licznych republikach afrykańskich, dla których demokracja i prawa człowieka – w europejskim rozumieniu – są pojęciami abstrakcyjnymi, a szanse na ich wprowadzenie w ustrój państwowy i w ludzką mentalność na tym etapie ich rozwoju są raczej nikłe. To obraz świata, w którym względnie spójne kultury rozpadają się jak domki z kart, w którym rodzimej kulturze i językowi zagraża fala kulturowej, ideologicznej,

---

**Kompetencja międzykulturowa ułatwia dostrzeganie inności kulturowej i jej interpretowanie. Wzbudza pozytywne reakcje i postawy wobec tej inności: zrozumienie, tolerancję, akceptację. Pozwala przełamywać stereotypy kulturowe, zwłaszcza te nacechowane negatywnie.**

---

religijnej i językowej imigracji, gdzie napięcia na pograniczu kulturowym skutkują rozrostem ruchów etnocentrycznych i nacjonalistycznych, a w dalszej kolejności izolacjonizmem, coraz częściej także agresją ukierunkowaną na inność – tak tę mniejszościową, jak i stanowiącą większość. Jest to obraz niejednoznaczny, często zmanipulowany przez przekazy medialne, dostosowane do potrzeb elit rządzących, poddające się politycznej poprawności. Często jest to też obraz oceniany lub niepozbawiony elementów propagandy – wszystko w zależności od tego, dla kogo jest przeznaczony.

Czy wobec powyższego pytanie o sens kształtowania kompetencji międzykulturowej, np. wśród młodych pokoleń Europejczyków, rzeczywiście jest kontrowersyjne lub nacechowane brakiem powagi? Czy wynikające z posiadania tej kompetencji otwartość, wyrozumiałość, gotowość do kompromisu nie czynią z jej posiadaczy jednostek/społeczeństw słabszych względem piewców ideologii „twardych”, bezkompromisowych, fundamentalistycznych, ortodoksyjnych itd.? Ci przecież dążą już nie tylko do przetrwania czy współistnienia w kulturowym tygł, lecz w ich zamiarze jest ideologiczna ekspansja, szeroko rozumiana kulturowa dominacja. Trudno dziś tego nie dostrzegać.

Aby uspokoić czytelników, którym poprawność polityczna nie jest obca i którzy właśnie przez nią nie dopuszczają



tego typu pytań do własnej świadomości, a tym bardziej do publicznego dyskursu, wypada wyjaśnić, że powyższe pytanie, niewątpliwie drastyczne w swojej formule, zostało postawione z premedytacją. Nie po to, by podać w wątpliwość słuszność wprowadzenia do europejskich i nie tylko europejskich szkół idei edukacji międzykulturowej. Ma ono na celu zwrócenie uwagi na prawdę oczywistą, lecz bardzo często nieuświadomioną i/lub zmanipulowaną. Nie wszyscy przedstawiciele kultur napływowych są bowiem wychowywani i kształceni w duchu demokracji, ludzkich praw i wolności – ku międzykulturowości, choć coraz większy jest ich udział w demokratycznym świecie, a ich racje wybrzmiewają coraz donośniej. Stają się oni immanentną częścią demokratycznych społeczeństw. Osiadając w nich na stałe, z pokolenia na pokolenie, coraz częściej z uczących się stają się rodzimymi użytkownikami danego języka, choć ich pierwotna kulturowa tożsamość i inność najczęściej pozostają zachowane, nie podlegają procesom asymilacji, a przynajmniej nie w pełni.

Co więcej, europeizacja, globalizacja i wszelkie inne zjawiska o charakterze transkulturowym generują sytuacje, w których podstawowym kodem komunikacyjnym bywa już nie język ojczysty (dla jednych) i obcy (dla innych interlokutorów). Kodem takim coraz częściej staje się język, który ma status obcego dla wszystkich stron dialogu. Jest nim zwykle *lingua franca* regionu, np. angielski, niemiecki, francuski, hiszpański, rosyjski itd. To zaś sprawia, że kształtowanie kompetencji międzykulturowej, ukierunkowane na zgłębianie jedynie rdzennej kultury, kultury autochtonów, którzy zamieszkują dany obszar i posługują się danym językiem od pokoleń, może się okazać – lub po prostu okazuje się – niewystarczające. Za jednym językiem, będącym kodem komunikacji, także przedmiotem nauczania, kryje się bowiem mozaika kulturowa – ze swoimi zawiłościami, tajemnicami, aspiracjami, potrzebami, przyzwyczajeniami, tradycjami.

Można by rzec, znów zawężając obszar rozważań, że Polski te problemy nie dotyczą, że jest państwem kulturowo i językowo względnie jednorodnym. Jak długo jednak taki stan się utrzyma i czy ma to jakiegokolwiek znaczenie wobec intensyfikacji ruchu transgranicznego, w którym, wraz z przełamaniem „żelaznej kurtyny”, Polacy zaczęli regularnie uczestniczyć, stając się niejednokrotnie częścią kulturowego tygła? Czy jednocześnie to otwarcie na świat nie czyni Polski atrakcyjną przystanią dla wielu społeczności, a tym samym kultur migrujących – dla inności i obcości kulturowej, która

w większym bądź mniejszym stopniu, wcześniej czy później, jednak zawsze będzie rządzić się swoimi prawami? A prawa te, trzeba dodać, nie w każdym przypadku będą się wpisywały w pierwotnie ustanowiony w danym społeczeństwie katalog norm i wartości. Metodą analogii można wnioskować o tym, co się stanie, jeśli będą one z nim sprzeczne, jak dzieje się to w przypadku wielu państw Europy Zachodniej. Gdzie jest granica między przyzwoleniem na inność, między tolerancją i akceptacją inności a własnym kulturowym komfortem, wewnętrznym dobrostanem, bezpieczeństwem tożsamości gwarantowanym przez rodzime, ojczyste wartości kulturowe i tradycje? To kolejne pytania, które jednoznacznie rozwiewają zarysowane wyżej, hipotetyczne wątpliwości względem kompetencji międzykulturowej, m.in. wśród Europejczyków, w tym Polaków. Jest to kompetencja bezwzględnie potrzebna, jednakże sposób jej rozumienia oraz formuła jej kształcenia winny być gruntownie pogłębione.

Pluralizm języków i kultur, a jednocześnie wynikające z niego zagrożenia i szanse, zupełnie inne niż przed laty, każą odrzucić prosty model kształcenia obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej, która będzie wspomagana powierzchowną, niekiedy wręcz trywialną wiedzą o obcej kulturze, historycznie powiązanej z konkretnym obszarem językowym. Tak rozumiana „gotowość” może co najwyżej służyć zaspokajaniu celów edukacji początkowej, celów w gruncie rzeczy banalnych, jak prosta wymiana informacji lub też równie prosta wymiana handlowa, np. podczas wyjazdów turystycznych, choć i z tym bywa różnie. Takie podstawowe kompetencje stanowią dopiero załączek kompetencji międzykulturowej, która, jak już powiedziano, daleko wykracza poza tę wiedzę i te umiejętności, i jest dużo bardziej wyspecjalizowanym narzędziem poznawczym, wyjątkową strategią działania w wielokulturowości i wobec niej.

Jeżeli celem dialogu międzykulturowego – a tego wykluczyć przecież nie można – będzie nawiązanie głębszej współpracy, która dwóm (lub więcej) stronom interakcji ma przynieść określone korzyści w sferach życia znacznie bardziej skomplikowanych aniżeli wymiana zdań na lotnisku czy kupno *suveniru* w sklepie z pamiątkami, to nie zawsze, ale zapewne bardzo często, znajomość werbalnego kodu komunikacyjnego oraz podstawowa orientacja na temat właściwości kultury naszego innojęzycznego rozmówcy mogą się okazać niewystarczające. Będzie tak zwłaszcza wówczas, gdy przyjdzie nam się zetknąć z przedstawicielem zupełnie

innej kultury, niż pierwotnie sądziliśmy – np. na podstawie obszaru geograficznego, w którym się znaleźliśmy, bądź na podstawie języka, którym ten się posługuje. Brak kompetencji międzykulturowej, w rozumieniu tu ukazanym, będzie w takim przypadku skutkowało niską efektywnością współpracy lub wręcz jej zerwaniem, niekiedy zaś po prostu niemożnością jej podjęcia. A przecież na skutek rozrostu i intensyfikacji obszarów wielokulturowych, a zatem i obszarów pogranicza kulturowego, do współpracy takiej może i powinno dochodzić coraz częściej. Polska już od wielu lat nie jest wyjątkiem od tej reguły. Do klasycznych przykładów, które warto tu przywołać, gdyż wyraźnie obrazują one różnorodność i jednocześnie złożoność sytuacji, w których dochodzi do „głębszego” dialogu kultur, można zaliczyć:

- relacje biznesowe, zwłaszcza w korporacjach międzynarodowych;
- działalność pomocową przy okazji organizowania akcji humanitarnych lub ratowniczych w rejonach dotkniętych klęską wojny lub innym kataklizmem;
- tworzenie i wdrażanie strategii społecznych skierowanych do mniejszości narodowych;
- międzynarodową działalność naukowo-badawczą;
- międzynarodowe wymiany studenckie;
- życie codzienne rodzin wielokulturowych (tzw. małżeństw mieszanych);
- życie codzienne przedstawicieli społeczności imigranckich, którzy prędzej czy później muszą wejść w interakcje nie tylko z rdzenną ludnością kraju, do którego przybyli, ale i z jego aparatem państwowym (czyli z jego systemem formalno-prawnym i instytucjonalnym).

Dzisiaj przykłady te można mnożyć w nieskończoność, a dotyczą one coraz bliższego nam otoczenia i coraz bardziej prozaicznych sytuacji, w których inność i obcość kulturowa stają się powszechne. Przedstawiciele innych kultur, częstokroć władający znanym nam językiem, żyją pośród nas – poczynając od środowiska szkolnego, na środowisku zawodowym czy sąsiedzkim kończąc.

Czy polski system edukacji, osoby nim kierujące, koordynatorzy i uczestnicy są przygotowani na niepojętą dynamikę tych społeczno-kulturowych przemian? Czy oferta programowa w zakresie rozwijania w Polakach kompetencji międzykulturowej jest wystarczająca, aby sprościli oni wyzwaniom, które niesie współczesność i które przyniesie im przyszłość? To pytania trudne i niewygodne zarazem. Coraz liczniejsze

prace naukowo-badawcze poruszające tę problematykę na razie nie dostarczyły jeszcze wyczerpującej na nie odpowiedzi. Szczegółowy przedmiot zainteresowania, ograniczona próba badawcza, przeszkody natury formalnej, brak finansowania, ale i złożoność problemu, utrudniają takie studia i zniechęcają do kompleksowej analizy. Z perspektywy organów ustawodawczych, z punktu widzenia poprawności politycznej – na wzór innych europejskich systemów kształcenia – wszystko wydaje się więc w najlepszym porządku. Jaka jest jednak rzeczywistość?

### Międzykulturowość a nauczanie kompetencji międzykulturowej w polskich szkołach

Mówiąc czy pisząc o międzykulturowości, przyjęło się postrzegać ją w kategoriach pogranicznego pomostu, zjawiska, ale i procesu wyrażającego się w dialogu obcych lub przynajmniej innych kultur; kultur różniących się pod wieloma względami. Najczęściej przypomina się przy tej okazji o pokonywaniu barier wyrosłych na różnicach etnicznych, językowych, wyznaniowych, na innych obyczajach i tradycjach kulturowych. Jest to znaczne uproszczenie, ale niewątpliwie uzasadnia tendencję do łączenia nauczania międzykulturowego z kształceniem obcojęzycznym. Różnice te szczególnie wyraźne są bowiem właśnie na styku nacji funkcjonujących w granicach różnych obszarów językowych. I choć ta prosta zależność coraz częściej napotyka odstępstwa od reguły, to w dalszym ciągu nauczanie języków obcych, a wraz z tym przekazywanie uczniom szeregu informacji kulturoznawczych i socjokulturowych, dotyczących danego obszaru i zamieszkujących go ludzi – tzw. rodzimych użytkowników danego języka – jest strategią rozsądną i trudno się dziwić, że próby jej realizowania podejmowane są już od stuleci, zaś w czasach nowożytnych w sposób szczególnie intensywny i przemyślany. Widać to wyraźnie przez pryzmat analiz europejskich systemów edukacyjnych, rokrocznie publikowanych przez agendy Unii Europejskiej. Co więcej, we współczesnym dyskursie naukowym, politycznym, społecznym i medialnym na stałe zagościł już pogląd, że najlepszym medium, za którego pośrednictwem strategię tę warto i należy realizować, jest system edukacji formalnej i obowiązkowej, obejmującej dzieci i młodzież.

Dostrzegając rozmiary obecnych systemów edukacyjnych i ich wpływ na nasze życie, trudno nie zgodzić się z powyższą tezą. Należy jednak podkreślić, że ich dynamika, jak również szereg innych przemian społeczno-kulturowych wzmaga konieczność dopełnienia tego poglądu. Kluczem do tego

---

## Wraz z językiem obcym coraz młodszy uczniowie spotykają się więc na drodze edukacji formalnej również z problematyką wielokulturowości, a przynajmniej powinni się spotykać, podobnie jak winni rozwijać swoją kompetencję międzykulturową.

---

może być sposób postrzegania systemu edukacji jako procesu ciągłego, całościowego. W kontekście podjętego tematu nie mniej ważne jest też zrozumienie podstawowych zasad funkcjonowania zakorzenionego w tym systemie modelu glottodydaktyki. To w nauczaniu języków obcych upatruje się przecież złotego środka do kształtowania wśród Europejczyków kompetencji międzykulturowej. Tymczasem ów zbawienny środek, zwłaszcza na niższych szczeblach kształcenia ogólnego – mowa tu o polskim systemie edukacji – bardzo często jest środkiem jedynym i niewystarczającym. Tym samym owa kompetencja u młodych Polaków, a właściwie formuła jej rozwijania w warunkach edukacji formalnej, jawi się jako martwy przepis – niezrealizowany postulat niezbędnego minimum, politycznie zakorzeniony slogan, za którym zamiast teorio-praktycznych treści i działań stoi właśnie poprawność polityczna oraz wymogi statystyki publicznej (polskiej i unijnej razem).

Trudno jednak zaprzeczyć, iż zmiany, jakie przez minione lata zaszły w systemie kształcenia obcojęzycznego w Polsce, są znaczące. Już samo rozszerzenie palety języków obcych nauczanych w polskich szkołach publicznych jest krokiem milowym wobec kilkudziesięcioletniej przymusowej dominacji języka rosyjskiego, jaka miała miejsce w naszym kraju w drugiej połowie XX wieku, aż do transformacji ustrojowej po roku 1989. Zapoczątkowany niedługo potem cykl reform oświatowych, trwający notabene po dzień dzisiejszy, przyniósł uwolnienie rynku wydawnictw edukacyjnych,

a tym samym zróżnicowanie i – stwierdzenie to nie będzie nadużyciem – bogactwo materiałów dydaktycznych. To zaś miało zasadniczy wpływ na przeformułowanie koncepcji nauczania języków obcych w polskich szkołach, którego ranga z roku na rok rosła. Dotyczy to również systemu kształcenia nauczycieli języków obcych, którzy w końcu stali się potrzebni (por. Komorowska, 2007:178-184). Przyczynił się do tego także postęp technologiczny oraz emancypacja społeczeństwa polskiego. Perspektywa wstąpienia Polski w struktury Unii Europejskiej, a później faktyczna akcesja, zaowocowały dalszymi zmianami w polskim systemie formalno-prawnym, m.in. w oświacie. Zmiany te, wprowadzane w myśl kolejnych zaleceń Komisji Europejskiej dotyczących wielojęzyczności czy wielo- i międzykulturowości (por. np. KOM(2005) 596; 2006/962/EG; 2008/C 141/09), skutkują dziś konsekwentnym realizowaniem programu *język ojczysty plus dwa języki obce*. Obecnie pierwszy język obcy nauczany jest w polskich szkołach od pierwszej klasy szkoły podstawowej, drugi od klasy pierwszej gimnazjum. Przy jednoczesnym obniżeniu wieku szkolnego z siedmiu do sześciu lat stanowi to istotny zabieg zmierzający do podniesienia poziomu kompetencji komunikacyjnych młodych Polaków, którzy i tak bardzo często uczestniczą w odpłatnych lekcjach języków obcych organizowanych poza systemem edukacji obowiązkowej. Warto dodać, iż kolejne nowelizacje podstawy programowej docelowo sankcjonują obowiązkową naukę języka obcego na poziomie kształcenia przedszkolnego. Wraz z językiem obcym coraz młodszy uczniowie spotykają się więc na drodze edukacji formalnej również z problematyką wielokulturowości, a przynajmniej powinni się spotykać, podobnie jak winni rozwijać swoją kompetencję międzykulturową. Czy tak się dzieje?

Chcąc zachować wyrozumiałość w ocenie, należałoby odpowiedzieć, że rzeczywiście, coraz młodsze i liczniejsze rzesze polskich uczniów rozwijają swoje kompetencje komunikacyjne, a wśród nich także kompetencję międzykulturową. Lakoniczne zapisy o takiej potrzebie znalazły się przecież w tak istotnym dokumencie, jak *Podstawa programowa* (DzU 2012 poz. 977 z późn. zm.), a możliwości ich wdrożenia do praktyki wynikają z nowych, liberalnych regulacji w zakresie szkolnych planów nauczania (DzU 2012 poz. 204 z późn. zm.). Nic nie stoi zatem na przeszkodzie, aby program edukacji obcojęzycznej czy całe ścieżki edukacyjne, szumnie nazywane np. *edukacją europejską*, wzbogacić wiedzą teorio-praktyczną w zakresie wielo- i międzykulturowości. Przecież doskonałym ku temu

## Nauczyciele języków obcych nader często są zdani na własną wiedzę, doświadczenie i inwencję, co nie oznacza, że są gotowi ponosić dodatkowe koszty uatrakcyjniania prowadzonych przez siebie zajęć.

narzędziem są nie tylko nowoczesne metody i techniki nauczania, w tym dostosowane do współczesnych potrzeb podręczniki i nowe media, lecz także cały zestaw profesjonalnych i tematycznie ukierunkowanych publikacji. Do najważniejszych i godnych uwagi należy zaliczyć: *Europejski system opisu kształcenia językowego*, kolejne edycje *Europejskiego portfolio językowego*, dostosowane do potrzeb niemal każdej grupy wiekowej uczących się, także przyszłych nauczycieli języków obcych i osób dorosłych, czy choćby *Autobiografię spotkań międzykulturowych*. Poza tym, w jednym z ciekawszych poradników wspomagających pracę polskich nauczycieli w zakresie nauczania międzykulturowego czytamy:

*Nie ma ani przedmiotu, ani ścieżki międzyprzedmiotowej, które nazywałyby się edukacją wielokulturową [międzykulturową – przyp. AJ]. Treści jej wspaniale jednak korelują z podstawami programowymi ścieżki regionalnej i europejskiej, wpisują się również w programy takich przedmiotów, jak wiedza o społeczeństwie, historia, język polski, geografia, filozofia, etyka czy religia. Są także dobrym materiałem do pracy z uczniami na godzinach wychowawczych<sup>2</sup>. Pozwalają na realizację wskazań Rady Europy, aby wychowywać i edukować dzieci i młodzież w duchu tolerancji, przeciwdziałania rasizmowi i ksenofobii, poszanowania praw człowieka, zrozumienia wspólnego dziedzictwa kulturowego. To ważne, zwłaszcza w obliczu zmian, jakie zachodzą obecnie w naszym kraju. Członkostwo w Unii Europejskiej z pewnością przyspieszy jeszcze ich tempo – będziemy gościć w Polsce coraz więcej obywateli innych krajów, przyjmować*

*większą liczbę uchodźców i repatriantów. Sami będziemy częściej wyjeżdżać za granicę. Dlatego edukacja młodzieży w kierunku budowania postawy otwartej na ludzi innych kultur, pozbawionej uprzedzeń i stereotypów narodowościowych, tolerancyjnej, a jednocześnie świadomej olbrzymiej wartości dziedzictwa kulturowego własnego kraju, powinna stanowić priorytet każdej szkoły (Klimowicz 2004:6).*

Czy na pewno nie ma ku temu przeszkód? Chcąc zachować rzetelność, należałoby dopowiedzieć, że przeszkody są i to niemałe. Jaka jest więc rzeczywistość polskich szkół publicznych i realne problemy nauczycieli języków obcych, które przekładają się na efektywność ich działalności dydaktyczno-wychowawczej?

W wielu polskich szkołach nadal są odczuwalne braki kadrowe lub w wykształceniu kadry filologicznej. Wątpliwości budzi również zaplecze logistyczne szkół, zwłaszcza tych zlokalizowanych na tzw. obszarach defaworyzowanych. Godzi to przede wszystkim w rozmiary oferty programowej (językowej), objawia się zbyt dużą liczbą uczniów w klasie, koniecznością nauczania w systemie dwuzmianowym i w szczególności utrudnia pracę na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego, choć na niedogodności narażone są także starsze roczniki uczniów oraz ich nauczyciele. Jednocześnie przekłada się to na obraz pracowni językowych, które, o ile szkoła w ogóle takowe posiada, nie zawsze są wyposażone w nowe pomoce i rekwizyty, w tym dostęp do mediów, pozwalających nauczycielowi na wykorzystanie pełni potencjału: uczniów i własnego. Nauczyciele języków obcych nader często są więc zdani na własną wiedzę, doświadczenie i inwencję, co nie oznacza, że są gotowi ponosić dodatkowe koszty uatrakcyjniania prowadzonych przez siebie zajęć. Trudno się temu dziwić, tym bardziej że na wystawianą im ocenę zasadniczy wpływ mają nie tyle ich zaangażowanie i pomysłowość czy fascynacja, jaką wzbudzają u swoich uczniów, ile wymierne wyniki z kolejnych egzaminów, którym ci są poddawani, a także ogólny poziom zdawalności/drugoroczności uczniów. W tym przypadku do minimum został ograniczony test kompetencji społecznych/kulturowych na rzecz pomiaru wiedzy typowo językowej. Brak wsparcia ze strony dyrektora szkoły, niechęć do współpracy wyrażana przez innych, równie obciążonych nauczycieli, brak zaangażowania rodziców/opiekunów prawnych uczniów, problemy pojawiające się w klasach integracyjnych oraz ogólnodostępnych, w których, mimo obecności uczniów z niepełnosprawnością,

<sup>2</sup> Wypada w tym miejscu postawić pytanie, dlaczego w wykazie tym nie uwzględniono języka obcego?

brakuje nauczyciela wspomagającego<sup>3</sup>, to kolejne utrudnienia zbyt często pojawiające się na drodze do osiągnięcia przez nauczycieli sukcesu – osobistego oraz przejawiającego się w pozytywnych wynikach i postawach uczniów.

Owszem, można uznać, że ustawowe zapisy precyzyjnie regulują kwestie dotyczące konsolidacji potencjału szkoły – jako instytucji otwartej, współpracującej z otoczeniem, angażującej się nie tylko w nauczanie, ale i w wychowywanie, w zaspokajanie potrzeb (także tych specjalnych) uczniów, w końcu w rozwiązywanie problemów, które dotyczą i uczniów, i nauczycieli, niezależnie od przedmiotu czy poziomu kształcenia. Nauczyciele języków obcych oraz ich uczniowie w świetle tych zapisów nie są defaworyzowani czy w inny sposób pokrzywdzeni. Szkolna rzeczywistość nie zawsze jest jednak zgodna z tymi zapisami. I o ile zaangażowanie w pracę i poziom kompetencji zawodowych nauczycieli języków obcych w dużej mierze wynikają z ich autonomii, dotychczasowego wykształcenia i doświadczeń oraz dbałości o samorozwój czy w końcu z cech osobowości i postaw, które w tym przypadku zwykle się nazywają powołaniem do zawodu – to wspomniane tu problemy logistyczno-materiałowe, kontynuacji kursu na wyższym szczeblu kształcenia, pogłębienia bądź specjalizacji programu nauczania, liczebności klas, podziału na grupy zaawansowania czy choćby wygoszodarowania dodatkowego czasu, np. na pracę projektową, pozostają w gestii dyrektorów szkół, samorządów gminnych oraz organów pełniących nadzór pedagogiczny nad daną placówką. Na szczeblu zarządzania oświatą perspektywa ucznia i nauczyciela z ich realnymi potrzebami traci na znaczeniu, istotny staje się natomiast rachunek ekonomiczny, który bardzo rzadko, w dobie niżej demograficznego, jest w szkołach publicznych dodatni.

Zyskujący na popularności oświatowy bon organizacyjny, jako narzędzie opracowane z myślą o optymalizacji struktury zatrudnienia w szkołach w celu podźwignięcia ich z ekonomicznej zapaści, tylko pozornie sprzyja poprawie warunków kształcenia. Niekiedy przynosi efekt odwrotny. Co

więcej, bardzo często wzbudza niepokój wśród nauczycieli, także filologów, którzy obawiając się redukcji zatrudnienia, rezygnują z awansu zawodowego, aby podnieść swoje szanse zatrudnienia w innych placówkach. Dochodzi w ten sposób do paradoksu, gdyż nauczyciel z niższymi kwalifikacjami ma, w obliczu rachunku ekonomicznego, tak istotnego dla dyrektora szkoły, w rzeczywistości większe szanse na zatrudnienie niż ten, który osiągnął najwyższy stopień awansu. W przypadku redukcji etatów nauczyciele podejmują pracę w kilku szkołach jednocześnie, co w naturalny sposób gasi w nich zapał, uniemożliwia pełne poświęcenie się swojej misji, choćby ze względów czasowych i logistycznych. Dodatkowo rozkwit placówek niepublicznych, w pewnym stopniu elitarnych, nie pozostaje bez wpływu na społeczną ocenę działalności szkół publicznych, które podlegając stałej krytyce i ulegając silniejszej konkurencji, jak gdyby metodą negatywnej projekcji, stają się mniej przyjazne i mało innowacyjne. Wszystko to dotyczy również nauczania języków obcych, a więc i nauczycieli specjalizujących się w tym przedmiocie. Siłą rzeczy musi zatem wpływać na poziom kompetencji międzykulturowej polskich uczniów, której rozwijanie, w świetle tych problemów, staje się celem pobocznym. Można oczywiście napotkać wyjątki od tej reguły.

Świadomość mnogości miejsc, sytuacji i okoliczności, w których dialog międzykulturowy okazuje się czynnością o wiele bardziej złożoną aniżeli obustronny przekaz informacji, obliguje zatem do radykalnych zmian w polskich szkołach publicznych – już nie tylko w zakresie nauczania języków obcych, lecz w holistycznym rozumieniu i realizowaniu ich misji. Jeśli bowiem przyjąć, że wielokulturowość jest wszechobecna, gdyż każdy z nas reprezentuje jakąś szczególną, wyróżniającą się kulturę – manifestując ją nie tylko swoim językiem, ale i wyglądem, działalnością, poglądami, zainteresowaniami, sposobem bycia, potrzebami, możliwościami, stanem posiadania, bagażem doświadczeń itd. – i jeśli uznać, że każdy z nas, prędzej czy później, wstąpi w obszar kulturowego pogranicza – co, jak już powiedziano, może zdarzyć się wszędzie – i będzie zmuszony podjąć dialog międzykulturowy, to okazuje się, że lekcja języka obcego nie zaspokaja tych wszystkich potrzeb w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowej, jakie mogą się zrodzić w tym kontakcie. Różnice międzykulturowe daleko wykraczają poza sferę językowego porozumiewania się, nawet jeśli istotnie występują między ludźmi na co dzień używającymi

<sup>3</sup> Włączenie w skład osobowy klasy szkoły ogólnodostępnej jednego lub dwóch uczniów z niepełnosprawnością bądź innego typu deficytem w świetle przepisów prawa nie czyni jej jeszcze klasą integracyjną/specjalną i nie rodzi obowiązku ograniczenia liczby uczniów w takiej klasie oraz dodatkowo zatrudnienia na jej potrzeby nauczyciela wspomagającego bądź innego, o specjalistycznym przeszkoleniu. Choć cel integracji jest i w tym przypadku celem szczytnym, to nierzadko nauczyciel pozbawiony wsparcia, często nieposiadający przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach, nie jest w stanie podjąć takiego wyzwania, co okazuje się szkodliwe nie tylko dla komfortu jego pracy, ale przede wszystkim dla uczniów – tak tych z niepełnosprawnością/deficytami, jak i pozostałych.

różnych kodów językowych. W tej sytuacji istotna okazuje się „praca u podstaw”. Należy zatem zabiegać o to, by system glottodydaktyczny, w tym odbywające się w nim nauczanie i uczenie się języków obcych, stał się systemem naczyń połączonych składających się na spójną całość, na trwały łańcuch wzajemnych relacji, oddziaływań i zależności między wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego. Pomimo długoletnich reform oświatowych i zauważalnych, pozytywnych zmian, które wraz z nimi nastąpiły, polski system nauczania języków obcych w dalszym ciągu jednak pozostaje rozczłonkowany i nader często jeszcze koncentruje się wyłącznie na nauczycielu i jego uczniach, odpowiedzialnością za efekty kształcenia obarczając głównie tego pierwszego. Tymczasem system ten powinien mieć charakter wielopodmiotowy i wielokontekstowy. Odwołując się do koncepcji przyjaznego środowiska kształcenia – w rozumieniu zarówno uczenia się, jak i nauczania – można stwierdzić wprost, że aby podnieść jego efektywność, należy przeprowadzić szeroko zakrojone działania naprawcze i scalające na sześciu głównych poziomach tego systemu (Jaroszevska 2014:98-99):

Poziom pierwszy dotyczy wstępnych działań organizacyjnych i obejmuje: prawodawstwo, problem *lingua franca* i ostateczną decyzję o włączeniu danego języka obcego do planu nauczania, ustalenia wynikające z zasady kontynuacji, podział na grupy zaawansowania i określenie liczebności grup uczniowskich, a także dobór kadry dydaktycznej.

Poziom drugi – wsparcia logistycznego – dotyczy takich zagadnień, jak: wyposażenie pracowni językowej, wyposażenie szkolnej biblioteki/mediatki, adaptacji innych pomieszczeń budynku szkoły i wykorzystania infrastruktury szkoły w czasie pozalekcyjnym.

Poziom trzeci to poziom edukacji formalnej, w którym na plan pierwszy należy wysunąć role i zadania, a także kompetencje i odpowiedzialność nauczycieli języków obcych, a w dalszej kolejności role, zadania i odpowiedzialność uczniów. To także poziom, na którym istotne role wspomagające powinni odgrywać dyrektor szkoły oraz pozostali członkowie zespołu pedagogicznego, jak również rodzice/opiekunowie prawni uczniów.

Poziom czwarty dotyczy edukacji pozaformalnej. Tu niezwykle istotne jest dookreślenie kompetencji i zasad współpracy wewnątrzszkolnej (pomiędzy nauczycielem języka obcego a dyrektorem szkoły, nauczycielami innych przedmiotów, radą pedagogiczną i samorządem uczniowskim),

współpracy z rodzicami/opiekunami prawnymi uczniów, a ponadto niezwykle rozległej kooperacji instytucjonalnej/zewnętrznej (z wydawnictwami edukacyjnymi, z instytutami języków i kultur narodowych, z właściwymi wydziałami uczelni wyższych, z innymi instytucjami kulturalno-oświatowymi, z władzami samorządowymi, z liderami środowiska lokalnego, z organizacjami pozarządowymi, z miastami/szkołami partnerskimi). Intensyfikacja współpracy pomiędzy tymi podmiotami jest wręcz kluczowa dla pokonania bariery formalizmu i włączenia w program szkolny oraz pozaszkolny możliwie szerokiej oferty kulturalno-oświatowej, dzięki której nauczanie/uczenie się języków obcych może stać się nie tylko atrakcyjne dla uczniów, ale i efektywne, także pod względem rozwijania kompetencji międzykulturowej. Współpraca ta jest niezbędna, gdyż umożliwia pozyskanie aktywów finansowych, materialnych czy osobowych na tego typu działalność projektową.

Poziom piąty jest poziomem uczenia się nieformalnego, który tylko pozornie plasuje się poza systemem szkolnym. Choć główne role odgrywają tu sami uczniowie, a także ich rodzice/opiekunowie prawni, niekiedy i rówieśnicy, to szeroko pojęte środowisko szkolne okazuje się nie do przecenienia na etapie kształtowania ich świadomości oraz motywowania do tego, aby na co dzień znaleźli czas i miejsce na (samo)kształcenie językowe i kulturowe.

Poziom szósty to poziom doskonalenia kadr. Zachodzi tu wielowymiarowa ewaluacja działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli języków obcych, ustalone są formy i źródła finansowania ich doskonalenia zawodowego. Jest to poziom budowania motywacji do pracy i samorozwoju kadry dydaktycznej.

## Postscriptum

O równoprawnych interakcjach między różnymi kulturami można mówić od momentu rozwoju świadomości wielokulturowej ludzi reprezentujących te kultury, od chwili, kiedy zaczyna wzrastać ich wiedza na temat obcych kultur, budzi się także ich zaciekawienie tymi kulturami oraz zdolność uznania ich za wartościowe – pod różnymi względami. Dostrzeżenie innych kultur, przejawianie wobec nich zainteresowania, tolerancji i/lub akceptacji, a nawet wniknięcie w te kultury, nie byłoby jednak możliwe, gdyby nie ludzka gotowość – tak psychospołeczna, jak i w zakresie dyspozycji typowo komunikacyjnej. Dzięki tej gotowości zainicjowany

na pograniczu kultur dialog staje się nie tylko możliwy, ale i coraz bardziej efektywny. Należy pamiętać jednak o tym, że efektywność tego dialogu, a w pewnym sensie również jakość umożliwiającej go kompetencji międzykulturowej, nie może być mierzona jedynie poziomem zadowolenia rodzimych użytkowników danego języka – obcego dla uczącego się. Także druga strona zasługuje na komfort, uczestnicząc w interakcji międzykulturowej. Komfort ten, i to warto podkreślić, mogą zapewnić cztery zasadnicze czynniki, z czego trzy pierwsze stanowią kwintesencję kompetencji międzykulturowej. Są to:

- gruntowna znajomość obcego języka i obcej kultury, którą wykazuje uczący się, a w pierwszej fazie nauki jego dążenie do ich poznania;
- takie jego cechy, jak: otwartość, tolerancyjność, gotowość akceptacji inności oraz skłonność do kompromisów, powiązane ze zdolnością do relatywizowania własnego kulturowego punktu widzenia;
- kulturowa asertywność uczącego się, wykraczająca poza krytyczną świadomość kulturową, gdyż pozwalająca na aktywną ochronę własnej tożsamości kulturowej w sytuacjach zagrożenia;
- kompetencja międzykulturowa rodzimego użytkownika języka, przedstawiciela innej/obcej kultury.

O ile rozwijanie trzech pierwszych właściwości czy też subkompetencji, które tu wymieniono, leży przede wszystkim w gestii uczącego się danego języka (a poniekąd zależy od innych uczestników systemu kształcenia, m.in. od nauczycieli języków obcych, choć nie tylko), o tyle ostatnia jest od niego niezależna. O poziomie kompetencji międzykulturowej naszego innojęzycznego i innokulturowego interlokutora decyduje odmienny system edukacji, także wychowania, pod którego wpływem będzie się on znajdował. Stąd tak ważna okazuje się ogólnoeuropejska, być może w przyszłości ogólnoświatowa, spójność systemów edukacyjnych. Idea międzykulturowości powinna być więc w dalszym ciągu rozpowszechniana, bowiem nieposiadanie kompetencji międzykulturowej przez przedstawiciela innej/obcej dla nas kultury w znaczący sposób może utrudnić dialog międzykulturowy – pomimo naszej „gotowości”. W każdym jednak przypadku proces jej kształtowania powinien być procesem całościowym, jakościowo indywidualnym dla każdego człowieka, dostosowanym do jego możliwości intelektualnych i rzeczywistych potrzeb, które, jak wiadomo, stale ewoluują.

## Bibliografia

- *Autobiography of Intercultural Encounters* [online] [dostęp 25.11.2015].
- Bolten, J. (2007) *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen* (2006/962/EG).
- Filipiak, M. (2003) *Homo Communicans. Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jaroszewska, A. (2014) *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji i Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jaroszewska, A. (2015) Die Entwicklung interkultureller Kompetenz – die Kehrseite der Medaille am Beispiel des polnischen Bildungssystems. W: J. Kic-Drgas (red.) *Literatur und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht am Anfang des 21. Jahrhunderts. Schriftenreihe: "Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis"* Band 32. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 133-150.
- Klimowicz, A. (red.) (2004) *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften: *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel, den 22.11.2005. KOM(2005) 596 obowiązujący.
- Komorowska, H. (2007) *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007). 50 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Z wyborem tekstów z lat 1957–2007*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- MEN (2012) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (DzU 2012 poz. 977 z późn. zm.).
- MEN (2012) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz.U. 2012 poz. 204 z późn. zm.).
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN [online] [dostęp 25.11.2015].
- Rada Europy (2005) *Europejskie portfolio językowe* [online] [dostęp 25.11.2015].
- *Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zu interkulturellen Kompetenzen* (2008/C 141/09).
- Trim, J., North, B., Coste, D., Sheils, J., (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin – München – Wien: Goethe-Institut Inter Nationes.

*Powyższy artykuł w zmienionej formie ukazał się drukiem w języku niemieckim w 2015 r. w 32. tomie hamburskiej serii wydawniczej „Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis”.*

## dr hab. Anna Jaroszewska

Absolwentka filologii germańskiej oraz rosyjskiej Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW, członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, członek Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.



# Klimat w klasie a sukces dydaktyczny

Danuta Gabryś-Barker

**Jedną z istotnych cech dobrze funkcjonującej klasy jest pozytywny klimat, jaki w niej panuje. Tworzy go nauczyciel, ale także uczniowie, którzy stanowią grupę, miniwspólnotę. Artykuł omawia wpływ pozytywnego klimatu klasy na uczniów, jaki ukazują wybrane badania oraz pilotażowe badanie przeprowadzone przez autorkę. Wyniki obserwacji posłużyć mogą do wprowadzenia modyfikacji w programie kształcenia nauczycieli, ale także mogą stanowić źródło refleksji nad problemem klimatu klasy w praktyce nauczycieli.**

## Szkoła jako instytucja, klasa jako grupa

Martin Seligman (2002), psycholog reprezentujący nową gałąź psychologii, psychologię pozytywną, wyróżnia trzy filary tej dziedziny: pozytywne emocje, pozytywne cechy charakteru oraz pozytywne (wspomagające) instytucje (ang. *enabling institutions*).

Jakie cechy musi mieć szkoła, by być taką właśnie wspomagającą instytucją? Bardzo często dobra szkoła jest opisywana jako ta, która osiąga najlepsze wyniki dydaktyczne i ma najwyższy procent absolwentów kontynuujących naukę na dalszych etapach edukacji. Ale cechy szkoły, którą można uznać za wspomagającą, to znacznie więcej, co nie wyklucza uprzednio wspomnianych kryteriów. Badania pokazują, że uczniowie i absolwenci danej szkoły postrzegają ją pozytywnie, gdy:

- program szkoły i dobór treści programowych jest adekwatny do potrzeb jej uczniów;
- uczniowie mają pewien stopień kontroli nad decyzjami podejmowanymi w szkole;
- dyscyplina panująca w szkole jest przestrzegana dość rygorystycznie i konsekwentnie, a jej poprawa osiągana jest nie poprzez system kar, ale odpowiednią korektę zachowań;

- system nagradzania jest racjonalny, uczniowie są doceniani i nagradzani za dobre zachowanie;
- szkoła jest dobrze zarządzana;
- dyrektor szkoły jest jej prawdziwym przywódcą;
- szkoła jest nie tylko instytucją formalną, ale stwarza możliwości kontaktu bardziej osobistego pomiędzy uczniami i nauczycielami, co daje uczniom i nauczycielom poczucie przynależności i związku emocjonalnego ze szkołą (Peterson 2006:286, tłum. własne).

W polskim kontekście edukacyjnym działalność szkoły dotyczy jej roli również jako jednostki wychowawczej. Zbigniew Marciniak (2008:10) pisze, że wymiar wychowawczy jest niezbędnym elementem pracy nauczyciela, a każda szkoła powinna posiadać program wychowawczy, który jest *spójny z programami nauczania oraz uwzględnia kształtowanie postaw uczniów, jest tworzony z udziałem uczniów, rodziców i nauczycieli, jest osadzony w tradycji szkoły i lokalnej społeczności*.

Podstawową jednostką organizacyjną w szkole jest klasa, która stanowi także grupę społeczną składającą się z uczniów i ich nauczyciela (nauczycieli). To, jak dana grupa funkcjonuje, determinują przede wszystkim relacje pomiędzy jej członkami. Właśnie one kształtują szczególnie klimat klasy,



który w najwyższym stopniu odpowiada za jej sukces, tj. nie tylko dobrą współpracę, ale i satysfakcję, chęć przebywania razem i dążenia do osiągania wspólnych celów grupowych i indywidualnych.

### Klimat klasy jako pojęcie wieloaspektowe

Pojęcie klimatu klasy wywodzi się z psychologii społecznej, a dokładniej z badań nad klasą jako grupą społeczną. Amborse i in. (2010:170) definiują i opisują go jako:

*(...) intelektualny, społeczny, emocjonalny i fizyczny kontekst, w jakim funkcjonują uczniowie. Determinuje go cała konstelacja współgrających czynników, takich jak interakcja nauczyciele-uczniowie, ton, jaki nadają swoim lekcjom nauczyciele, czy jest to podejście rutynowe i hołdujące stereotypom, czynniki socjologiczne (dla przykładu wielonarodowość czy różnorodność grup społecznych w klasie), relacje pomiędzy uczniami i elastyczność treści prezentowanych i podejście do przedmiotu.*

Klimat klasy jest też określany przez odczucia, jakie mają uczniowie w odniesieniu do danego nauczyciela na lekcji, co bezpośrednio wpływa na chęć uczenia się (McBer 2000:27). Dla Schmidta i Cagrana (2006) klimat klasy to system czterech współdziałających czynników: otoczenie, cele organizacyjne, profile nauczycieli i profile uczniów. Kyriacou (1991) natomiast opisuje pozytywny klimat klasy jako zorientowanie na określony cel i działania prowadzące ku niemu, promujący swobodne zachowanie uczniów, ale przy respektowaniu określonych zasad. Natomiast Brown (2011) podkreśla, że pozytywny klimat to taki, w którym proces uczenia się jest zarówno interesujący, jak i stymulujący dla ucznia.

McBer (2000) opisuje klimat klasy jako pojęcie odnoszące się do dziewięciu czynników składowych. Są to jasność i adekwatność treści programowych, porządek i dyscyplina, jasno określone standardy, obiektywność oceny, aktywność, wsparcie, bezpieczeństwo, zainteresowanie oraz otoczenie (ang. *clarity, order, a clear set of standards, fairness, participation, support, safety, interest and environment*). Tabela 1. opisuje poszczególne aspekty klimatu klasy według McBera.



**Tabela 1.** Klimat klasy i jego składowe według McBera

Lista składowych klimatu klasy zaprezentowana przez McBera jest dość długa, ale czy kompletna? Należałoby zapytać, czy nie brakuje tu poczucia humoru i elementów dobrej zabawy, gdzie podziały się emocje i interakcja w grupie, już wcześniej

opisywane przez innych jako podstawowe dla pozytywnego klimatu klasy? Pominięty został również entuzjazm nauczyciela, tak istotny dla zaangażowania ucznia w proces uczenia się (Gabryś-Barker 2014). *Classroom Climate Inventory* (Fraser, Treagust i Denni 1986) to narzędzie pomiaru klimatu klasy, które w sposób znaczący różni się od poprzedniego pod względem kategorii ocenianych. Obejmuje siedem kategorii, w tym te nieobecne w poprzednim modelu. Są to:

- personalizacja – określa i stwarza uczniom możliwości interakcji z nauczycielem oraz wskazuje na zainteresowanie samopoczuciem ucznia;
- zaangażowanie – ocenia stopień aktywnego zaangażowania ucznia w zajęcia klasowe;
- więzi pomiędzy uczniami: koncentruje się na relacjach, chęci pomocy i stopniu zaprzyjaźniania się obserwowanych wśród uczniów;
- satysfakcja – określa stopień zadowolenia z zajęć;
- zadaniowość – ocenia, w jakim stopniu ćwiczenia klasowe są jasne i dobrze zorganizowane;
- innowacja – stopień, w jakim nauczyciel odchodzi od zadań rutynowych i wprowadza elementy nowe: nowe techniki i zadania;
- indywidualizacja – stopień autonomii i decyzyjności uczniów zgodnie z ich umiejętnościami, zainteresowaniami i sposobami pracy (uczenia się).

(Fraser i in. 1986, tłum. własne)

Kolejne narzędzie pomiaru klimatu klasy, *Connected Classroom Climate Inventory*, opracowane przez Dwyer i in. (2004), podkreśla, że właściwy i efektywny klimat klasy zależy w dużym stopniu od więzi, jakie odczuwają uczniowie pomiędzy sobą (ang. *connectedness*). Więzy te oznaczają między innymi dzielenie się doświadczeniami, kontakty pozaklasowe i przyjazny, nieoceniający stosunek do kolegów.

Jak wspomniano wcześniej, z perspektywy psychologii pozytywnej klimat klasy wpływa nie tylko na wyniki nauczania i uczenia się, ale również jest istotny dla rozwoju osobowości i dobrego samopoczucia zarówno uczniów, jak i nauczycieli. W Wielkiej Brytanii ta istotna rola klimatu klasy została uznana przez rząd. Wprowadzono tam program *Social and Emotional and Behavioural Skills* (SEBS) (umiejętności społeczne i emocjonalne). Program ten koncentruje się na rozwijaniu emocjonalności (ang. *emotional literacy*) w kontekście edukacyjnym, a więc w szkole, uznanej za istotny czynnik w jej kształtowaniu (Killick 2006). W 2006 r. przeprowadzono wśród nauczycieli ankietę online

pt. *The Schools Emotional Environment for Learning Survey* (SEELS), która stanowiła rodzaj audytu, mającego na celu określenie zrozumienia przez nauczycieli, co oznacza dla nich zdrowy klimat do nauki. Nauczyciele wymieniali następujące cechy (por. Killick 2006:62):

- bezpieczny – emocje są istotnym elementem wszystkiego, co dzieje się w klasie;
- akceptujący – każdy może pozostać sobą i być akceptowany;
- włączający – poczucie przynależności do grupy, ale i odnalezienie własnej, indywidualnej roli w grupie;
- wysłuchujący – wolność wypowiedzi i odczuć oraz ich wpływ na innych;
- kompetentny – celem jest umożliwienie każdemu realizacji własnego potencjału w samodzielnie wybranej dziedzinie.

### Klimat klasy: przykłady badań

Badania nad klimatem klasy i – bardziej ogólnie – nad kontekstami edukacyjnymi obejmują studia przypadków, jak również badania prowadzone z perspektywy obserwatora zewnętrznego za pomocą arkuszy obserwacyjnych. Dla praktyki klasowej najistotniejsze jest diagnozowanie klimatu klasy bezpośrednio przez nauczycieli i uczniów w sposób regularny. W tym typie badania stosuje się różne narzędzia pomiaru obejmujące ankiety bądź formularze obserwacji. Stosowane są również teksty narracyjne, które opisowo ukazują percepcje indywidualne uczestników badania. Wszystkie one dostarczają danych, które można uznać za subiektywne, ponieważ określają percepcje czy to nauczyciela, czy to uczniów. Jak stwierdza Fraser (1998), badania percepcji uczniów stanowią ważne dane w ocenie kontekstu uczenia się, jako że to właśnie oni mają wielorakie doświadczenia edukacyjne w różnych kontekstach, a ponieważ spędzają dużo czasu w klasie, to są w stanie ją ocenić. Tabela 2. przedstawia przegląd badań nad kontekstem edukacyjnym ze szczególnym uwzględnieniem roli, jaką odgrywa w nim klimat klasy.



**Tabela 2.** Wybrane badania

Wybrane badania jednoznacznie ukazują pozytywną rolę, jaką odgrywa klimat klasy w sukcesie nauczyciela i ucznia. Goh Swee Chiew i Khine Myint Swe (2002) w ogólnym podsumowaniu wyników badań konkludują jednoznacznie:

- relacja uczeń/nauczyciel i klimat klasy w sposób znaczący wpływa na wyniki uczenia się oraz podejścia do uczenia się;

- niektóre zachowania nauczyciela, np. typ przywództwa, zrozumienie, pomoc i przyjazny stosunek do ucznia, to pozytywne zachowania, które w sposób znaczący przyczyniają się do tworzenia wspomagającego klimatu do nauki i pozytywnego klimatu klasy;
- bliskie i silne więzi istniejące pomiędzy uczniami w klasie przyczyniają się do tworzenia pozytywnego klimatu i eliminacji sytuacji konfliktowych;
- pozytywny klimat i otoczenie klasy wpływają zarówno na rozwój umysłowy, jak i emocjonalny uczniów;
- nie tylko osiągnięcia uczniowskie, ale i podejście do uczenia się pozostają pod wpływem otoczenia: im jest ono bardziej pozytywne, tym osiągnięcia są większe;
- więzi pomiędzy nauczycielem i uczniem są istotnym czynnikiem tworzącym pozytywny klimat uczenia się.

### Badanie pilotażowe – percepcja klimatu klasy przez początkujących nauczycieli języka angielskiego

#### Opis badania

Celem badania pilotażowego przeprowadzonego w grupie początkujących nauczycieli języka angielskiego było zdiagnozowanie i analiza:

- zrozumienia przez początkujących nauczycieli pojęcia *klimat klasy* i jego znaczenia dla nauczycieli i uczniów;
- świadomości czynników budujących klimat klasy i roli nauczyciela i ucznia w jego tworzeniu;
- klimatu klasy w retrospekcji badanych (doświadczenia własne ucznia/studenta a jednocześnie początkującego nauczyciela).

Początkujący nauczyciele języka angielskiego uczestniczący w badaniu to grupa 55 studentów filologii angielskiej specjalizacji nauczycielskiej w okresie odbywania przez nich praktyk szkolnych. W badaniu zastosowano dwa narzędzia: kwestionariusz dotyczący pozytywnego klimatu w klasie z pytaniami o zdefiniowanie tego pojęcia, określenie czynników tworzących i charakteryzujących go, rolę nauczyciela i ucznia oraz wpływ pozytywnego klimatu klasy zarówno na nauczyciela, jak i na ucznia. Drugie narzędzie stanowił tekst narracyjny napisany przez studentów na temat *Classroom climate in my FL learning history* (*Klimat klasy językowej w moich wspomnieniach*), będący krótkim (450 słów) tekstem refleksyjnym.

### Studenci-nauczyciele o klimacie klasy (krótka prezentacja danych)

Prezentacja wyników badania obejmuje dane ilościowe pochodzące z kwestionariusza oraz dane jakościowe zebrane na podstawie tekstów narracyjnych przedstawionych przez studentów. Ilustrację przedstawionego komentarza do tych danych stanowią bezpośrednie cytaty z tekstów zamieszczone w załączniku, natomiast Tabela 3. przedstawia dane ilościowe zebrane za pomocą kwestionariusza dotyczącego percepcji pojęcia klimatu klasy oraz jego roli w kontekście klasy językowej.



**Tabela 3.** Dane kwestionariuszowe

W tekstach narracyjnych badani studenci odnieśli się do podobnych aspektów jak w kwestionariuszu, rozpoczynając swoją refleksję od określenia pojęcia klimatu klasy. Rozumiany jest on przez nich jako obejmujący zarówno wymiar fizyczny (sala lekcyjna), jak i społeczny, rozumiany jako interakcja pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz ich chęć do udziału w procesie nauczania/uczenia się. Odnosząc się tak do roli nauczyciela, jak i uczniów w tworzeniu pozytywnego klimatu w klasie, badani uznają, że to głównie nauczyciel jest za to odpowiedzialny, a sami uczniowie są wykonawcami jego pomysłów i instrukcji. Uznając złożoność pojęcia klimatu klasy, studenci wskazują na mnogość czynników, które go kształtują. Po raz kolejny to nauczyciel jest tutaj naczelną postacią, a jego zadania to wyznaczanie zasad panujących w klasie oraz bycie profesjonalistą w swojej dziedzinie na etapie planowania i prowadzenia zajęć lekcyjnych. Jednocześnie, co jest bardzo mocno podkreślane, ważny jest wymiar emocjonalny i konieczność tworzenia przez nauczyciela środowiska bezpiecznego, ale i spontanicznego, pozbawionego lęku i niepewności, czego uczniowie często doświadczają w klasie. Wpływ pozytywnego klimatu klasy przejawia się, według badanych, głównie w tworzeniu pozytywnej motywacji do uczenia się, a co za tym idzie – w aktywnym uczestnictwie w tym procesie, na lekcji i poza klasą. Jest również decydujący dla tworzenia pozytywnych odczuć i emocji w tym kontekście, a gdy go brak, uczniowie odczuwają zagrożenie, brak swobody i możliwości bezpiecznego wypowiedzania się. W swoich komentarzach retrospekcyjnych, dotyczących własnych doświadczeń, studenci znacznie częściej wspominają problemy związane z niezdolnością nauczyciela do tworzenia pozytywnego klimatu w klasie niż jego umiejętności w tym zakresie. Pozytywne wspomnienia odnoszą się głównie do

**Bardzo często dobra szkoła jest opisywana jako ta, która osiąga najlepsze wyniki dydaktyczne i najwyższy procent absolwentów kontynuujących naukę na dalszych etapach edukacji. Ale cechy szkoły, którą można uznać za wspomagającą, to znacznie więcej.**

wysokiego profesjonalizmu nauczyciela w zakresie stosowanych metod, dzięki czemu nauka była nie tylko obowiązkiem, ale i przyjemnością. Z drugiej strony, przedstawione negatywne odczucia związane były z uczuciem opresyjności, zakazów i wrogości odczuwanej w kontekście klasy, a więc odnosiły się do poziomu afektu. Oryginalne fragmenty wypowiedzi studentów zawarte w załączniku ilustrują te spostrzeżenia w odniesieniu do poszczególnych aspektów analizowanych powyżej.



**Załącznik 1.**  
Fragmenty wypowiedzi studentów

#### Obserwacje i komentarz

Studenci-nauczyciele odbierają klimat klasy jako odnoszący się do sfery funkcjonowania na poziomie kognitywnym, ale również w odniesieniu do emocji panujących w klasie, czyli poziomu afektywnego. Co ciekawe, to właśnie emocje określane są zdecydowanie jako główny czynnik wpływający na klimat klasy. Na poziomie kognitywnym pozytywny klimat klasy do pewnego stopnia wpływa na postępy ucznia w nauce i jego aktywny udział w tym procesie. Ale to na poziomie emocji pozytywny klimat klasy jest czynnikiem decydującym o motywacji do uczenia się, a w odniesieniu do nauczyciela – wpływa na motywację, by być zawsze dobrze przygotowanym, a w końcowym efekcie – by odczuwać satysfakcję z pracy i z bycia nauczycielem. Ta tak silnie podkreślana emocjonalność wyraża przekonanie, jak

istotne są podejście nauczyciela i ucznia, ich chęć do pracy, partnerstwo w procesie nauczania/uczenia się. Jednocześnie relacje otwartości czy wręcz przyjaźni prowadzą do efektywnej interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniami, jak również pomiędzy nimi samymi. Dodatkowo, otoczenie, w jakim odbywa się proces nauczania, jest również nie bez znaczenia jako czynnik wpływający na dobre samopoczucie, a tym samym na klimat klasy.

W swoich komentarzach narracyjnych studenci podkreślają, że pozytywny klimat klasy zmienia ją z utworzonej administracyjnie klasy w grupę stanowiącą małą społeczność. Ten proces swoistej transformacji, słowami jednej z badanych osób, *eliminuje działania destrukcyjne uczniów*. Interesująca, ale niestety nieco rozczarowująca, jest dominująca w tekstach refleksja badanych, iż to nauczyciel jest nieomal w pełni odpowiedzialny za klimat klasy, jako że poza byciem facylitatorem, jego rolą jest organizowanie procesu nauczania i jego kontrola. Pomijana jest zupełnie perspektywa tak bardzo promowana w edukacji jak autonomia ucznia, a tym samym również jego odpowiedzialności za to, co dzieje się w klasie. Nadal panuje, również w tej grupie początkujących nauczycieli, jeszcze podlegających procesowi kształcenia zawodowego, duże ukierunkowanie na nauczyciela i jego dominującą rolę w klasie (ang. *teacher-centred classroom*) zamiast wprowadzania modelu ukierunkowanego na ucznia (ang. *learner-centred classroom*). Takie zapewne są doświadczenia z lat szkolnych studentów, bo nie jest to model promowany na kursach uniwersyteckich z metodyki nauczania, np. języków obcych. W związku z tym badani studenci uznają, że to nauczyciel stanowi o jakości dialogu w klasie i modelu interakcji. Bardzo wysoko cenione są kwalifikacje zawodowe nauczyciela oraz umiejętność jasnego określenia przez nauczyciela zasad panujących w klasie (tzw. *code of conduct*). Uczniowie nie są uznawani za aktywnie uczestniczących w tym procesie. To bardzo tradycyjne podejście, ukazujące uczniów jako pasywnych odbiorców gotowych modeli, które się im narzuca bez konsultacji.

Nie tylko odpowiedzialność za tworzenie pozytywnego klimatu klasy spoczywa na barkach nauczyciela, ale również jego monitorowanie poprzez okazjonalne stosowanie sondy lub okresowej ankiety skierowanej do uczniów, a dotyczącej głównie ich odczuć co do funkcjonowania w klasie. Tylko to, według badanych, może zapewnić poczucie bezpieczeństwa uczniom.

Przy porównywaniu danych z kwestionariusza i z tekstów narracyjnych, kwestionariusz ukazuje, że badani wskazują

---

## W grupie początkujących nauczycieli, jeszcze podlegających procesowi kształcenia zawodowego, nadal panuje duże ukierunkowanie na nauczyciela i jego dominującą rolę w klasie (ang. *teacher-centred classroom*) zamiast wprowadzania modelu ukierunkowanego na ucznia (ang. *learner-centred classroom*).

---

na rolę uczniów w tworzeniu klimatu klasy, co zapewne jest spowodowane samymi pytaniami, które wymagają ustosunkowania się do ściśle określonych już aspektów problemu, a tym samym mogą sugerować pewne jego rozumienie. Jednakże już w refleksjach w formie bardziej otwartej, jaką jest autobiograficzny tekst narracyjny, studenci koncentrują się, jak wspomniano wcześniej, jedynie na nauczycielu. To również jest szczególnie widoczne w retrospekcyjnej części tekstów, dotyczącej doświadczeń własnych na różnych poziomach edukacji: w szkole podstawowej, średniej i na studiach wyższych. Wspomnienia, zarówno te pozytywne, jak i negatywne, zawsze uwypuklają rolę nauczyciela w tworzeniu klimatu klasy i jego konsekwencje dla postępów ucznia czy jego samopoczucia w klasie.

Kolejna obserwacja, dość zaskakująca, to to, iż badani, którzy są początkującymi nauczycielami języka angielskiego, nie zauważają, jak doskonałe narzędzie tworzenia poprawnych relacji w klasie i pozytywnej interakcji mają w rękach. Język obcy, którego nauczają, stanowić może bowiem doskonałe narzędzie komunikacji i interakcji w klasie, a tym samym tworzenia pozytywnego klimatu. Język komunikacji w klasie językowej, nawet na poziomie początkowym, może być językiem obcym. Spowoduje to nie tylko większą ekspozycję uczniów na ten język, ale również może zacieśnić stosunki

pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz zmotywować ich do nauki w jeszcze większym stopniu.

Przy porównywaniu komentarzy studentów i różnych cech charakterystycznych dla pozytywnego klimatu klasy z tym, co przedstawili Fraser i in. (1986) czy też Dwyer i in. (2004), nie pojawiają się w zebranych w tym badaniu danych kategorie takie, jak spójność grupy (tj. klasy), satysfakcja i zadowolenie, innowacyjność, indywidualizacja czy autonomia ucznia. Nie pojawia się też pojęcie więzi pomiędzy uczniami w danej klasie i wspólnota zainteresowań.

## Wnioski

Wyniki badań oraz dane zebrane w badaniu pilotażowym wśród początkujących nauczycieli języka angielskiego ukazują, że szkoła, a zwłaszcza jej podstawowa jednostka, jaką jest każda klasa, i to, jaki stwarza ona klimat, odgrywa decydującą rolę nie tylko w rozwoju intelektualnym jej uczniów i pogłębianiu wiedzy, ale również w rozwoju ich osobowości i więzi społecznych. Refleksje zaprezentowane przez początkujących nauczycieli wskazują, że to istotne dla rozwoju zawodowego nauczyciela zagadnienie nie jest dość mocno podkreślane w programach ich kształcenia, a wręcz pojawia się sporadycznie, jak wynika z rozmów ze studentami kierunków nauczycielskich. Problem dynamiki grupy i jej współkształtowania przez nauczyciela jest tematem nieobecny, a odpowiednia dynamika grupy to podstawa dobrego klimatu w klasie. Brak tego zagadnienia pojawia się również w kontekście praktyk pedagogicznych, podczas których opiekunowie praktyk (mentorzy) w trakcie omawiania zajęć przeprowadzonych przez studenta nie analizują dynamiki grupy, czy też szerzej, klimatu klasy (komunikacja własna). Tak więc zagadnienie klimatu klasy, czynników go kształtujących, strategii jego tworzenia powinny być częścią programu kształcenia zarówno przyszłych nauczycieli, jak i przyszłych mentorów i opiekunów praktyk.

W kontekście kształcenia nauczycieli języków obcych program ten powinien również obejmować uświadomienie przyszłym nauczycielom, jaką rolę może odegrać język obcy jako instrument komunikacji na lekcji i w tworzeniu klimatu sprzyjającego rozwijaniu motywacji i chęci uczenia się języka, oraz w kształtowaniu stosunków w klasie.

Komentarze badanych wskazują na konieczność wprowadzenia pewnych instrumentów kształtowania dobrego klimatu klasy. Jednym z nich jest opracowanie na piśmie, wspólnie przez nauczyciela i uczniów, zasad funkcjonowania w klasie, obejmują

jących prawa i obowiązki zarówno uczniów, jak i nauczyciela. Oczywiście, istotnym etapem będzie nie tylko opracowanie, ale i wprowadzenie tego systemu i jego konsekwentne egzekwowanie w klasie. W niektórych szkołach taki dokument, podpisany przez nauczyciela i uczniów, funkcjonuje. Również tworzenie, wprowadzanie i egzekwowanie treści takich dokumentów powinno stać się elementem kształcenia przyszłego nauczyciela.

Kolejną istotną uwagą, jaką podzielili się badani, a z którą trudno się nie zgodzić, jest konieczność monitorowania przez nauczyciela klimatu panującego w danej klasie. Istnieją rozmaite sposoby i narzędzia do diagnozowania i tym samym kształtowania klimatu klasy. Według słów twórców *Cornell Centre for Teaching Excellence*, będącego materiałem źródłowym dla nauczycieli doskonalących się:

*Poza refleksją na temat tego, co wydarzyło się w klasie, istnieją techniki pozwalające określić klimat panujący w klasie. Pytaj bezpośrednio swoich uczniów o ich doświadczenia w klasie. To pozwala rozwijać świadomość uczniów w odniesieniu do samego uczenia się.*

(*Cornell Centre for Teaching Excellence*, tłum. własne).



### Tabela 4. *Cornell Center for Teaching Excellence*

Tabela 4. przedstawia w skrócie przykładowe strategie kształtowania klimatu klasy oraz jego monitorowania, opracowane przez *Cornell Centre for Teaching Excellence*. Autorzy opracowania podkreślają, że nie wystarczy być świadomym znaczenia klimatu panującego w klasie, ale konieczna jest jego stała obserwacja, której istotnym uczestnikiem jest uczeń. Listę opracowaną przez *Cornell Centre for Teaching Excellence* można i wręcz trzeba poszerzyć o inne elementy procesu dydaktycznego i komunikacji klasowej, zależnie od konkretnego kontekstu edukacyjnego, zgodnie z indywidualnym rozumieniem tego, czym jest klimat klasy i jakie czynniki go tworzą.

Podsumowując, najistotniejszym elementem kształcenia przyszłych (i doksztalcenia obecnych) nauczycieli jest rozwijanie w nich potrzeby i umiejętności refleksji. Jeżeli będzie ona rozwijana od samego początku kształcenia zawodowego, stanowić będzie dla nauczyciela podstawowe narzędzie funkcjonowania w klasie i bycia dobrym nauczycielem (Gabryś-Barker 2012). Jednym z przedmiotów refleksji powinien być klimat w klasie.

## Bibliografia

- Dwyer, K.K., Bingham, S.G., Carlson, R.E., Prisbell, M., Cruz, A.M., Fuss, D.A. (2004) Communication and Connectedness in the Classroom: Development of the Connected Classroom Climate Inventory. W: *Communication Research Reports*, nr 21, 264-272.
- Fraser, B.J., Treagust, D.F., Dennis, N.C. (1986) Development of an Instrument for Assessing Classroom Psychosocial Environment at Universities and Colleges. W: *Studies in Higher Education*, t. 11, nr 1, 43-54.
- Fraser, B. J. (1989) Twenty Years of Classroom Climate Work: Progress and Prospect. W: *Journal of Curriculum Studies*, t. 21, nr 4, 307-327.
- Fraser, B.J. (1993) Incorporating Classroom and School Environment Ideas Into Teacher Education Programs. W: T.A. Simpson (red.) *Teacher Educators' Annual Handbook*. Brisbane, Australia: Queensland University of Technology, 135-152.
- Fraser, B. (1998) *Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications* [online] [dostęp 24.04 2015].
- Gabrys-Barker, D. (2012) Conceptualizing Classroom Space. W: A. Ciuk i K. Molek-Kozakowska (red.) *Exploring Space: Spatial Notions in Cultural, Literary and Language Studies*, t. 2. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 270-281.
- Goh Swee Chiew, Khine Myint Swe (2002) *Studies in Educational Learning Environments – An International Perspective*. World Scientific Publishing Co Pte Ltd.
- Killick, S. (2006) *Emotional Literacy at the Heart of the School Ethos*. Sevenoaks, California: Paul Chapman Publishing.
- Kyriacou, C. (1991) *Essential Teaching Skills*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Marciniak, Z. (2008) O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego. W: *Podstawa programowa z komentarzami. Języki obce*, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo MEN, 7-16.
- McBer, H. (2000) *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. London: DFEE.
- Peterson, Ch. (2006) *A Primer in Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, M., Cagran, B. (2006) Classroom Climate in Regular Primary School Settings with Children with Special Needs. W: *Educational Studies*, t. 32, nr 4, 361-372.
- SEELS – *The Schools Emotional Environment for Learning Survey* [online] [dostęp 24.09 2015].

## Bibliografia uzupełniająca

- Ambrose, S. A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C. (2010) *How Learning Works: Seven Research-based Principles for Smart Teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Anderson, A., Hamilton, R. J., Hattie, J. (2004) Classroom Climate and Motivated Behaviour in Secondary Schools. W: *Learning Environment Research*, t. 7, nr 3, 211-225.
- Angelo, T. A., Cross, K. P. (1993) *Classroom Assessment Techniques: a Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnold, J. (2009) Affect in L2 Learning and Teaching. W: *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicado (ELIA)*, nr 9, 145-151.
- Chaffe, K., Noels, K. A., McEown, M.S. (2014) Learning from Authoritarian Teachers: Controlling the Situation or Controlling Yourself Can Sustain Motivation. W: *Studies in Second Language Learning and Teaching, Special Issue: Positive Psychology*, t. 4, nr 2, 355-387.

- Dörnyei, Z. (2014) *Creating a Motivating Classroom Environment* [online] [dostęp 22.03 2015].
- Duschl, R., Waxman, H.C. (1991) Impacting the Learning Environments of Student Teaching: Investigations with Preservice Teachers. W: B. Fraser, H. Walberg, (red.) *The Study of Learning Environments*. London: Pergamon Press, 255-270.
- Frisby, B. N., Martin, M. M. (2010) Instructor-student and Student-student Rapport in the Classroom. W: *Communication Education*, t. 59, nr 2, 146-164.
- Gage, N, Beliner D. (1992) *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gascoine, C. (2012) Towards an Understanding of the Relationship Between Classroom Climate and Performance in Postsecondary French: An Application of the Classroom Climate Inventory. W: *Foreign Language Annals*, nr 45, 193-202.
- Gedamu, A. D., Siyawik, Y. A. (2014) The Relationship Between Students' Perceived EFL Classroom Climate and Their Achievement in English Language. W: *Science, Technology and Arts Research Journal*, nr 3(4), 187-192.
- Glaser, H., Bingham, S. (2009) Students' Perceptions of Their Connectedness in the Community College Basic Public Speaking Course. W: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, t. 9, nr 2, 57-69.
- Johnson, D. I. (2009) Connected Classroom Climate: a Validity Study. W: *Communication Research Reports*, t. 26, nr 2, 146-157.
- Klimovienė, G., Urbonienė, J., Barzdžiukienė, R. (2010) *Creative Classroom Climate Assessment for the Advancement of Foreign Language Acquisition*. W: *Kalbu Studijos*, nr 16 *Studies about Languages*, 114-121.
- Mazer, J. P., Hunt, S. K. (2008) The Effects of Instructor Use of Positive and Negative Slang on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. W: *Communication Research Reports*, t. 25, nr 1, 44-55.
- Moskowitz, G. (1978) *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Newbury, Mass.: Newbury House Publishing.
- Meyer, D., K., Turner, J. C. (2006) Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. W: *Educational Psychology Review*, t. 18, nr 4, 377-390.
- Myers, S., Claus, Ch. (2012) The Relationship Between Students' Motives to Communicate with Their Instructors and Classroom Environment. W: *Communication Quarterly*, t. 60, nr 3, 386-402.
- Sideliner, R., Booth-Butterfield, M. (2010) Co-constructing Student Involvement: an Examination of Teacher Confirmation and Student-to-student Connectedness in the College Classroom. W: *Communication Education*, t. 59, nr 2, 165-184.
- Wu, M.L., Wu, P-L, Tas, P.V. (2014) The Relationship Between Classroom Climate and Learning Satisfaction on Senior High School Students. W: *Asian Journal of Management, Sciences and Education*, t. 3, nr 1, 58-68.

## prof. dr hab. Danuta Gabrys-Barker

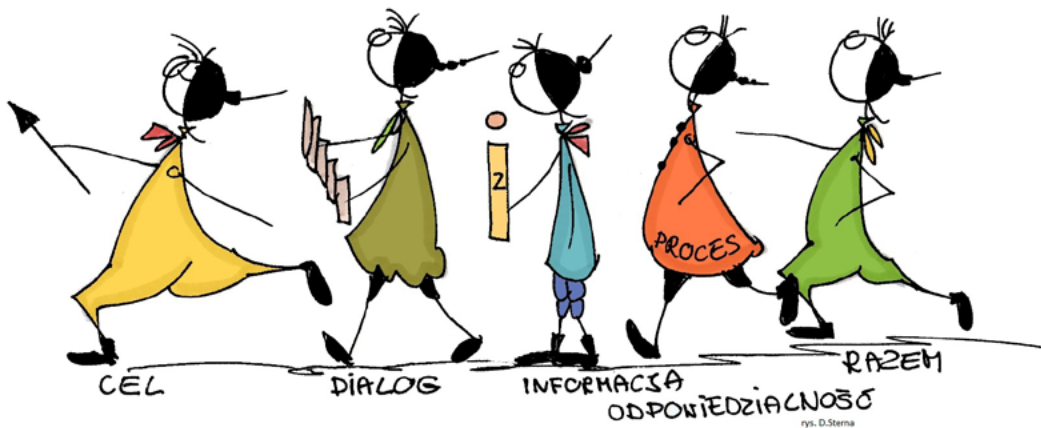
Kierownik Zakładu Psycholingwistyki Stosowanej w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego, pełnomocnik rektora ds. nauczania języków obcych w Uniwersytecie Śląskim. Współorganizator dorocznej międzynarodowej konferencji International Conference on Second/Foreign Language Acquisition w Szczyrku.



# W poszukiwaniu inspiracji dydaktycznych – ocenianie kształtujące

Małgorzata Molska

*W umiejętności wydobycia w młodym człowieku świadomości własnego Ja kryje się tajemnica skuteczności pedagogicznej wielkich nauczycieli (Skarga 1998:31-32). Proces kształcenia nieodłącznie związany jest z wywieraniem wpływu na innych. Czy wpływ ten może przerodzić się w natchnienie? Czy może być początkiem twórczego zapалу, motywacją do dalszych działań? Odpowiedź jest twierdząca, o ile mowa o szeroko rozumianej inspiracji w edukacji i o inspirującym kształceniu.*



**T**o nauczyciel może się stać podstawowym inspiratorem w codziennej pracy, zaś jego metody kształcenia, a przede wszystkim oceniania, sprawiają, że szkoła przestaje być przestrzenią, w której system ocen jedynie wspomaga powtarzalność i chęć przypodobania się. Tworzenie przestrzeni edukacji XXI wieku wymaga wieloetapowych rozwiązań, wśród których ocenianie kształtujące staje się krokiem do lepszego środowiska uczenia (się).

### Ewaluacja w paradygmacie dydaktyki XX wieku

Ewaluacja nie jest pojęciem, które z etymologicznego punktu widzenia oznacza jedynie systematyczne badanie wartości zgodnie z przyjętymi kryteriami. Celem kształcenia staje się znalezienie odpowiedzi na pytanie, jak zdobytą wartość można wykorzystać w celu usprawnienia działania, lepszego rozwoju lub lepszego zrozumienia ewaluowanych procesów (De Vecchi 2011).

W tradycyjnym środowisku edukacyjnym ocenianie jawi się niczym spirala wszechogarniającej obsesji mierzenia i poszukiwania coraz to nowszych narzędzi pomiaru. Sam proces oceniania, jako nieodłączny element przestrzeni edukacyjnej, nie zyskuje miana sprzymierzeńca nauczycieli. Wręcz przeciwnie, jest traktowany jako zło konieczne, hamulec rozwoju bądź źródło stresu (Hadji 1997:9). Ocena z kolei częściej służy sankcjom i dyscyplinowaniu aniżeli motywowaniu do dalszej pracy.

W obliczu wyjątkowo mocno zakorzenionych pejoratywnych skojarzeń, uzasadniona jest konieczność rozmowy na temat oceniania. André de Peretti słusznie zauważył, że systemy ewaluacji nie nadążają za rozwojem systemów kształcenia (Peretti 1993:357). Zainteresowanie reformatorów o wiele częściej wzbudza zawartość programowa aniżeli strategię usprawniającą weryfikację jej opanowania. Jednocześnie, kiedy polityka oświatowa uwzględnia narrację ewaluacyjną, jasno widać, że zmienia ona swoje oblicze o wiele łatwiej w teorii aniżeli w praktyce (De Vecchi 2011).

### Ocena kształtująca inspiracją?

Przełożenie głównych pojęć oceniania kształtującego na praktykę glottodydaktyczną jest niewątpliwym źródłem inspiracji dla uczniów, ale również dla nauczycieli. Proces uczenia się w ujęciu kształtującym, jak mówił R. Legendre (1993:321-323), wymaga od ucznia wykorzystania swoich

wewnętrznych zasobów, pozostawania w ciągłym kontakcie z otoczeniem. Uczeń, aktywizujący wcześniej nabyte umiejętności, w ujęciu kognitywnym dąży do utworzenia nowych powiązań pomiędzy tym, co wie, a tym, czego właśnie się uczy, traktuje informacje jako nieodłączny element obiektywnej zewnętrznej rzeczywistości. W podejściu kształtującym nie poprzestaje się jednak na kognitywnej „obróbce“ tej rzeczywistości. Uczeń, aby zwiększyć swoje możliwości przyswajania nowych informacji, zgodnie z założeniami konstruktywistów, tworzy sieć powiązań pomiędzy elementami, swój własny obraz rzeczywistości, którego się uczy. Jako że wyróżniamy trzy podstawowe fazy procesu uczenia się w ujęciu kształtującym: przygotowania, realizacji i integracji, nie można zapomnieć o roli, jaką odgrywa nauczyciel w tym procesie. Nauczyciel staje się elementem nie tylko umożliwiającym uczniowi osiągnięcie celów kształcenia i realizację programu nauczania. Jest kimś o wiele istotniejszym: będąc źródłem wiedzy, staje się pomocnikiem w jej przyswajaniu, przewodnikiem, mediatorem, ale również prowokatorem/inspiratorem, mającym pomóc uczniowi poprawnie skonstruować własny obraz rzeczywistości.

Ocenianie kształtujące, coraz częściej pojmowane w kategoriach działań mających na celu pomóc uczniowi się uczyć (fr. *évaluer pour apprendre*, ang. *assessment for learning*), coraz mocniej wkracza do świadomości edukacyjnej jako integralna jej część (Black i in. 2006). W założeniach teoretycznych i ich realizacjach praktycznych podkreśla się sześć głównych założeń:

- potrzeba wytworzenia zachęcającej do interakcji kultury pracy w klasie;
- ustalenie celów uczenia oraz śledzenie ich realizacji w postępkach poszczególnych uczniów;
- indywidualizacja nauczania, różnorodność metod nauczania;
- wykorzystanie różnorodnych podejść do oceniania rozumienia/wiedzy uczniów;
- udzielanie informacji zwrotnej;
- aktywne angażowanie uczniów w proces uczenia się.

J. Popham (2008) twierdzi, że stosowanie oceniania kształtującego zmienia tradycyjny model kształcenia zbudowany na porównaniu (ucznia z uczniem) w przestrzeń, w której ocena realizuje nadrzędny i wspólny cel: polepszyć jakość kształcenia – uczenia się i nauczania<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Transforms a traditional, comparison-dominated classroom, where the main purpose of assessment is to assign grades, into an atypical, learning-dominated classroom, where the main purpose of assessment is to improve the quality of teaching and learning* (Fluckiger, Tixier y Vigil, Pasco, Danielson 2010:137).



W podejściu kształtującym waga samego procesu uczenia się i oceniania jest istotniejsza od roli poszczególnej oceny. Zakłada ono pięć głównych strategii niezbędnych w świadomym stawianiu się ucznia, jego rówieśników i pracującego z nimi nauczyciela, nie zapominając o współpracujących rodzicach:

- zrozumienie i uzgodnienie głównych celów uczenia się (intencji);
- ustalenie kryteriów sukcesu;
- organizowanie np. dyskusji klasowych i zadań utwierdzających uczniów w przekonaniu, że uczenie ma miejsce;
- zapewnienie informacji zwrotnych, informujących ucznia o jego postępach,
- aktywizowanie ucznia, który jest świadomy i odpowiedzialny za swoje uczenie się (Leahy, Lyon i in. 2005:18-24)<sup>2</sup>.

Uznanie oceny za kształtującą następuje zatem wtedy, kiedy wyznacza ona kierunek przyszłego uczenia się (Wiliam, Thomson 2007). Ocenianie takie, dając wgląd diagnozujący, doprowadza zazwyczaj do lepszych decyzji na temat nauczania, aniżeli to, które jedynie monitoruje osiągnięcia uczniów. Ocena, która dostarcza informacji do zastosowania w nauczaniu, jest jeszcze skuteczniejsza (Black, Wiliam 2005, Brookhart 2007, Wiliam 2007). Reasumując, ocena kształtująca, jako *spokojne działania pozytywne* (Niemierko 2002:190-191), jest informacją zwrotną o procesie uczenia się (Scriven 1967), którą nauczyciele mogą wykorzystywać do decyzji dydaktycznych (Bloom i in. 1971), motywującą uczniów (Black, Wiliam 1998a, 1998b) oraz przyczyniającą się do podnoszenia poziomu ich osiągnięć (Sadler 1989, 1998). Może odmienić szkołę XXI wieku, nakierowaną przeciw, w myśl współczesnej optyki uczenia (się), na ciągłość rozwoju, odpowiedzialność i współpracę (De Corte 2011/2012)<sup>3</sup>.

Innymi słowy, ocena kształtująca staje się źródłem inspiracji, sprawiającym, iż relacja nauczyciel – uczeń nabiera innego wymiaru. Wymiaru, w którym pasje rodzą się jedynie z pasji: dzięki pasji nauczyciela tworzy się przestrzeń dla pasji ucznia.

## Nauczyciel zainspirowany – inspirujący nauczyciel

Jakość pracy nauczyciela stała się kluczowym elementem „sukcesu” oceniania kształtującego<sup>4</sup>. O inspirującej jakości świadczą liczne elementy, o których mowa poniżej. Inspirujący nauczyciel, inspirująca lekcja w podejściu kształtującym – wyglądają bardzo różnie. Polisemiczność określenia *inspirujący* skłoniła mnie do przeprowadzenia w pierwszych dniach września 2015 r. sondażu pisemnego wśród uczniów zespołu szkół z oddziałami dwujęzycznymi w Warszawie. Ze względu na nieostrość poddawanego analizie pojęcia, respondentom zadano dwa pytania:

1. Czy, według Ciebie, system ocen 1-6 jest „inspirujący”?
2. Co, według Ciebie, oznacza pojęcie „inspirujący nauczyciel”? – podaj trzy określenia.

Badaniu została poddana młodzież trzech klas gimnazjum i trzech klas liceum, kolejno na każdym szczeblu edukacyjnym, łącznie 176 uczniów. Dla ok. 60 proc. uczniów system ocen 1-6 okazał się niesatysfakcjonujący. Po przyjrzeniu się odpowiedziom na to samo pytanie w zależności od wieku respondentów, nasunęły się następujące wnioski: ilość usatysfakcjonowanych uczniów maleje wraz z wiekiem; sytuacja dotyczy zarówno gimnazjum, jak i liceum.

Rozczarowanie systemem wśród uczniów rośnie. W gimnazjum w klasie pierwszej jedynie 20 proc. deklaruje swoje negatywne nastawienie do ocen 1-6, w drugiej klasie jest ich już 36,6 proc. zaś w trzeciej jako niezadowolonych deklaruje się 75 proc. badanych gimnazjalistów. Odpowiednio w liceum 55 proc. (I klasa), 78 proc. (II klasa). W klasie maturalnej procent rozczarowanych jest najwyższy: 87,8 proc.

Zainteresowały mnie uzasadnienia uczniów w dwóch skrajnych przypadkach: wielkiego entuzjazmu w gimnazjum (80 proc.) i tak wysokiego sceptycyzmu w ostatniej klasie liceum (87,8 proc.). Jasno z nich wynika, iż w przypadku uczniów gimnazjum, ocena daje poczucie bezpieczeństwa, jest ważna również dla rodziców, pomaga określić i budować poczucie własnej wartości. Trzynastoletkowie traktują ocenę jako ostateczny komentarz podsumowujący ich pracę.

<sup>2</sup> U Leahy i Lyon (2005) czytamy również o złożonych korelacjach między nauczycielem, uczniem i rówieśnikami a danym etapem procesu kształcenia.

<sup>3</sup> *Today's learning society is defined in terms of the following characteristics: learning is accepted as a continuous activity through out life; learners assume responsibility for their own progress; assessment is designed to confirm progress rather than to sanction failure; personal competence and shared values and team spirit are recognized equally with the pursuit of knowledge; and learning is a partnership among students, teachers, parents, employers and the community working together.* (De Corte 2011/2012:33). [podkr. MM]

<sup>4</sup> W niektórych środowiskach panuje jednak przekonanie, że to ignorancja środowiska nauczycielskiego jest główną przyczyną wygnania oceny kształtującej przez sumującą (Wiliam 2000, w: Niemierko 2002:273). Tłumaczy to małą popularność oceny kształtującej w oświatowych rozwiązaniach systemowych, podkreślając jednocześnie moc działań nauczycielskich.

Odmienne widzą tę samą rzeczywistość ich starsi o sześć lat koledzy: oceny szufladkują, różnicują uczniów. Nie odzwierciedlają ich rzeczywistych umiejętności, będąc źródłem stresu i kompleksów.

### Opinie uczniów I klasy gimnazjum: system ocen 1-6 jest satysfakcjonujący:

- *Za dobre oceny jest się szczęśliwym, a za złe jest smutek.*
- *Oceny motywują do nauki, a złe oceny do zdobywania dobrych ocen.*
- *Uczniowie starają się mieć jak najlepsze oceny. Sprzyja to nauce oraz pomaga w przyszłym życiu.*
- *Pozwala na wystawianie ocen, które trafnie ukazują nam i naszym rodzicom nasze dokonania.*
- *Zaznaczyłam TAK, bo nie wyobrażam sobie innego systemu.*
- *Uważam, że aktualny system oceniania jest dobry, ponieważ wyznacza granice i nie można się z nim spierać.*
- *To dzięki niemu powstała średnia ocen, która pozwala uczniowi ocenić swoją pracę nad wszystkimi przedmiotami.*
- *Tylko kiedy dostanę 6, to wiem, że umiem coś bardzo dobrze.*

### Opinie uczniów I klasy liceum: system ocen 1-6 nie jest satysfakcjonujący:

- *Powoduje wyścig szczurów, uczniowie skupiają się na tym, żeby zaliczyć.*
- *Złe oceny to źródło kompleksów. Często ocena staje się ważniejsza od wiedzy.*
- *Oceny są niesprawiedliwe.*
- *Zabija przyjemność nauki.*
- *Oceny 1-6 nie oddają realnych możliwości i umiejętności ucznia.*
- *Do ludzi przypasowuje się liczby, to uprzedmiotowienie człowieka.*
- *Oceny są naciągane, ważne jest osiągnięcie minimalnego progu procentowego.*
- *Negatywne oceny budzą strach i zniechęcenie, nie motywują do dalszej pracy.*
- *Uczniowie są różnicowani od samego początku, a negatywne oceny zniechęcają do dalszej pracy.*

Kolejnym elementem, którego przebadanie okazało się cenne w świetle tematyki inspiracji dydaktycznych, było ustalenie cech, jakie powinien mieć, w oczach respondentów, inspirujący nauczyciel. Wnioski okazały się nie mniej

ciekawe. W gimnazjum pierwsze miejsce zajęła osoba: uśmiechnięta, z poczuciem humoru (I klasa – 29 osób i II klasa – 23 osoby) i kreatywna (III klasa – 19 osób). Następnie padały następujące określenia: otwarty, pasjonat, motywujący do działań.

W liceum pierwsze miejsca zajęł: otwarty i pomocny (I klasa – 16 osób), kreatywny (II klasa – 15 osób) motywujący do działań (III klasa – 15 osób). Reszta określeń zbliżona była do odpowiedzi udzielonych w gimnazjum. Dla uczniów ważne było, aby nauczyciel szanował swoich uczniów, był uśmiechnięty i pomocny.

Inspirujący zatem staje się ten, kto jest przede wszystkim kompetentny, zaangażowany i zmotywowany. A ponadto wiarygodny, słowny, wymagający i sprawiedliwy; świadomy swoich słabych i mocnych stron, będący autorytetem. Nieulegający miażdżącym schematom czy gotowym maskom. Szukający swoich dróg, ścieżek inspirujących uczniów. Wie, że do każdego prowadzi inna droga (por. *indywidualna wielowymiarowość*). Nie boi się wyzwań. Wie, że robi coś ważnego.

Inspirujące lekcje to takie, podczas których uczniowie czują się bezpiecznie, nie boją się pytać; czują się słuchani, traktowani z szacunkiem. To lekcje, które, w myśl idei Korczakowskiej, stają się przestrzenią, gdzie nie zmusza się dziecka do aktywności, ale się ją wyzwala. Nauczyciel nie żąda, lecz przekonuje.

### Podsumowanie

W szkole jak w soczewce widać problemy, z jakimi zmagają się społeczeństwo i państwo. Ocena kształtująca jest jednym z rozwiązań dydaktyki XX wieku, która inspirująco wpisuje się w kontekst i narrację edukacyjną XXI wieku. Ocena kształtująca nie daje gotowych rozwiązań, wyzwala naturalną chęć poznania odpowiedzi w przestrzeni przyjaznej uczeniu (się).

Ma wiele nazw, ale jedno założenie: skutecznie kształcić, rozwijać i inspirować. W czasach *indywidualnej wielowymiarowości*<sup>5</sup>, parafrazując słowa prof. Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik, analfabeta XXI wieku nie jest ten, kto nie umie czytać, lecz ten, kto nie umie się uczyć, kto szukając jedynie gotowych

<sup>5</sup> Termin ten, w nawiązaniu do holizmu, zakłada szacunek dla niepowtarzalności każdego ucznia i uwzględnienie różnorodności kontekstów, w których odbywa się nauka (wystąpienie J. Pecheur, 2008, Quebec).

odpowiedzi, częściej chce wiedzieć, „jak” coś działa, a nie „dlaczego”<sup>6</sup>.

Podejście kształtujące jest przede wszystkim postawą otwartości wobec ucznia, ale też wobec siebie samego. Zrywa z dominującym mówieniem *do*, proponując w zamian rozmawianie *z*. Uczy elastyczności i pokory, gdyż nie daje gotowych rozwiązań, a tylko mobilizuje do ciągłych poszukiwań, nie degraduje nauki do roli środka na rzecz wyników. Ocena w podejściu kształtującym zachęca do otwartości, inspiruje ją. Pozwala na edukację poza schematami, w dialogu, którego głównym założeniem jest wyjście naprzeciw drugiemu człowiekowi. Szkoła staje się miejscem budowania wspólnoty – jako pluralistyczny i zróżnicowany społecznie twór, wolny od etykietowania i różnicowania (Cardinet 1989). Klasa „kształtująca” szuka różnorodności i uczy jej rozumienia: pozwala na przebudzenie ciekawości wobec faktu, że wszyscy jesteśmy odmienni. Parafraza myśli Kartezjusza: *Uczę (się), więc jestem*, powinna wyznaczać kierunek kolejnych dydaktycznych rozwiązań XXI wieku, w którym ocenianie kształtujące odpowiada na potrzeby i wyzwania edukacyjne, przed jakimi stoi współczesna szkoła. W dobie komercjalizacji kształcenia jest niewątpliwie inspirującą szansą na stworzenie lepszego środowiska uczenia (się).

## Bibliografia

- Baruk, S. (1996) *Lécole et les automathes* W: *Liberation* z dn. 18 kwietnia 1996 [online] [dostęp 2.08.2015].
- Black, P., Wiliam, D. (1998a) *Assessment and Classroom Learning*. W: *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, nr 5/1, 7-74.
- Black, P., Wiliam, D. (1998b) *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: School of Education, King's College.
- Black, P., Wiliam, D. (2005) *Developing a Theory of Formative Assessment*. W: J. Gardner (red.) *Assessment and Learning*. London: Sage, 81-100.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., Madaus, G. F. (1971) *Handbook on Formative And Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brookhart, S.M. (2007) *Expanding Views About Formative Classroom Assessment: A Review of the Literature*. W: McMillan, J. H. (red.) *Formative Classroom Assessment: Theory Into Practice*. New York: Teachers College Press, 43-62.
- Cardinet, J. (1989) *Evaluer sans juger*. W: *Revue Francaise de Pedagogie*, nr 88, 41-52.
- De Corte, E. (2011/2012) *Constructive, Self-Regulated, Situated and Collaborative Learning: An Approach for the Acquisition of Adaptive Competence*. W: *Journal of Education*, 192(2/3), 33-47.
- De Vecchi, G. (2011) *Evaluer sans devaluer et evaluer les competences*. Paris: Hachette.
- Dwyer, C. (red.) (2007) *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Mahwah New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fluckiger, J., Tixier y Vigil, Y., Pasco, R., Danielson, K. (2010) *Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enchance Learning*. W: *College Teaching*, nr 58, 136-140.
- Gardner, J. (red.) (2005) *Assessment and Learning*. London: Sage.
- Hadji, Ch. (1997) *Evaluation, les regles du jeu*. Paris: ESF.
- Leahy, S., Lyon, C., Thomson, M., Wiliam, D. (2005) *Classroom Assessment: Minute-by-Minute and Day-by-Day*. W: *Educational Leadership*, nr 63/3, 18-24.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'Education*. Montreal: Guerin.
- Lester, F. K. Jr. (red.) (2007) *Second Handbook of Mathematics Teaching and Learning*. Greenwich CT: Information Age Publishing.
- McMillan, J. H. (red.) (2007) *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. New York: Teachers College Press.
- Menegon-Kozel, H., Podobińska, K., Ziemkiewicz, M. (red.) (2012) *Kreatywność nauczyciela – inspiracją rozwoju pasji i talentu ucznia, materiały sesyjne*. IX sesja metodyczna. Gdańsk: PBW.
- Niemierko, B. (2002) *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- Pecheur, J. (2008) *L'apprenant, consommateur et usager*. Wystąpienie na XII Światowym Kongresie Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Języka Francuskiego. Quebec.
- Peretti, A. (1993) *Controverses en education*. Paris: Hachette education.
- Popham, J. (2008) *Transformative Assessment*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Instruction.
- Sadler, R. (1989) *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems*. W: *Instructional Science*, nr 18, 119-144.
- Sadler, R. (1998) *Formative Assessment: Revisiting the Territory*. W: *Assessment in Education*, nr 5/1, 77-84.
- Salcher, A. (2009) *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Scriven, M. (1967) *The Methodology of Evaluation*. W: R. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven, (red.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand Mac Nally, 39-83.
- Skarga, B. (1998) *List o edukacji*. W: *Forum Oświatowe*, nr 2/19, 31-32.
- Tyler, R., Gagne, R. M., Scriven, M. (red.) (1967) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand Mac Nally.
- Wiliam, D., Thomson, M. (2007) *Intergrating Assessment with Instruction: What Will it Take to Make it Work?* W: C. Dwyer (red.) *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 53-82.
- Wojtynek-Musik, K. (2001) *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wiliam, D. (2007) *Keeping Learning on Track: Classroom Assessment and the Regulation of Learning*. W: F. K. Lester Jr. (red.) *Second Handbook of Mathematics Teaching and Learning*. Greenwich CT: Information Age Publishing, 1053-1098.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## dr Małgorzata Molska

Wykładowca w Instytucie Romanistyki UW, nauczyciel języka francuskiego w XVI Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im.

S. Sempolowskiej w Warszawie.

<sup>6</sup> prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka-Bartnik, wykład plenarny pt. *Rozważania o sukcesie z glottodydaktyką w tle* z dnia 21 czerwca 2013 r., wygłoszony w ramach międzynarodowej konferencji naukowo-dydaktycznej *Sukces w glottodydaktyce*, organizowanej przez Wydział Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.



---

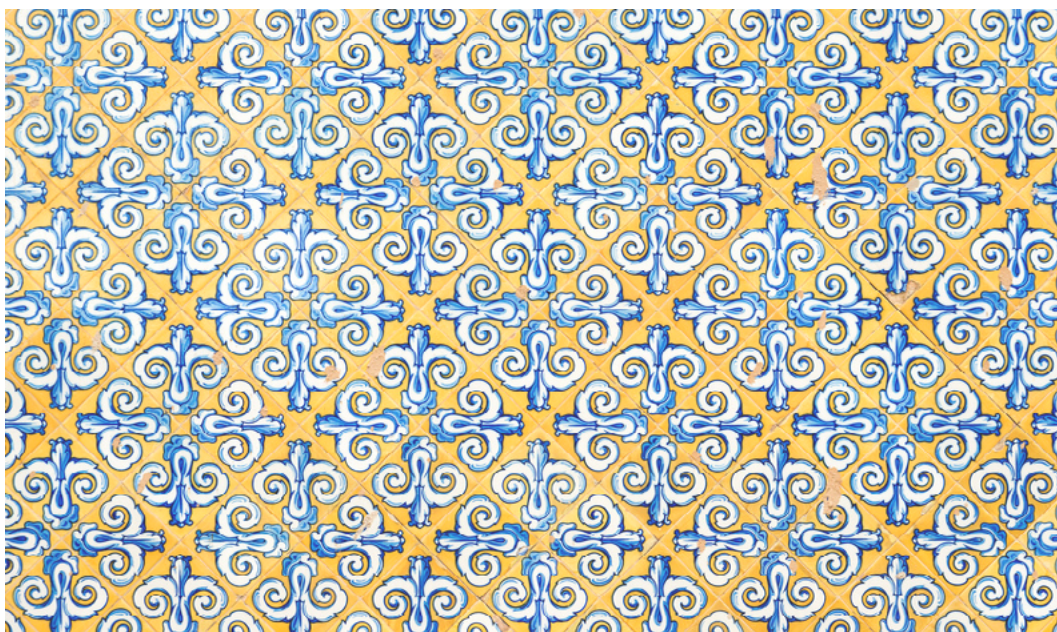
# Kształcenie nauczycieli języka hiszpańskiego

## w Polsce i na świecie: wyzwania i potrzeby edukacyjne

---

Małgorzata Spychała

Celem artykułu jest pokazanie, jak wygląda system kształcenia nauczycieli języka hiszpańskiego w Polsce i na świecie, m.in. w Hiszpanii, Stanach Zjednoczonych czy w krajach afrykańskich. Spróbujemy odpowiedzieć też na pytanie, dlaczego w niektórych krajach (np. Chiny czy Brazylia) mamy obecnie do czynienia z deficytem wykwalifikowanych nauczycieli języka hiszpańskiego.



kraj	liczba uczących się
Stany Zjednoczone	7 820 000
Brazylia	6 120 000
Francja	2 175 620
Anglia	519 660
Niemcy	453 252
Włochy	410 919
<b>Polska</b>	<b>390 000</b>
Maroko	350 000
Wybrzeże Kości Słoniowej	235 806
Szwecja	163 378
Senegal	101 455
Kanada	92 853
Norwegia	80 011
Kamerun	63 560
Belgia	62 594
Japonia	60 000
Portugalia	55 502
Holandia	55 432
Bulgaria	41 458
Dania	39 501
Nowa Zelandia	37 125
Czechy	34 789
Australia	33 913
<b>Ogółem</b>	<b>19 962 500</b>

Tabela 1. Przybliżona liczba uczących się na kursach języka hiszpańskiego w poszczególnych krajach w latach 2006-2007. Źródło: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007 y los informes Español para extranjeros 2006-2009 y II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016* de la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León

Językiem hiszpańskim posługuje się obecnie ponad 500 mln użytkowników, w tym dla 400 mln z nich jest to język ojczysty. Znajduje się on w czołówce najczęściej używanych języków świata. Z raportu Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii (*El mundo estudia español – Świat uczy się hiszpańskiego* 2012, 2014) wynika, że ponad 14 mln ludzi na świecie uczy się hiszpańskiego jako języka obcego.

W Stanach Zjednoczonych język hiszpański jest najchętniej wybieranym językiem obcym, a w Europie w ostatnich latach liczba uczących się hiszpańskiego uległa podwojeniu.

W Tabeli 1. znajdują się szacunkowe liczby uczących się na kursach języka hiszpańskiego w krajach, gdzie język hiszpański nie jest językiem ojczystym.

### Kształcenie nauczycieli języka hiszpańskiego w Polsce

Zgodnie z danymi MEN (2014), na przestrzeni dwóch lat szkolnych liczba uczniów uczących się w polskich szkołach języka hiszpańskiego wzrosła z 40 do ponad 72 tys., z uwzględnieniem niżu demograficznego (por. Tabela 2.). To powoduje, że rośnie też zapotrzebowanie na nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami.

W Polsce stanowisko nauczyciela języka obcego może zajmować osoba, która posiada wyższe wykształcenie oraz odpowiednie przygotowanie pedagogiczne – art. 9 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (DzU z 2014 r. poz. 191). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r.<sup>1</sup> określa szczegółowe wymagania dotyczące kwalifikacji. Zgodnie z tym rozporządzeniem, przygotowanie pedagogiczne oznacza nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godz., w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną – w wymiarze nie mniejszym niż 150 godz. Z kolei standardy kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela zostały szczegółowo opisane w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. Zgodnie z tym rozporządzeniem, uczelnie wyższe, które prowadzą specjalność dydaktyczną w zakresie kształcenia nauczycieli na studiach I i II stopnia lub na studiach podyplomowych, realizują program tej specjalności w ramach pięciu modułów, którym przypisano minimalną liczbę godzin. Moduły drugi i trzeci obejmują zagadnienia przygotowujące do zawodu nauczyciela języka obcego. Moduł drugi określa zakres wiedzy psychologiczno-pedagogicznej (90 godz. ogólnego przygotowania). Dodatkowo student powinien zrealizować 30 godz. praktyki pedagogicznej. Moduł trzeci poświęcony jest przygotowaniu w zakresie dydaktycznym, obejmującemu 30 godz. podstaw dydaktyki i 90 godz. dydaktyki przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych oraz 120

<sup>1</sup> Wszelkie zmiany zostały zamieszczone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 kwietnia 2012 r. oraz w obwieszczeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r.

dzieci lub młodzież	język obcy								
	angielski	francuski	hiszpański	łacina	niemiecki	rosyjski	włoski	inne	razem
szkoła podstawowa	2181128	4859	4894	0	127204	4041	21	2003	2324150
gimnazjum	1058175	37264	26621	556	752182	80517	4649	821	1960785
zasadnicza szkoła zawodowa	116592	527	0	0	59499	10644	100	173	187535
liceum ogólnokształcące	515744	58355	36764	10451	316538	54243	13581	462	1006138
technikum	497144	16826	4359	0	399480	49602	857	1205	969473
razem	4407157	121670	72864	11253	1662309	199730	19586	5127	6499696

Tabela 2. Nauczanie języka obcego jako obowiązkowego w szkołach, według typów i kategorii uczniów w roku szkolnym 2014/2015 wg SIO. Stan na 30.09.2014 r. Źródło: MEN 2014

godz. praktyk. Dodatkowo student powinien dysponować wiedzą w zakresie technologii informacyjnych, emisji głosu oraz bezpieczeństwa i higieny pracy. Jeśli język obcy jest specjalnością kształcenia, należy wykazać się umiejętnościami zgodnie z wymaganiami określonymi dla poziomu C1 *Europejskiego opisu systemu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003)<sup>2</sup>. Dodajmy, że rozporządzenie mówi też, iż na studiach licencjackich przygotowanie pedagogiczne obejmuje I i II etap nauczania (szkoła podstawowa), a na studiach magisterskich kształcenie obejmuje przygotowanie do pracy we wszystkich typach szkół.

Dydaktyka języka hiszpańskiego jako obcego jest dyscypliną stosunkowo nową<sup>3</sup>. Jeszcze kilka lat temu na wielu polskich uczelniach praktycznie nie prowadzono specjalności pedagogicznej z języka hiszpańskiego. Znaczna część nauczycieli kończących studia filologiczne (specjalność: filologia hiszpańska)

zmuszona była uzupełnić kwalifikacje o dodatkowe kursy czy studia podyplomowe. W Polsce pierwszą instytucją, która rozpoczęła specjalistyczne kształcenie nauczycieli języka hiszpańskiego, było działające od 1990 r. Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy<sup>4</sup>. W 2003 r. kolegium zorganizowało pierwszy kurs kwalifikacyjny pedagogiczno-metodyczny dla nauczycieli języka hiszpańskiego. Kolejne kursy prowadzone były przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (obecnie: Ośrodek Rozwoju Edukacji) przy współpracy z Biurem Rady ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii. W 2005 r. powstało trzysemestralne Podyplomowe Studium Dydaktyki Języka Hiszpańskiego przy Wyższej Szkole Języków Obcych im. Samuela Bogumiła Lindego w Poznaniu.

Warto dodać, że przed wejściem w życie nowych standardów kształcenia przygotowujących do zawodu nauczyciela, program kursów kwalifikacyjnych oraz studiów podyplomowych był rozbudowany o przedmioty z zakresu uczenia wiedzy o kulturze i historii krajów obszaru języka hiszpańskiego. Obecnie ujednolicenie standardów oraz duża liczba godzin z psychopedagogiki spowodowały, że praktycznie pomija się te treści w programie studiów podyplomowych.

<sup>2</sup> Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r., kwalifikacje do nauczania języków obcych w przedszkolach, szkołach i placówkach, o których mowa w § 2 ust. 1 § 3, 4 i 9, z wyjątkiem nauczycielskich kolegiów języków obcych, posiada osoba, która ukończyła studia wyższe na dowolnym kierunku (specjalności) i legitymuje się: a) świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego stopnia II, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, lub b) świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu zaawansowanym lub biegłym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne.

<sup>3</sup> Wystarczy wspomnieć, że ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) – jedna z największych hiszpańskich organizacji zajmujących się nauczaniem języka hiszpańskiego jako obcego i zrzeszająca kilkuset nauczycieli języka hiszpańskiego z całego świata – w roku 2014 obchodziła 25-lecie istnienia.

<sup>4</sup> Specjalność języka hiszpańskiego powstała w 1992 r. Niestety, w 2013 r. Sejmik Województwa Kujawsko-Pomorskiego podjął uchwałę w sprawie likwidacji NKJO w Bydgoszczy z dniem 30 września 2015 r.

Można powiedzieć, że działalność dydaktyczna w zakresie dokształcania nauczycieli języka hiszpańskiego rozwija się na zróżnicowanym poziomie, choć w bardzo szybkim tempie. Niestety, nie można tego powiedzieć o działalności naukowej polskich badaczy w obszarze dydaktyki języka hiszpańskiego. Pierwszy w Polsce doktorat poświęcony dydaktyce języka hiszpańskiego został obroniony w 2004 r., na kolejny czekaliśmy do 2013 r.<sup>5</sup> Obecnie największe polskie uniwersytety oraz kilka uczelni prywatnych mają w swojej ofercie specjalizacje pedagogiczne z zakresu języka hiszpańskiego. Nie wszystkie jednak przygotowują do pracy w szkole podstawowej na I etapie nauczania (klasy 1-3). Niewątpliwie ogromnym wyzwaniem, jakie stoi przed dydaktyką języka hiszpańskiego w Polsce i nie tylko, jest rozwój działalności związanej z nauczaniem dzieci. Jesteśmy przekonani, że jest to nowy, bardzo szybko rozwijający się potencjalny rynek pracy dla przyszłych nauczycieli języka hiszpańskiego w szkołach podstawowych i w przedszkolach.

W zakresie doskonalenia i dokształcania zawodowego nauczyciele oraz lektorzy języka hiszpańskiego mają możliwość pogłębiania swojej wiedzy dydaktycznej dzięki różnym instytucjom. Wśród nich jest wspierające od 1991 r. polskich nauczycieli hiszpańskie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu, które za pośrednictwem Biura ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii prowadzi w Polsce bardzo rozbudowaną działalność edukacyjną i kulturalną. Wielu nauczycieli ma m.in. możliwość uczestniczenia co roku w różnych kursach na uniwersytetach hiszpańskich.

Biuro Radcy ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii otworzyło w Polsce 16 oddziałów licealnych klas dwujęzycznych z językiem hiszpańskim. W ostatnim czasie Biuro przy współpracy z urzędami poszczególnych polskich miast uruchomiło 17 nowych oddziałów w gimnazjach (Iruñ, Pater 2014). Biuro Radcy ds. Edukacji organizuje kursy języka w ramach projektu *Europrof*, który skierowany jest do nauczycieli przedmiotów niejęzycznych, pracujących w istniejących i przyszłych sekcjach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim. W Polsce prężnie działają dwie

<sup>5</sup> dr Małgorzata Spychała (2004) z Instytutu Filologii Romańskiej UAM napisała rozprawę pt. *La problemática de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera*, dr Renata Majewska (2013) z NKJO w Bydgoszczy poświęciła swoją pracę nauczaniu dwujęzycznemu w zakresie języka hiszpańskiego: *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomii*. Promotorem obu prac była prof. dr hab. Weronika Wilczyńska z UAM w Poznaniu.

**Językiem hiszpańskim posługuje się obecnie ponad 500 mln użytkowników, w tym dla 400 mln z nich jest to język ojczysty. Znajduje się on w czołówce najczęściej używanych języków świata.**

placówki Instytutu Cervantesa: w Warszawie i w Krakowie, które odpowiadają za promocję języka i kultury krajów hiszpańskojęzycznych.

Warto dodać, że w 2010 r. zorganizowano pierwszą ogólnopolską olimpiadę przedmiotową z języka hiszpańskiego<sup>6</sup>. Organizatorzy olimpiady postawili sobie również za cel doskonalenie form i metod pracy nauczycieli z młodzieżą uzdolnioną. W związku z tym co roku organizowane są warsztaty dla nauczycieli języka hiszpańskiego prowadzone przez specjalistów reprezentujących różne dziedziny: kulturę, literaturę historię itd. W 2013 r. w ramach olimpiady odbyła się w Poznaniu pierwsza międzynarodowa konferencja pt. *Niezwykły uczeń języka hiszpańskiego*, podczas której nastąpiła wymiana doświadczeń w zakresie nauczania języka hiszpańskiego jako obcego między badaczami i nauczycielami z Polski i innych krajów. Uczestnicy konferencji wzięli udział w sesjach plenarnych, warsztatach oraz sesjach dobrych praktyk. Została też wydana książka pt. *Un alumno de ELE: un alumno extraordinario. Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)* (Spychała, Sagermann Bustinza, Hadaś 2013), która jest dostępna na stronie olimpiady:

<sup>6</sup> Organizatorem Olimpiady Języka Hiszpańskiego jest Polskie Towarzystwo Neofilologiczne z siedzibą w Poznaniu (Instytut Filologii Romańskiej UAM). Pierwsze trzy edycje olimpiady odbywały się w ramach projektu *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym* współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Obecnie olimpiada współfinansowana jest ze środków MEN.

[www.ojh.edu.pl](http://www.ojh.edu.pl). Dodajmy, że w czerwcu 2014 r. ukazał się numer *Języków Obcych w Szkole*, poświęcony m.in. nauczaniu języka hiszpańskiego w Polsce.

## Brazylia i Chiny: duży popyt, mała podaż

### Brazylia

Zgodnie z danymi Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii (2012, 2014), w tym największym kraju Ameryki Południowej język hiszpański obowiązuje w 11 376 podstawówkach i w 13 557 szkołach średnich. Ogółem języka hiszpańskiego uczy się obecnie prawie 5 mln brazylijskich uczniów. Sytuacja języka hiszpańskiego zmieniła się diametralnie po roku 2005, kiedy w Brazylii ustanowiono prawo o wprowadzeniu do szkół średnich obowiązkowej oferty nauczania języka hiszpańskiego obok języka angielskiego. Rzadko zdarza się, by uczniowie w szkołach publicznych mieli możliwość uczenia się dwóch języków obcych, stąd wielu uczniów wybiera język hiszpański, jako ten łatwiejszy, pokrewny ich językowi ojczystemu. Pytanie, które się nasuwa, to czy w obliczu tak dużego popytu na hiszpański, Brazylia dysponuje wystarczającą liczbą nauczycieli tego języka. Wyjaśnijmy, że jeszcze w 2000 r. w Brazylii istniały 24 uniwersytety publiczne i 24 uniwersytety prywatne, które oferowały studia magisterskie o specjalności filologia hiszpańska. Obecnie jest ich już prawie 300, ale okazuje się, że nadal jest dość duży deficyt odpowiednio przygotowanych do zawodu nauczycieli (Martín Rodrigues 2012). Stąd często szkoły korzystają z prawa przekwalifikowania zatrudnionych już nauczycieli uczących innych przedmiotów językowych, proponując im 800 godzin kursów uniwersyteckich z języka hiszpańskiego.

Ministerstwo Edukacji Brazylii w roku 2006 opublikowało dokument pt. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006), gdzie zawarte są wytyczne dotyczące nauczania języka hiszpańskiego w brazylijskich szkołach średnich. Dokument omawia między innymi cele pedagogiczne dotyczące nauczania tego języka, przy czym pomija kwestie kwalifikacji, jakimi powinien dysponować nauczyciel języka hiszpańskiego. Problem w tym, że niewiele uniwersytetów posiada w swojej ofercie program przygotowania dydaktycznego w zakresie języka hiszpańskiego. Przyczyną takiego stanu jest przede wszystkim niewielka oferta studiów doktoranckich i mała liczba specjalistów, którzy mogliby kształcić przyszłych nauczycieli

tego języka (Martín Rodrigues 2012). Warto jednak dodać, że sporą pracę w zakresie dokształcania nauczycieli wykonuje Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii, które za pośrednictwem swoich przedstawicielstw w największych miastach Brazylii współpracuje z uniwersytetami i z departamentami zajmującymi się edukacją w poszczególnych stanach państwa. Dodatkowo od 2003 r. organizowane są różnego rodzaju warsztaty i kursy dokształcające z dydaktyki języka hiszpańskiego na terenie całego kraju.

### Chiny

W Chinach obowiązkowym językiem obcym jest język angielski. Nauczane są też m.in. japoński, rosyjski, koreański i niemiecki. Zgodnie z danymi Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii (2012), w chińskich szkołach podstawowych praktycznie nie naucza się hiszpańskiego. Tylko 25 szkół średnich proponuje nauczanie tego języka. Największe zainteresowanie hiszpańskim odnotowuje się na uniwersytetach, gdzie istnieje już ponad 70 wydziałów języka hiszpańskiego. Jest to ogromna liczba, zważywszy na to, że jeszcze w 1979 r. uczelnie w całym kraju przyjęły jedyne 15 studentów chcących specjalizować się w języku hiszpańskim. W 1982 r. istniało 11 wydziałów języka hiszpańskiego na uniwersytetach, przy czym studentów było w sumie 123, a wykładowców 182. Obecnie w różnych częściach kraju (nie włączając Hong Kongu, Makao i Tajwanu) kształcą się około 15 tys. studentów na studiach licencjackich i magisterskich, a korzystających z kursów czy innych form uczenia się tego języka jest około 30-40 tys. Szacuje się, że w Chinach pracuje 550 nauczycieli języka hiszpańskiego na pełen etat (Jingsheng 2014). Niestety, nie istnieje jeszcze żaden oficjalny program nauczania tego języka. Szkoły posiadają własne, autorskie programy nauczania. Chińskie Ministerstwo Edukacji wprowadza dziś w życie plan promocji hiszpańskiego w szkołach średnich, przy wsparciu między innymi Instytutu Cervantesa.

Lu Jingsheng (2012, 2014), narodowy koordynator języka hiszpańskiego w Chinach oraz prezes azjatyckiego stowarzyszenia hispanistów, podkreśla, że jednym z podstawowych problemów, jakie wpływają na rozwój nauczania języka hiszpańskiego w Chinach, jest przede wszystkim brak nauczycieli z odpowiednim przygotowaniem i doświadczeniem, a także brak materiałów dydaktycznych z zakresu nauczania dzieci. Obecnie wielu profesorów z doświadczeniem odchodzi na emeryturę, co powoduje, że w instytutach większość wykładowców stanowią



osoby bardzo młode, tuż po studiach. Dlatego poszukuje się doświadczonych nauczycieli i lektorów języka hiszpańskiego. Podczas konferencji ASELE, która odbyła się w Madrycie w czerwcu 2014 r., profesor Lu Jingsheng przedstawił profil poszukiwanego nauczyciela języka hiszpańskiego w Chinach. Potencjalny kandydat powinien dysponować bardzo dobrą znajomością języka hiszpańskiego i kultury krajów hiszpańskojęzycznych oraz dobrą znajomością języka chińskiego. Główną przyczyną takiego wzrostu popularności hiszpańskiego w Chinach jest perspektywa zdobycia dobrej pracy. W ostatnich latach Chiny stały się jednym z najważniejszych partnerów handlowych Ameryki Łacińskiej.

## Afryka: Wybrzeże Kości Słoniowej i Gabon

### Wybrzeże Kości Słoniowej

Wybrzeże Kości Słoniowej jest krajem położonym nad Zatoką Gwinejską. Kraj ten liczy najwięcej uczniów języka hiszpańskiego w całej Afryce, głównie w szkołach średnich i na uczelniach wyższych. Jest to też najczęściej wybierany język obcy (nazywany „językiem żywym”) po języku angielskim. System szkolny (w dużej mierze oparty na systemie francuskim) jest organizowany i kontrolowany przez Ministerstwo Edukacji (Główną Dyрекcję Pedagogiczną) oraz Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego (Benítez Rodriguez, Konan 2010).

Nauczycielami hiszpańskiego są rodzimi mieszkańcy kraju, którzy ukończyli filologię hiszpańską na różnych uniwersytetach bądź ukończyli dwuletnie lub dłuższe przygotowanie pedagogiczne w ENS w Abidżanie (L'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan)<sup>7</sup>, po ukończeniu której stają się urzędnikami państwowymi i mogą uczyć w publicznych szkołach średnich. Kolejną grupą nauczających są studenci, którzy w tej samej szkole ukończyli tzw. intensywne przygotowanie w zakresie nauczania języka hiszpańskiego. José Luis Ortega Martín i Bi Drombé Djandué (2014:155) dodają, że obecny stan nauczania języka hiszpańskiego na Wybrzeżu Kości Słoniowej można opisać w następujący sposób:

- *dominująca pozycja podręcznika<sup>8</sup>, jeśli chodzi o materiał dydaktyczny;*

7 Największe miasto Wybrzeża Kości Słoniowej, wcześniej stolica i nadal siedziba wielu urzędów państwowych.

8 Najczęściej używanym podręcznikiem (również w Gabonie) jest podręcznik *Horizontes*, który wydawany jest przez miejscowe wydawnictwo. Podręcznik podzielony jest na kilka części, które odzwierciedlają poziomy nauczania. W dużej mierze zawiera polecenia w języku francuskim.

- *warunki materialne i moralne pracy są skażone korupcją i trudnościami związanymi z przestarzałą i niewielką infrastrukturą;*
- *brak szkoleń dla pracujących już nauczycieli;*
- *brak wystarczającej motywacji wśród nauczycieli spowodowany wysokimi kosztami życia i w ostatnich latach powiększająca się dyskredytacja tego zawodu etc.* (Ortega Martín, Drombé, Djandué 2014:155).

### Gabon

Gabon to państwo położone w środkowej Afryce, gdzie językiem oficjalnym jest język francuski. Eugénie Eyeang (1997, 2014) i Minerva Caro (2013) zauważają, że język hiszpański jest nauczany głównie w szkołach średnich, gdyż system edukacyjny, podobnie jak w przypadku Wybrzeża Kości Słoniowej, oparty jest na systemie francuskim. W przypadku Gabonu mogłoby się wydawać, że hiszpański wybierany jest ze względu na położenie w pobliżu Gwinei Równikowej, gdzie oficjalnym językiem jest hiszpański<sup>9</sup>.

Studia wyższe w Gabonie można odbyć na kilku publicznych uniwersytetach, przy czym za kształcenie nauczycieli odpowiada tzw. edukacja standardowa. Większość nauczycieli języka hiszpańskiego zdobywa ogólne kwalifikacje pedagogiczne w ENS (L'Ecole Normale Supérieure). Następnie muszą oni zdać określone egzaminy państwowe. Kształceniem uzupełniającym zajmuje się m.in. Narodowy Instytut Pedagogiczny, który jednocześnie odpowiada za wprowadzanie programów i zatwierdzanie podręczników opartych głównie na analizie tekstu (Eyeang 2011, 2014). Niestety, nauczyciele pracują w dość trudnych warunkach. Klasy liczą po 70 do 100 i więcej uczniów, którzy korzystają z tego samego podręcznika: *Horizontes*. Niestety, *jest to podręcznik, który zawiera materiał ilustracyjny czarno-biały i nie posiada żadnych dodatkowych materiałów dźwiękowych czy audiowizualnych. Często ta kserowana forma podręcznika jest jedynym wsparciem dydaktycznym, z którego korzystają uczniowie w trakcie całej nauki w szkole* (Eyeang 2014:71). Nauczyciele dysponują innymi podręcznikami, które wydawane są w Hiszpanii i we Francji. Jednak okazują się one praktycznie bezużyteczne, gdyż nie nawiązują do rzeczywistości afrykańskiej.

9 Językami oficjalnymi w tym kraju są też francuski i portugalski, ale w praktyce bardzo mała liczba mieszkańców mówi w tych językach.

---

## Kształcenie nauczycieli języka hiszpańskiego w różnych krajach przebiega w sposób bardzo zróżnicowany, choć w porównaniu z innymi krajami na świecie, państwa Unii Europejskiej są najlepiej przygotowane do tego zadania. Przede wszystkim wynika to z obowiązującej w krajach Unii Deklaracji Bolońskiej z 1999 r.

---

### Europa: sytuacja w Hiszpanii i w Portugalii

Jak wynika z raportu Eurydice (2013), w Europie funkcjonują dwa modele kształcenia nauczycieli – równoległy i etapowy:

*(...) w modelu równoległym studenci biorą udział w kształceniu pedagogicznym już od samego początku programu kształcenia wyższego, natomiast w modelu etapowym następuje to po uzyskaniu tytułu zawodowego/stopnia naukowego lub pod sam koniec kształcenia. Kwalifikacje niezbędne do podjęcia kształcenia zgodnie z modelem równoległym to świadectwo ukończenia szkoły średniej drugiego stopnia, a także, w niektórych przypadkach, zaświadczenie o predyspozycjach do kształcenia na poziomie wyższym i/lub w zawodzie nauczyciela. W modelu etapowym studenci, którzy rozpoczęli studia na określonym kierunku, przechodzą następnie do etapu przygotowania pedagogicznego, stanowiącego odrębną fazę (Eurydice 2013:23).*

W przypadku kształcenia nauczycieli szkół średnich w Hiszpanii, Portugalii, Francji, we Włoszech czy w Luksemburgu jedyną formą kształcenia jest model etapowy. W Hiszpanii jeszcze dwadzieścia lat temu niewiele było instytucji specjalizujących się w kształceniu nauczycieli hiszpańskiego jako języka obcego. Jednak należy zaznaczyć, że

historia nauczania języka hiszpańskiego w Hiszpanii zaczyna się w momencie, kiedy imperium hiszpańskie „rozszerza” swoje granice poza Półwysep Iberyjski (Sánchez Pérez 2009). Niewątpliwie podboje te stanowiły ogromne wyzwanie dla uczących wówczas języka hiszpańskiego. W latach 80. ubiegłego wieku do Hiszpanii zaczęło napływać bardzo dużo imigrantów z krajów afrykańskich, głównie z Maroka. To spowodowało wzrost liczby uczących się języka hiszpańskiego jako obcego. W tym samym czasie zaczęto organizować kursy doskonalące z dydaktyki hiszpańskiego.

Obecnie największe uniwersytety w Hiszpanii, m.in. Universidad Complutense, Universidad de Salamanca, Universidad de Granada czy prywatna uczelnia Universidad Nebrija w Madrycie oferują możliwość doksztalcenia z dydaktyki języka hiszpańskiego w ramach studiów podyplomowych czy innych kursów, które cieszą się dość dużym zainteresowaniem.

W Hiszpanii, podobnie jak w kilku innych krajach europejskich (np. Francja, Grecja), nauczyciel może uzyskać status urzędnika państwowego. Jego kształcenie odbywa się na poziomie uniwersyteckim, przy czym, by uzyskać odpowiednie uprawnienia i móc pracować w szkole publicznej, należy też ukończyć specjalistyczny kurs pedagogiczny (np. studia podyplomowe) i zdać egzamin państwowy (tzw. *oposiciones*). Zakres tematyczny egzaminu jest opracowywany i aktualizowany przez hiszpańskie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu. Kandydat powinien dysponować określonym doświadczeniem, a także certyfikatami potwierdzającymi jego uczestnictwo w projektach czy w warsztatach, które akredytowane są przez ministerstwo. Może wówczas uzyskać dodatkowe punkty. Niestety, system ten, jak wiele innych, nie jest idealny. Uczelnie praktycznie nie przygotowują do egzaminu, który jest taki sam dla wszystkich nauczycieli chcących uczyć np. w szkołach średnich. Kandydaci dysponują dużym wachlarzem ofert odpłatnych kursów przygotowujących do tego egzaminu, które jednak nie gwarantują osiągnięcia sukcesu. Kolejnym problemem jest bardzo mała liczba miejsc pracy w porównaniu z liczbą osób ubiegających się o stanowisko nauczyciela. Przykładowo, w czerwcu 2014 r. do egzaminu w Andaluzji przystąpiło 9499 kandydatów, podczas gdy konkurs obejmował tylko 250 miejsc pracy w szkołach średnich.

W portugalskich szkołach średnich nauczane są następujące języki: angielski, francuski, hiszpański i niemiecki. Należy zaznaczyć, że zaczęto tam uczyć języka hiszpańskiego dopiero w latach 90. Zgodnie z danymi Ministerstwa Edukacji,

Kultury i Sportu Hiszpanii (2012), w ostatnich latach nastąpił ogromny wzrost liczby uczących się języka hiszpańskiego w szkołach podstawowych i średnich: w latach 1990-91 było to 35 uczniów, a w roku szkolnym 2010-2011 liczba ta wynosiła już 4924. Tak duża popularność języka hiszpańskiego w Portugalii wywołała ogromne zapotrzebowanie na nauczycieli hiszpańskiego. W związku z tym, by móc zatrudnić więcej nauczycieli, obniżono wymagania dotyczące ich kwalifikacji (Boas 2009).

Warto dodać, że reforma szkolnictwa wprowadzona w 2012 r. znacznie ograniczyła wybór języka hiszpańskiego jako języka obcego. Priorytet nadano językowi angielskiemu. Główną przyczyną tych działań są cięcia budżetowe spowodowane kryzysem gospodarczym.

### Stany Zjednoczone Ameryki i Japonia

W Stanach Zjednoczonych język hiszpański jest najczęściej wybieranym językiem obcym na poszczególnych etapach edukacji. Niestety, niewiele uniwersytetów dysponuje specjalizacją dydaktyczną w zakresie języka hiszpańskiego. W tych nielicznych program kształcenia obejmuje trzy obszary: językoznawstwo hiszpańskie, dydaktykę, literaturę i kulturę. Przyczyną takiego stanu jest brak ogólnej polityki państwa w zakresie uczenia języków obcych. Istnieje natomiast dość duża oferta kursów dokształcających, w tym bardzo popularnych w ostatnim czasie kursów internetowych. Potencjalni kandydaci to często osoby, które mają ukończone inne studia niż filologia hiszpańska i dysponują znajomością języka na poziomie B2 (Mejías Borerro 2009).

W Japonii język hiszpański zaczął być popularny w latach osiemdziesiątych XX wieku, choć dużo większym zainteresowaniem cieszą się inne języki: angielski, chiński i koreański. Víctor Ugarte Farrerons (2012) zauważa, że z danych uzyskanych z japońskiego Ministerstwa Edukacji, Kultury, Sportu, Nauki i Technologii wynika, że w latach 2003-2009 wybór hiszpańskiego w szkołach średnich (klasy maturalne) wzrósł o 263 proc., co w porównaniu z językiem francuskim (wzrost o 96 proc.) daje bardzo pozytywny wynik. Przy tym warto zaznaczyć, że hiszpański wybierany jest głównie przez tych uczniów, którzy chcą studiować na kierunkach międzynarodowych. W szkołach podstawowych praktycznie nie uczy się hiszpańskiego. Również nie istnieje specjalny program dotyczący kwalifikacji nauczycieli języka hiszpańskiego. Uczelnie nie prowadzą studiów

podyplomowych czy innych kursów dokształcających z dydaktyki języka hiszpańskiego. Nauczyciele chcący pracować w szkołach powinni jednak ukończyć studia wyższe oraz posiadać certyfikat japoński uprawniający do uczenia języków obcych. Dodajmy, że egzamin odbywa się w języku japońskim. Za ciekawostkę można uznać fakt, że od kilku lat w hiszpańskim stowarzyszeniu ASELE najwięcej członków spoza Hiszpanii pochodzi z Japonii (ASELE 2014:8-9).

### Podsumowanie

Hiszpański Minister Edukacji, Kultury i Sportu, José Ignacio Wert Ortega, we wstępie do raportu *Świat uczy się hiszpańskiego – El mundo estudia español* (2012:5) zaznaczył, że w ostatnich latach największy wzrost liczby uczniów języka hiszpańskiego odnotowano w Polsce i w Niemczech, a także w Anglii i w Tunezji. To oznacza, że zapotrzebowanie na rynku pracy na wykwalifikowanych nauczycieli języka hiszpańskiego jest bardzo duże i w najbliższych latach będzie na pewno rosnąć.

Kształcenie nauczycieli języka hiszpańskiego w różnych krajach przebiega w sposób bardzo zróżnicowany, choć w porównaniu z innymi krajami na świecie, państwa Unii Europejskiej są najlepiej przygotowane do tego zadania. Przede wszystkim wynika to z obowiązującej w krajach Unii Deklaracji Bolońskiej z 1999 r., która między innymi położyła większy nacisk na konieczność zawodowego kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Niewątpliwie bardzo ważny zwrot w nauczaniu języków stanowiła też publikacja *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003).

Zdecydowanie dużo wysiłku trzeba jeszcze włożyć w doskonalenie zawodowe nauczycieli i opracowanie materiałów dydaktycznych w krajach afrykańskich, Chinach czy Japonii, choć na szczególną uwagę zasługuje ogromna determinacja tamtejszych nauczycieli, lektorów i pracowników uczelni wyższych w dążeniu do promocji języka hiszpańskiego.

Zdecydowanym wyzwaniem będzie umożliwienie obecnym i przyszłym nauczycielom oraz lektorom rozwoju zawodowego w zakresie pracy z dziećmi, zarówno w przedszkolach, jak i w szkołach podstawowych w klasach 1-3. Najpierw jednak muszą powstać publikacje z zakresu nauczania dzieci hiszpańskiego jako języka obcego. Obecnie praktycznie nie ma na rynku (również w krajach hiszpańskojęzycznych) opracowań na ten temat.

Z uwagi na niż demograficzny należy też wziąć pod uwagę rozwój zawodowy nauczycieli w obrębie innych przedmiotów (tzw. dwuprzedmiotowość). Już teraz widać, że wielu absolwentów innych filologii uzupełnia kwalifikacje o możliwość uczenia języka hiszpańskiego. Może się okazać, że trend ten się odwróci na niekorzyść hispanistów.

Również niezmiernie istotne jest i będzie przygotowanie nauczycieli do roli mediatorów i negocjatorów interkulturowych, tak by ich uczniowie mogli bezproblemowo komunikować się w różnych miejscach na świecie.

## Bibliografia

- ASELE (2014) *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. ASELE 51*. Santa Cruz de Tenerife.
- Boas, J. (2009) La enseñanza de español en Portugal en los niveles no universitarios. W: A. Barientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. Delgado Polo, M.I. Fernández Barjola (red.) *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso de ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 115-118.
- Benítez Rodríguez, S.G., Konan H. K. (2010) *La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE. Monográficos Marocele 11*. 252-263. [online] [dostęp 27.12.2014].
- Benedicto Iruñ J.A., Claver Pater M. (2014) Rozwój języka hiszpańskiego w Polsce. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 27-31.
- Caro, M. (2013) *Enseñar español en Gabón. Entrevista con Minerva Caro, profesora de ELE* [online] [dostęp 11.12.2014] <http://www.il3.ub.edu/blog/?p=2042>.
- *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007 y los informes Español para extranjeros 2006-2009 y II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016* de la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León [online] [dostęp 5.01.2015]
- Eyeang, E. (2014) *El estudio del español en los planes reglados de enseñanzas medias y superiores en el continente africano. Estudio de caso: Gabón. index comunicación*, nr 4 (2), 61-77.
- Eyeang, E. (2011) Textos y aprendizaje del español lengua extranjera en Gabón. W: Javier de Santiago Guervós at al. (red.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la E/A del español L2-LE*. Salamanca: ASELE, 307-321.
- Jingsheng, L. (2012) Entrevista a Lu Jingsheng. W: *redELE 24*. [online] [dostęp 30.12.2014].
- Jingsheng, L. (2014) *La génesis y el desarrollo de los estudios de español en China. El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. [online] [dostęp 30.12.2014].
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydyce (2013) *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. [online] [dostęp 25.12.2014].
- Martín Rodrigues, J.P. (2012) Formación de profesores de español en Brasil: una feliz encrucijada. W: *Eutomia*, nr 10, 362-774. [online] [dostęp 2.12.2014].
- Mejías Borerro (2009) Aspectos prácticos de la enseñanza de la fonética del español y de la variedad andaluza a estudiantes norteamericanos. W: A. Barientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. Delgado Polo, M.I. Fernández Barjola (red.) *El profesor de español LE/L2. Acta del XIX Congreso de ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 559-667.
- MEN (2013) *Nauczanie języka obcego jako obowiązkowego w szkołach według typów i kategorii uczniów w roku szkolnym 2013/2014 wg SIO stan na 30.09.2013 r.* [online] [dostęp 17.12.2014].
- MEN (2014) *Języki obce i języki mniejszości narodowych. Stan na 30.09.2014* [online] [dostęp 12.06.2015].
- MEN (2012) *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) *El mundo estudia español*. [online] [dostęp 30.12.2014].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) *El mundo estudia español*. [online] [dostęp 26.09.2015].
- Ministério da Educação de Brasil. Secretaria de Educação Básica (2006) *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. [online] [dostęp 20.12.2014].
- Ortega Martín, J.L., Drombé Djandué, B. (2014) El uso de la lengua meta en el curso inicial de Español Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. W: *Porta Linguarum*, nr 21, 151-162.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Spychała, M., Sagermann Bustinza, L., Hadaś, J. (2013). *Un alumno de ELE: un alumno extraordinario Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)*. Poznań: Komitet Główny Olimpiady Języka Hiszpańskiego Polskie Towarzystwo Neofilologiczne. [online] [dostęp 26.12.2014].
- Sánchez Pérez, A. (1996) *Historia de la enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Ugarte, V. (2012) *El español en Japón. El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* Madrid: Instituto Cervantes. [online] [dostęp 26.12.2014].

Artykuł ukazał się w monografii pt. *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy pod red. Magdaleny Sowy, Marii Mocarz-Kleindienst, Urszuli Czyżewskiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015. Publikacja była współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

## dr Małgorzata Spychała

Przewodnicząca i kierownik Komitetu Głównego Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Adiunkt na Wydziale Neofilologii UAM. Zajmuje się m.in. dydaktyką nauczania języka hiszpańskiego jako obcego, akwizycją języka, językoznawstwem hiszpańskim. Członek Zarządu Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (PTN) oraz stowarzyszenia "Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera" (ASELE). Jest metodykiem nauczania oraz rzeczoznawcą MEN do spraw podręczników szkolnych oraz pomysłodawcą i koordynatorem Studium Podyplomowego Dydaktyki Języka Hiszpańskiego (przy Wyższej Szkole Języków Obcych im. Samuela Bogumiła Lindego w Poznaniu). Współautorka podręcznika języka hiszpańskiego *Descubre A1.1*.



# Podręczniki wieloletnie do nauczania języków obcych. Na przykładzie podręczników do nauczania języka francuskiego

Karolina Wawrzonek

**1 września 2015 r. nauczyciele pracujący z uczniami klas I, II, IV szkoły podstawowej oraz klasy I gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych rozpoczęli pracę z podręcznikami wieloletnimi. W niniejszym artykule zastanowimy się jaki ma to wpływ na pracę nauczycieli języków obcych.**

**Z**miana jest wynikiem wytycznych zawartych w *Ustawie z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (MEN 2014a). W kolejnych latach zmiany zawarte w ustawie obejmą podręczniki do pozostałych klas szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Jak każda zmiana, tak i ta postawiła nauczycieli przed nowymi wyzwaniami i trudnościami, ale i otworzyła nowe możliwości. W niniejszym tekście spróbuję przedstawić stan rzeczy z punktu widzenia nauczyciela języka francuskiego<sup>1</sup> po dwóch miesiącach od wprowadzenia w życie ustawy.

W ustawie szczególnie istotne dla nauczycieli są artykuły: 22aa, który wyznacza nauczyciela danego przedmiotu na osobę decydującą, czy program nauczania realizowany będzie z zastosowaniem podręcznika, materiału edukacyjnego lub materiału ćwiczeniowego, czy bez zastosowania powyższych; oraz artykuł 22ab, zgodnie z którym to zespół nauczycieli

prowadzących nauczanie danego przedmiotu w danej szkole przedstawia dyrektorowi propozycję dotyczącą wyboru podręczników i materiałów ćwiczeniowych do realizacji programu nauczania. Podręczniki, o których mowa w wymienionych artykułach, muszą obowiązywać we wszystkich oddziałach danej klasy minimum przez trzy lata. Oczywiście, muszą one zostać wybrane spośród podręczników zatwierdzonych do użytku szkolnego przez MEN. W praktyce oznacza to, że wszyscy nauczyciele danego języka obcego muszą zgodzić się co do wyboru jednego podręcznika do nauczania we wszystkich klasach na tym samym poziomie edukacyjnym.

Zgodnie z artykułem 22ab, ustęp 2., punkt 1., nauczyciele języków nowożytnych mają możliwość wyboru kilku podręczników dla danego etapu edukacyjnego ze względu na prawdopodobną różnicę stopnia zaawansowania znajomości języka wśród uczniów. Teoretycznie więc nauczyciele powinni być przygotowani do pracy z uczniami na każdym etapie zaawansowania, 1 września br. podzielić klasy na grupy i zapewnić im podręczniki odpowiednie dla ich poziomu.

<sup>1</sup>Według danych MEN z września 2014 r., język francuski był w roku szkolnym 2014/2015 na czwartym miejscu pod względem liczby uczniów wybierających ten język jako obowiązkowy (MEN 2014b).

Niestety, obostrzenia dotyczące konstrukcji podręcznika zawarte w artykule 22ao, ust. 3, pkt 4 a i b<sup>2</sup>, spowodowały, że nie wszyscy wydawcy podręczników zdążyli z wprowadzeniem zmian i drukiem nowych podręczników do września bieżącego roku. Wielu wydawców, głównie zagranicznych, nie zdecydowało się w ogóle dostosowywać swoich książek do nowych wymogów, ponieważ zmiany te są niezmiernie kosztowne i w przypadku takich języków jak francuski wpływy ze sprzedaży nowych podręczników nie pokryłyby nawet w części wydatków poniesionych na ich adaptację. W konsekwencji dzisiaj na liście podręczników dopuszczonych przez MEN do użytku szkolnego dla szkoły podstawowej nie figuruje ani jedna książka do nauki języka francuskiego. Dla klas I-III gimnazjum możemy wybierać spośród czterech pozycji<sup>3</sup>, natomiast nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych muszą dokonać wyboru spośród pięciu pozycji, z czego dwie to podręczniki dla poziomu A1, a trzy inne to podręczniki dla poziomu A1-A2<sup>4</sup>.

Podręczniki te przygotowane zostały na razie tylko dla klas pierwszych gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Wydawcy deklarują, że w kolejnych latach lista wydłuży się o pozycje dla wyższych poziomów. Istnieją jednak na terenie całej Polski szkoły, w których uczniowie rozpoczynający naukę w klasach pierwszych dysponują już znajomością języka francuskiego na poziomie A2 lub wyższym. Dotyczy to zarówno gimnazjalistów, jak i licealistów. Niestety, pracujący z nimi nauczyciele muszą przygotowywać inne materiały dydaktyczne lub poczekać, aż wydawnictwa uporają się z dostosowaniem kolejnych tomów. Materiały dydaktyczne, o których mowa w artykule 22ab, to mogą być również podręczniki spoza listy dopuszczonych przez MEN, jednak – ponieważ źródło ich finansowania jest inne i koszty na nie przeznaczone nie wchodzi w skład sumy przygotowanej na zakup obowiązkowych podręczników dla uczniów – szkoły nie decydują się na ich zakup. Nauczycielom pracującym z uczniami zaawansowanymi pozostają dwie możliwości: indywidualne przygotowywanie materiałów na każde zajęcia lub zaszeregowanie uczniów do

2 Zapisy te stanowią, że podręcznik może zostać dopuszczony do użytku szkolnego, jeśli nie zawiera pytań, poleceń, zadań i ćwiczeń wymagających uzupełniania w podręczniku, w przypadku podręczników papierowych, oraz odwołań i poleceń wymagających korzystania z opracowanych przez określonego wydawcę dodatkowych materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla ucznia (MEN 2014b).

3 Tylko jedna z nich to podręcznik dla poziomu A2, reszta to pozycje dla uczniów początkujących.

4 Dla porównania lista podręczników języka angielskiego dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEN zawiera 13 podręczników w klasach I-III szkoły podstawowej, 10 podręczników dla klas IV-VI, 12 podręczników dla gimnazjum (na poziomach A1-B2) i 12 podręczników dla szkół ponadgimnazjalnych (na poziomach A1-C1).

## Nauczyciel dopiero po poznaniu uczniów, z którymi ma do czynienia, powinien wybierać podręcznik, tak aby wziąć pod uwagę ich zindywidualizowane potrzeby.

grup podstawowych, w których, już z podręcznikiem, mogą oni utrwalać poznany i przećwiczony wcześniej program. Nauczyciele języków obcych przyzwyczajeni do uzupełniania podręczników materiałami dodatkowymi, co wynika ze specyfiki nauczanego przedmiotu, odznaczają się wyjątkową wprawą w ich wyszukiwaniu lub tworzeniu i rzadko narzekają na fakt, że czynności te są bardzo czasochłonne. Jednak brak podręcznika często stanowi przeszkodę dla ucznia. Powielane informacje i zadania rozdawane uczniom zwykle bardzo szybko giną, ponieważ młodzież nie uważa ich, jak w przypadku podręcznika, za kompendium wiedzy, a tylko za pojedyncze ćwiczenia. Uczniowie nie kompletują ich i nie wykorzystują wielokrotnie czy do powtórki materiału.

Brak na liście podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego książek do nauki języka francuskiego dla uczniów szkół podstawowych jest również podyktowany względami pragmatycznymi (*vide* finansowymi). Według danych z Systemu Informacji Oświatowej w roku szkolnym 2014/2015 łącznie w całej Polsce język francuski jako obowiązkowy wybrało 4859 uczniów szkół podstawowych, co stanowiło 0,07 proc. wszystkich uczniów. Kwota, którą dysponuje szkoła na zakup wszystkich podręczników dla jednego ucznia klas IV-VI szkoły podstawowej, to 140 zł, a na zakup materiałów ćwiczeniowych do języków nowożytnych – 25 zł. Na wolnym rynku koszt jednego kompletu: podręcznik + zeszyt ćwiczeń do nauki języka francuskiego w szkole podstawowej na poziomie A1, to około 70 zł. Łatwo można policzyć, że wydawnictwo musiałoby dołożyć bardzo dużo środków własnych, aby podręczniki te dostosować do nowych wymogów. Cena, którą szkoły mogą wydać na zestaw: podręcznik i zeszyt ćwiczeń do nauki języka nowożytnego, najprawdopodobniej

nie pokryłaby nawet kosztów druku, transportu itp. Niestety, wysokość kwot przeznaczanych na podręczniki widoczna jest w jakości oferowanych dzieciom i nauczycielom materiałów. Zeszyty ćwiczeń wykonane są z bardzo cienkiego papieru, zarówno wewnętrzne kartki, jak okładki, co powoduje, że szybko się niszczą. Podręczniki są klejone, wskutek czego bardzo szybko się rozpadają, pomimo że uczniowie, proszeni o dbanie o książki, starają się wywiązywać z tego zalecenia.

Nauczyciele języka francuskiego w szkołach podstawowych, zdeterminowani do pracy ze swoimi uczniami, radzą sobie, jak mogą: wykorzystują podręczniki spoza listy podręczników dopuszczonych przez MEN jako materiały dodatkowe, sami przygotowują zabawy edukacyjne, gry i ćwiczenia, dzięki którym dzieci poznają język.

Bardzo krótka lista podręczników do nauki języka francuskiego dopuszczonych do użytku szkolnego może powodować jednak, że dyrektorzy szkół nie zdecydują się na wprowadzenie w przyszłości do oferty swojej szkoły tego języka, a jeśli już on tam figuruje, mogą nie chcieć zwiększać liczby klas, w których język ten miałby być nauczany. Niestety, w związku z brakiem tych podręczników na liście MEN, wydawnictwa francuskie są słabo reprezentowane na polskim rynku, a ich oferta nie jest łatwo dostępna.

Omówione zmiany powodują nieuchronne zmniejszanie się liczby uczniów wybierających język francuski w szkołach na każdym poziomie edukacji. A przecież nie jest tak, że uczniowie nie chcą uczyć się tego języka. Rynek prywatnych szkół językowych obserwuje wzrost zainteresowania kursami języka francuskiego dla dzieci i młodzieży, podobnie jest z zajęciami indywidualnymi.

Oczywiście, nowe przepisy dotyczące podręczników wpłynęły także pozytywnie na pracę nauczycieli i uczniów w szkołach. Nie wolno zapominać o tym, że rodzice, z których zdjęto obowiązek finansowania podręczników szkolnych, odetchnęli z ulgą i w wielu przypadkach zaoszczędzone pieniądze postanowili przeznaczyć na opłacenie np. kursów językowych swoich dzieci. Uczniowie zmieniający klasy w obrębie tej samej szkoły nie muszą martwić się, że będą zobowiązani nadrabiać braki wynikające z różnic pomiędzy podręcznikami stosowanymi przez innych nauczycieli.

Na pewno obowiązek przepisywania zadań do zeszytu wpłynie pozytywnie na utrwalanie wiedzy, ćwiczenie pisania w przypadku młodszych dzieci, które – przyzwyczajone jedynie do uzupełniania ćwiczeń w pierwszych trzech klasach szkoły

podstawowej – mają często poważne problemy z odpowiednim trzymaniem długopisu czy stosowaniem zasad ortograficznych.

Wydawnictwa, które podjęły się wprowadzenia nowych podręczników, dostosowanych do wymogów ustawy z dnia 30 maja 2014 r., wykonały solidną pracę i do rąk nauczycieli trafiły podręczniki uwzględniające zasady nowej matury z języków obcych, proponujące odpowiednie ćwiczenia utrwalające wszystkie kompetencje językowe.

Z punktu widzenia nauczycieli, praca z jednym podręcznikiem przez kilka kolejnych lat również powinna stanowić ułatwienie, ponieważ raz przygotowane lekcje będą mogły być wykorzystane wielokrotnie, nowe podręczniki nie będą kusiły co roku, a wydawnictwa (oczywiście te, które przetrwają na rynku) będą miały więcej czasu, aby przygotować nową ofertę.

Z drugiej jednak strony, nauczyciele dobrze znający rynek podręczników mogą czuć się zawiedzeni, nie mając możliwości dostosowania podręczników do kolejnych roczników uczniów. Podręczniki, pomimo że przygotowywane na odpowiednie poziomy, często w obrębie tego samego poziomu różnią się stopniem trudności czy ilością proponowanych materiałów. Nauczyciel dopiero po poznaniu uczniów, z którymi ma do czynienia, powinien wybierać podręcznik, tak aby wziąć pod uwagę ich zindywidualizowane potrzeby: ambitnym uczniom przedstawić materiał stanowiący wyzwanie, natomiast uczniom słabszym taki, który pozwoli im pokonać problemy w nauce, wyjaśni w sposób prosty zagadnienia językowe i nie spowoduje, że uczniowie zrezygnują z nauki.

Pełne efekty zmian wprowadzonych przez ustawę z dnia 30 maja 2014 r. będą jednak widoczne dopiero za kilka lat, kiedy reformą objęte zostaną wszystkie roczniki na wszystkich poziomach nauczania, nauczyciele „oswoją” nową rzeczywistość, a wydawnictwa dostosują całą swoją ofertę do potrzeb szkół.

### Bibliografia

- MEN (2014a) *Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* [online] [10.11.2015].
- MEN (2014b) *Nauczanie języka obcego jako obowiązkowego w szkołach według typów i kategorii uczniów w roku szkolnym 2014/2015 wg SIO stan na 30.09.2014 r.* [online] [10.11.2015].

### Karolina Wawrzonek

Od 13 lat jest lektorem języka francuskiego. Pracuje w Nauczycielskim Kolegium Języka Francuskiego jako lektor. W Instytucie Romanistyki UW przygotowuje rozprawę doktorską dotyczącą roli poradnika nauczyciela w pracy nauczycieli języków obcych.



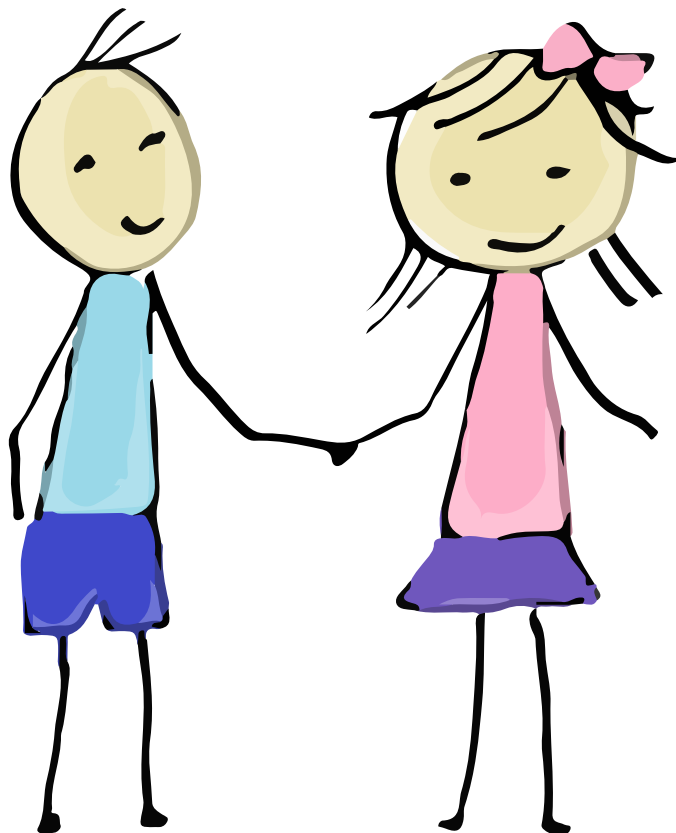
---

# Mike and Lilly

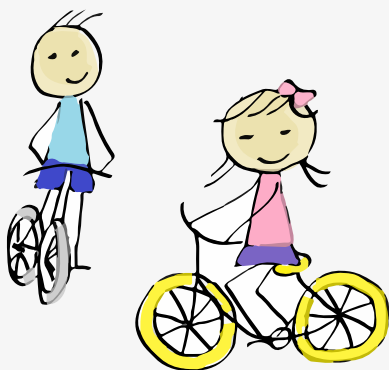
---

Izabela Witkowska

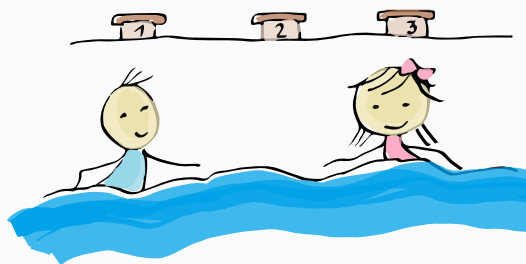
Nadszedł czas, by Mike poznał dziewczynę. Oto Lilly, nowa przyjaciółka Mike'a ze szkoły. Jest inna niż on. Oboje mają odmienne upodobania i zdolności, jednak czują do siebie sympatię i darzą się szacunkiem. Z pewnością przeżyją jeszcze razem niejedną przygodę.



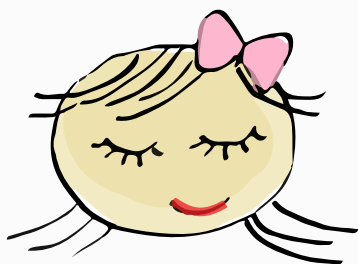




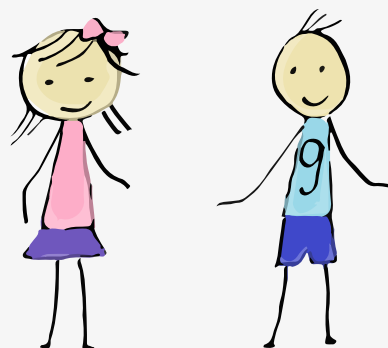
Who's that girl next to Mike,  
riding a yellow bike?



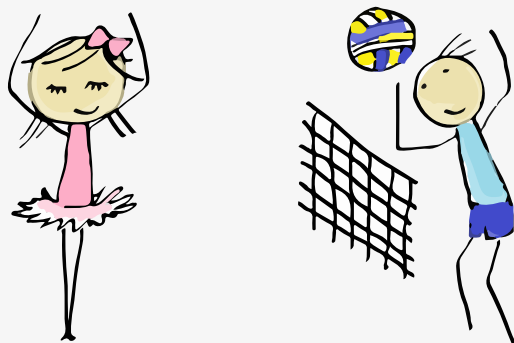
It's Mike's new friend from school,  
they often meet at the pool.



She's got long hair with a bow,  
perfect smile, red lips, just so.



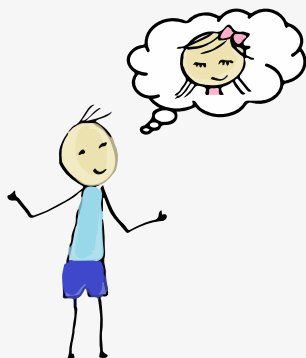
She likes wearing purple skirts,  
Mike loves shorts and football shirts.



She likes ballet in the hall.  
Mike loves gym and volleyball.



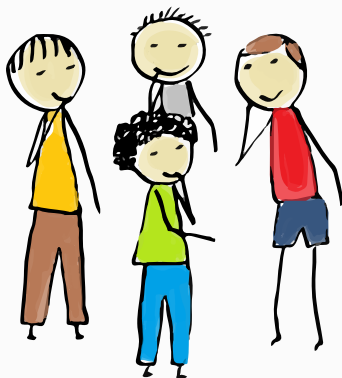
She likes reading books for teens.  
Mike loves sports car magazines.



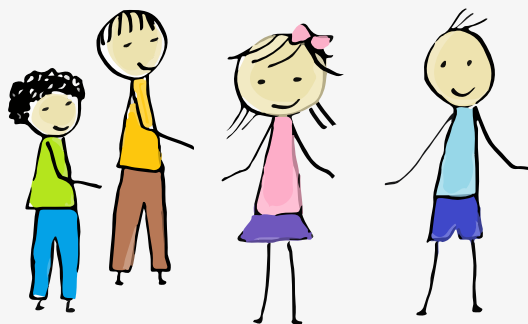
She is friendly, very kind.  
- 'But she's a girl!'.  
- 'I don't mind.'



And she can play the guitar,  
she can be our school band star'



All boys laugh and stay away.  
Mike likes girls, they're okay.



- 'Come on guys, don't be silly.  
Meet my friend, her name is Lilly.'

**M**ateriał zawiera przykładowe ćwiczenia, również inne niż do tej pory. Można tu znaleźć zadania, w których uczniowie rozwijają umiejętność rozumienia tekstu pisanego, ćwiczą rozpoznawanie i stosowanie środków językowych oraz słuchają ze zrozumieniem. Zachęcamy do twórczego wykorzystywania historyjki, adaptowania ćwiczeń do potrzeb konkretnych (grup) uczniów, a także tworzenia własnych zadań z wykorzystaniem ilustracji i/ lub treści opowiadania.

### True (T), False (F) or Doesn't say (Ds)

Bohaterem tego ćwiczenia jest nasz przyjaciel Mike. Uczniowie wspólnie z nauczycielem czytają tekst, a następnie decydują,

czy podane zdania są prawdziwe (T), fałszywe (F), czy informacja nie została podana (Ds).

1. Mike likes ballet.
2. Mike likes wearing shorts.
3. Mike's new friend's name is Milly.
4. Mike doesn't like girls.
5. Mike likes playing basketball.
6. Mike loves sports car magazines.

### Fill in blanks

Uczniowie pracują z tekstem. Zwracają uwagę na zdania dotyczące nowej bohaterki Lilly. Podane wyrazy uczniowie mają wstawić odpowiednio w wy kropkowane miejsca. Uczniom bardziej zaawansowanym można zaproponować zdania bez sugerowania słów.

Wstaw: books, long, is, wearing, can, name.

1. Her ..... is Lilly
2. She's got ..... hair.
3. She likes reading .....
4. She ..... play the guitar.
5. She likes ..... purple skirts.
6. She ..... friendly and kind.


### Listen and circle

Zadanie ćwiczy umiejętność wyszukiwania informacji szczegółowych w tekście słuchanym oraz domyślanie się znaczenia wyrazu z kontekstu. Nauczyciel czyta proste zdanie, uczeń otacza pętlą właściwy obrazek.

#### Dla nauczyciela:

- He likes playing volleyball.
- She likes reading books.
- Mike likes girls.
- She's got a bow in her hair.
- He's wearing jeans.

#### Dla ucznia:

1.  
2.  
3.  
4.  
5.  

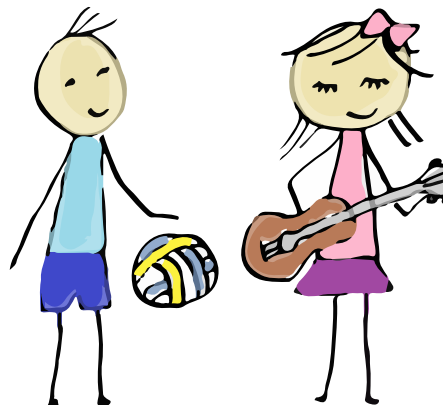
### Listen and tick or cross

Uczniowie słuchają zdań dotyczących opisu dwóch postaci, Mike'a i Lilly, przedstawionych na obrazku. Nauczyciel wypowiada zdania 1-6, uczniowie przyglądają się postaciom, słuchają zdań, a w ponumerowane kratki wstawiają *tick* ✓, jeśli zdanie poprawnie opisuje postać, lub *cross* ✗, jeśli zdanie nie jest zgodne z rysunkiem.

#### Zdania dla nauczyciela:

1. She is wearing a yellow skirt.
2. She's got a pink bow in her hair.
3. She is playing the guitar.
4. He is wearing jeans.
5. He is playing tennis.
6. He's got a blue T-shirt.

#### Dla ucznia:



1.
2.
3.
4.
5.
6.



Materiał dla ucznia



Materiał dla nauczyciela

### Izabela Witkowska

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej hobby, z którego czerpie wiele satysfakcji, jest pisanie rymowanych bajek i wierszyków. Dziecięcy entuzjazm, zachwyt oraz słowa: *Proszę pani, jeszcze raz* są dla niej największą motywacją do pracy. Jest autorką wielu materiałów edukacyjnych.



# Jak wyglądają lekcje języka angielskiego w szkole podstawowej?

## Wyniki *Badania efektywności nauczania języka angielskiego (BENJA)*

Magdalena Szpotowicz, Marek Muszyński

**Dyskusje na temat efektów nauki języka angielskiego w polskiej szkole toczą się w mediach, niepokoją rodziców i stają się częścią debaty publicznej. Nader często dyskusje te opierają się jednak na wiedzy anegdotycznej. Dzięki badaniom i egzaminom zewnętrznym z języków obcych mamy dziś dostęp do wyników rzetelnych testów umiejętności uczniów i wyników badań opracowanych z najwyższą starannością metodologiczną.**

**Z**a sprawą przeprowadzonego w latach 2011-2014 *Badania efektywności nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej (BENJA)*, opublikowanego w tym roku przez specjalistów z Instytutu Badań Edukacyjnych (Muszyński, Campfield, Szpotowicz 2015), mamy po raz pierwszy do czynienia z danymi z reprezentatywnej próby polskich szkół i z informacjami o związkach różnych czynników z efektywnością nauczania języka angielskiego. To kompleksowe badanie dało również odpowiedź na pytanie o to, jak wyglądają lekcje tego języka. W poniższym tekście przedstawiamy wybrane rezultaty tego obszernego badania, skupiając się na dydaktyce języka angielskiego. Jako źródła informacji posłużą nam wyniki z ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli, dane zebrane podczas obserwacji lekcji oraz dane z transkrypcji tych lekcji.

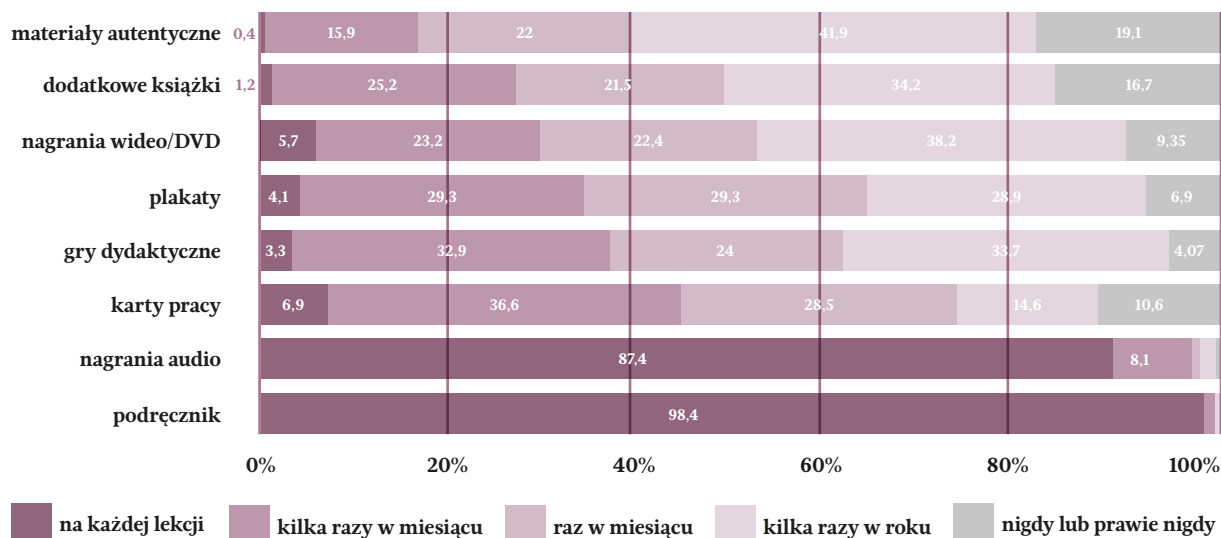
### **Kilka informacji o badaniu**

Celem BENJA była analiza szkolnych i pozaszkolnych warunków nauczania języka angielskiego w szkołach podstawowych w Polsce. Badanie objęło ponad 5 tys. uczniów, około 250

nauczycieli anglistów i 171 dyrektorów szkół. Wykorzystano różne metody badawcze: ankiety skierowane do nauczycieli, dyrektorów i uczniów oraz ich rodziców, testy umiejętności, obserwacje i transkrypcje lekcji. Pomiary oraz zbieranie danych miały miejsce w klasie III, a następnie w klasie VI, i obejmowały tę samą kohortę szkół, które zbadano dwukrotnie na przestrzeni trzech lat. Podwójny pomiar dał badaczom możliwość poznania dynamiki zmian zachodzących pomiędzy pierwszym a drugim etapem edukacji oraz sformułowanie szczegółowych rekomendacji dotyczących nauczania języka angielskiego w polskiej szkole podstawowej. W całości raport można przeczytać na stronie internetowej [Instytutu Badań Edukacyjnych](#).

### **Dydaktyka języka angielskiego w szkole podstawowej**

Nauczanie języka angielskiego w szkole podstawowej to proces dynamiczny, a metodyka pracy zmienia się tu niemal z roku na rok. Począwszy od dużej intensywności różnorodnych ćwiczeń rozwijających umiejętność rozumienia ze słuchu zintegrowanego z mówieniem (powtarzanie rymowanek,



Rysunek 1. Wykorzystanie materiałów na lekcjach w klasie VI szkoły podstawowej. Dane w procentach na podstawie ankiet nauczycieli

wierszyków, śpiewanie piosenek), przez stopniowe wprowadzanie ćwiczeń rozwijających rozumienie zdań, dialogów, krótkich tekstów, aż po początkowe formy wypowiedzi pisemnej w starszych klasach szkoły podstawowej. Zawsze jednak, we wszystkich latach nauki pierwszego i drugiego etapu edukacji, niezbędne jest stosowanie takich technik i form pracy oraz materiałów dydaktycznych, w tym autentycznych, które zapewniają utrzymanie motywacji do nauki, czyli budzą zainteresowanie uczniów i pozwalają skupiać ich uwagę na zadaniach. Potrzebna jest do tego różnorodność i dynamika interakcji w klasie (Brewster, Ellis i Girard 2002; Pinter 2007; Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2009). Niezwykle istotne jest też stopniowe wprowadzanie coraz bardziej złożonego języka poleceń, aby zapewnić uczniom jak największą ekspozycję na język angielski oraz zachęcać ich do interakcji w tym języku, czy to z nauczycielem, czy między sobą (Muñoz, Lindgren 2011). Źródłem motywacji do mówienia są też ilustrowane opowiadania w formie komiksów oraz anglojęzyczna literatura dla dzieci, która może być szeroko wykorzystywana na lekcjach, nawet z uczniami najmłodszymi (Ellis, Brewster 2002).

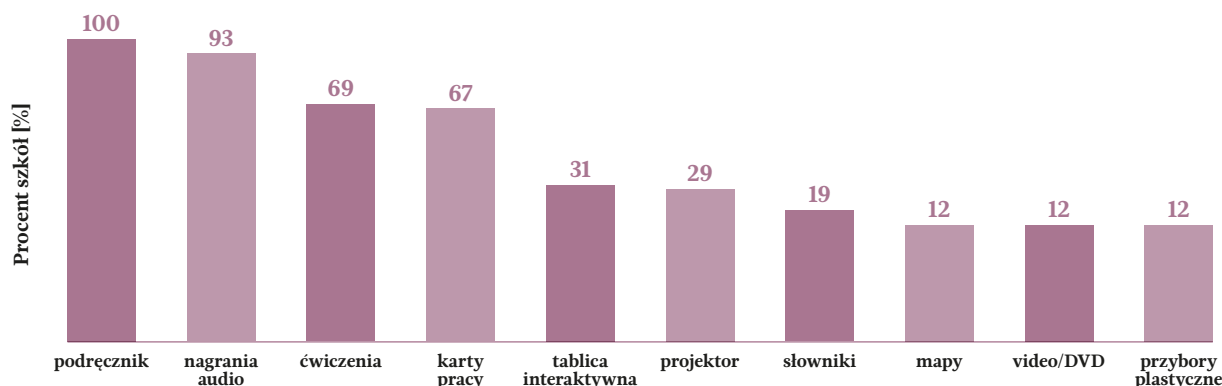
Należy zauważyć, że na efektywność przyswajania języka obcego przez ucznia wpływają nie tylko działania nauczyciela i szkoły (czynniki szkolne), ale również jego predyspozycje i otoczenie społeczne. W tradycyjnym podziale na czynniki szkolne i pozaszkolne (Dolata 2014) jako pierwsze klasyfikuje się

zjawiska, na które szkoła ma bezpośredni lub pośredni wpływ. Są to czynniki systemowe (np. ogólna długość czasu nauki, liczba godzin w tygodniu, liczebność oddziałów), organizacyjne (np. wyposażenie sal, podział na grupy językowe) oraz metodyczne (np. stosowane sposoby nauczania). Do czynników pozaszkolnych zaliczane są m.in. zmienne społeczno-demograficzne (np. status społeczno-ekonomiczny) i inne zmienne związane ze środowiskiem domowym (np. znajomość nauczanego języka obcego przez rodziców ucznia, język mediów, kontakt z filmami z napisami lub z lektorem).

Aby nakreślić obraz dydaktyki języka angielskiego, w niniejszym artykule omówiono wybrane czynniki organizacyjne, takie jak wyposażenie sal czy podział na grupy językowe, oraz metodyczne: używane materiały, techniki i formy pracy stosowane na lekcjach oraz sposób rozłożenia akcentów na ćwiczone sprawności. Prezentujemy też dane obrazujące użycie języka angielskiego przez nauczycieli na lekcji oraz przedstawiamy środowisko pozaszkolne uczniów, które, jak wiadomo, ma niebagatelny wpływ na nabywane umiejętności językowe uczniów.

### Wykorzystywane materiały dydaktyczne

Zacznijmy od przeglądu materiałów, jakimi posługują się nauczyciele w klasie. Otóż ankietowani nauczyciele wskazują, że podczas lekcji wykorzystują głównie podręcznik i nagrania audio: dziewięciu na dziesięciu nauczycieli używa tych



Rysunek 2. Procent szkół, w których dany materiał użyty został minimum raz (na podstawie danych z obserwacji lekcji)

materiałów na każdej lekcji. Pozostałe pomoce są stosowane znacznie rzadziej. Dość często korzysta się z kart pracy, gier dydaktycznych i plakatów – około jedna trzecia nauczycieli używa ich przynajmniej kilka razy w miesiącu. Jeszcze rzadziej wykorzystuje się na lekcjach nagrania wideo/DVD i dodatkowe książki. Najrzadziej natomiast wykorzystywane są materiały autentyczne – niespełna co szósty nauczyciel pracuje ze swoimi uczniami, stosując takie pomoce co najmniej kilka razy w miesiącu. Większość anglistów korzysta jednak

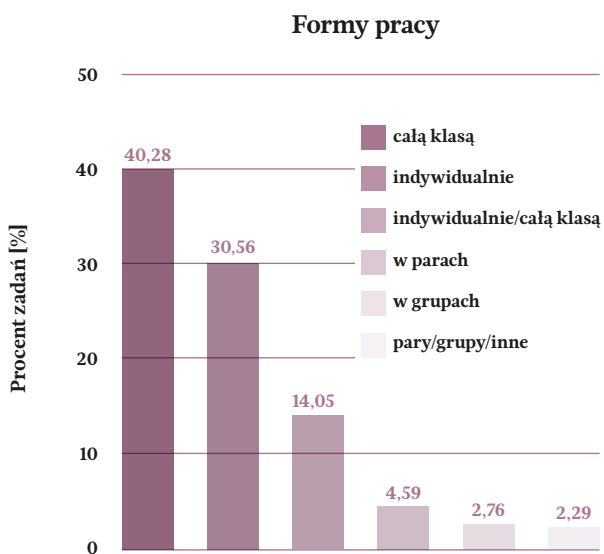
z takich materiałów sporadycznie, a aż co piąty deklaruje, że nie korzysta z nich nigdy (patrz Rysunek 1).

Co ciekawe, deklarowane przez nauczycieli użycie pomocy dydaktycznych nie zmienia się w okresie od III do VI klasy szkoły podstawowej. W klasie III również dominuje podręcznik i nagrania audio, tworząc żelazny kanon materiałów, na których oparte są lekcje języka angielskiego w polskiej szkole podstawowej.

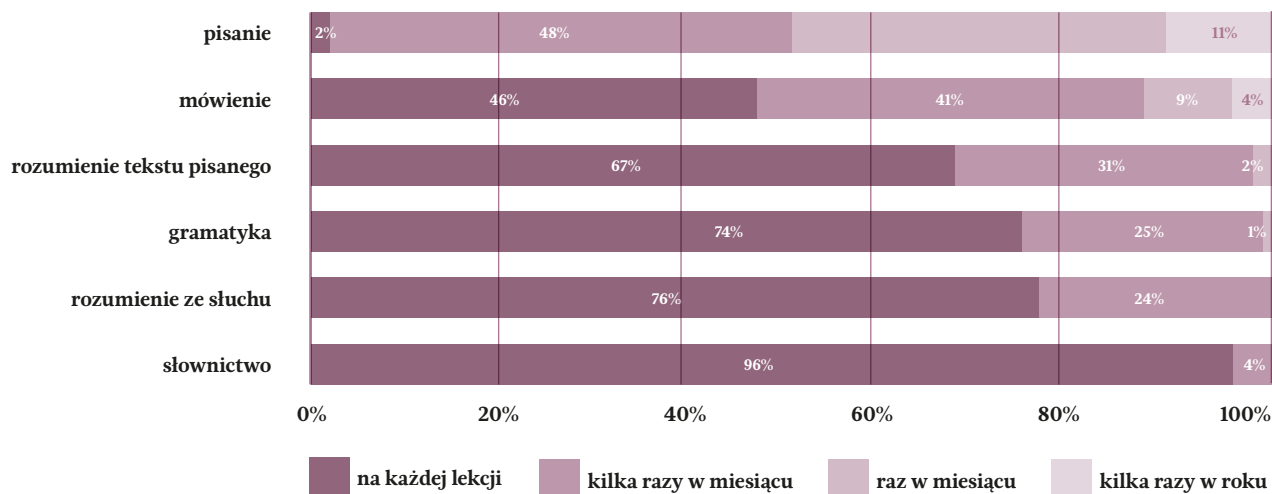
Odnotowane przez obserwatorów użycie materiałów w czasie lekcji zgadza się z deklaracjami nauczycieli. Także na podstawie tego źródła informacji widać zdecydowaną dominację pracy z podręcznikiem i nagraniami audio. Używa się ich w każdej szkole, na każdej praktycznie lekcji. Kolejnymi materiałami, z których korzysta się również bardzo często, są: tablica tradycyjna, karty pracy (powielane na ksero) oraz zeszyt ćwiczeń stanowiący komplet z podręcznikiem. Znacznie rzadziej używana jest tablica interaktywna, projektor multimedialny czy nagrania wideo/DVD. Dziwi bardzo rzadkie używanie atrakcyjnych dla uczniów w tym wieku materiałów w rodzaju bajek, opowiadań, piosenek czy wyliczanek (Ellis i Brewster 2002; Jaros i Raulinajtys 2009). Tylko raz na wszystkie 252 obserwowane lekcje stwierdzono wykorzystanie Internetu (Rysunek 2.).

Podręcznika używa się średnio do pięciu ćwiczeń na lekcję, a nagrań audio i tablicy tradycyjnej – do jednego (oczywiście jedno ćwiczenie może być wykonane przy użyciu wielu materiałów). Ćwiczenia z użyciem popularnych materiałów trwają przeciętnie 3-4 min., a na lekcji wykonuje się średnio nieco ponad siedem różnych ćwiczeń.

Lekcje są więc zdecydowanie zdominowane przez pracę z podręcznikiem. Materiały, które mogłyby przerwać tę



Rysunek 3. Stosowane na lekcji formy pracy (na podstawie danych z obserwacji lekcji)



Rysunek 4. Sprawności ćwiczone na lekcji, według deklaracji nauczycieli. Dane w procentach

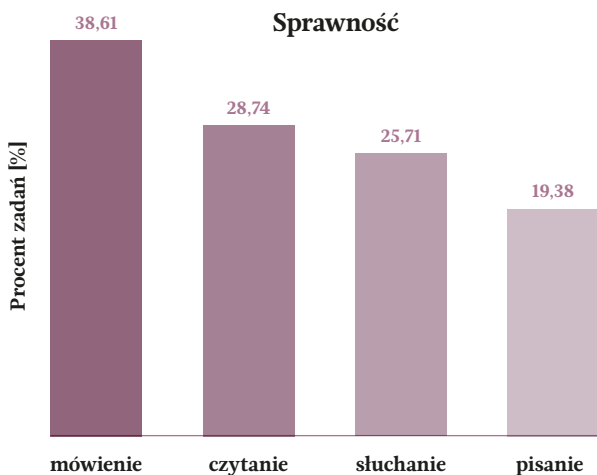
monotonię i dostarczyć uczniom nowych okazji do kontaktu z językiem (materiały autentyczne, nagrania wideo/DVD, TIK, gry), wykorzystywane są dość rzadko. Zaobserwowane sposoby działania mogą prowadzić do schematycznych i przewidywalnych zajęć, podczas których uczniowie nie mają możliwości kontaktu z autentycznym językiem obcym.

### Stosowane formy pracy

Wykorzystywane materiały pociągają również za sobą wybór form pracy (Komorowska 2011; Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2009). Dane z obserwacji lekcji pokazują, że znaczna większość

ćwiczeń jest wykonywana przez uczniów indywidualnie lub całą klasą. Ćwiczenia wykonywane w formach interakcyjnych (w parach lub grupach) stanowią mało znaczący margines (tylko około 10 proc. wszystkich zadań). Sytuacja ta powoduje, że uczniowie nie mają okazji do rozwijania umiejętności komunikacyjnych, a przebieg lekcji wydaje się przewidywalny i mało angażujący.

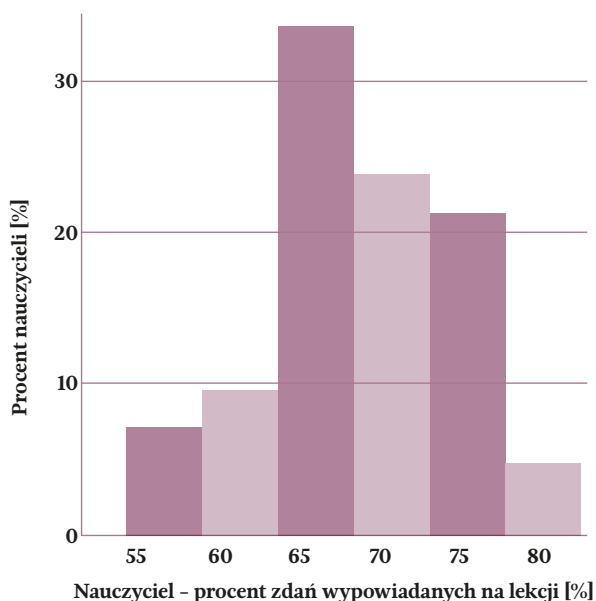
Obserwowana dominacja nieinterakcyjnych form pracy (całą klasą, indywidualnie) stoi w sprzeczności z wymaganiami i zaleceniami podstawy programowej (MEN 2008) oraz z nowoczesnymi koncepcjami metodyki nauczania języków obcych (Harmer 2001; Scrivener 2011; Ur 1999). Na bazie danych zgromadzonych w badaniu BENJA nie sposób jednoznacznie rozstrzygnąć, dlaczego interaktywne formy pracy są tak rzadko wykorzystywane na lekcjach języka angielskiego.



Rysunek 5. Sprawności ćwiczone na lekcji, według danych obserwacyjnych

### Ćwiczone sprawności

Nauczyciele deklarują, że najczęściej na lekcji ćwiczą z uczniami słownictwo – przeprowadzanie takich ćwiczeń na każdej lekcji deklaruje praktycznie każdy nauczyciel. Około trzech czwartych anglistów twierdzi, że ćwiczy z uczniami na każdej lekcji rozumienie ze słuchu i gramatykę. Nieco rzadziej nauczyciele przyznają, że przeprowadzają ćwiczenia z rozumienia tekstu pisanego i czytania na głos. Mówienie (w tym dialogi i prezentacje) jest ćwiczone na każdej lekcji tylko przez niecałą połowę nauczycieli. Zdecydowanie najrzadziej



Rysunek 6. Procent zdań wypowiedzianych na lekcji przez nauczyciela, na podstawie transkrypcji obserwowanych lekcji

ćwiczona jest sprawność pisania – tylko 2 proc. nauczycieli przyznaje, że ćwiczy ją na każdej lekcji, a aż około połowa robi to nie częściej niż raz w miesiącu (Rysunek 4).

Deklaracje nauczycieli warto odnieść do spostrzeżeń obserwatorów. Z danych obserwacyjnych wynika, że ćwiczenia najczęściej zawierały elementy mówienia (prawie 40 proc. ćwiczeń) i czytania (prawie 30 proc.), ćwiczenia z rozumienia ze słuchu były nieco mniej popularne (około 25 proc.), a pisanie, zgodnie z deklaracjami samych nauczycieli, było sprawnością najrzadziej doskonaloną na lekcjach (około 19 proc. ćwiczeń; por. Rysunek 5.).

Warto zauważyć, że zdecydowanie dominują ćwiczenia krótkie, trwające średnio nie dłużej niż 3-4 min., przy czym ćwiczenia długie (około 10 min) są obserwowane sporadycznie w przypadku większości sprawności i nie występują wcale (!) w przypadku mówienia. Oznacza to, że uczniowie nie mają właściwie szansy na pracę nad dłuższym projektem czy też zaprezentowanie rozbudowanego dialogu lub wypowiedzi. Wydaje się więc, że ćwiczenia z elementem mówienia pojawiają się często (mniej niż w połowie ćwiczeń), choć zwykle jest to element dość krótki, na tyle że sami nauczyciele nie uważają go za wart wzmiankowania – tylko nieco mniej niż połowa

z nich zaznacza, że ćwiczy mówienie na każdej lekcji (choć obserwacje lekcji wskazują na większą frekwencję tych ćwiczeń).

### Język na lekcji

Przeprowadzone transkrypcje nagrań lekcji umożliwiły dokładną analizę języka, jakim posługują się nauczyciele i uczniowie. Komunikacja na lekcji jest zdominowana przez nauczycieli, którzy wygłaszają średnio 69 proc. wszystkich zdań (Rysunek 6.) i 76 proc. słów, jakie padają na lekcji. Na wypowiedzi uczniów pozostaje więc znacznie mniej niż połowa czasu. Warto zauważyć, że w żadnej placówce uczniowie nie wypowiadają nawet połowy zdań lub słów (maksymalnie 45 proc. zdań i 43 proc. słów), a w niektórych przypadkach uczniowie nie mieli okazji wypowiedzieć nawet jednej piątej słów lub zdań (minimum to odpowiednio: 13 proc. i 17 proc.).

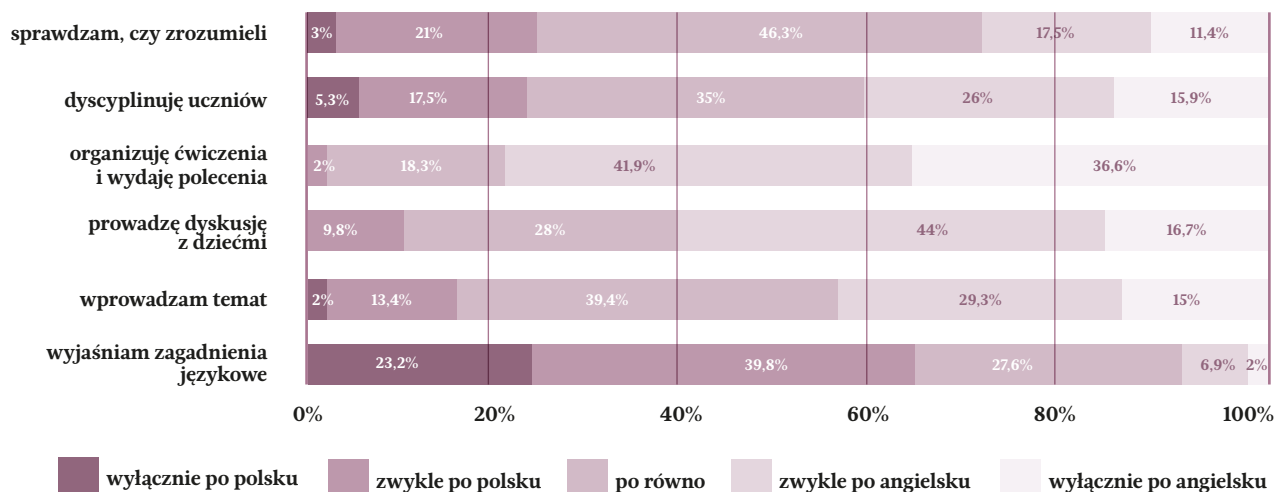
Co więcej, na lekcji mówi się w dużej mierze po polsku – prawie połowa zdań i słów wypowiedzianych przez nauczycieli i uczniów występuje w tym języku. Możliwość obcowania z językiem docelowym jest w ten sposób ograniczana. Ponadto uczniowie wypowiadają się za pomocą krótkich i mało zróżnicowanych komunikatów. Średnia długość wypowiedzi uczniów po angielsku wynosi około trzech słów, przy czym wypowiedzi są często konstruowane przy użyciu kilku tych samych wyrazów.

Warto przesledzić też, jak sami nauczyciele postrzegają swoje użycie języka docelowego w czasie lekcji. Angliści deklarują, że mówią po angielsku przez prawie 24 min zajęć, tak więc, choć użyta jest inna miara, deklaracja ta wydaje się zgodna z obiektywnymi danymi z transkrypcji lekcji. Nauczyciele byli również pytani o to, w jakim stopniu wykorzystują oba języki do realizacji poszczególnych celów na lekcji. Dane wskazują na zrównoważone użycie obu języków, są więc zbliżone z danymi z transkrypcji. Większość nauczycieli twierdzi, że organizację ćwiczeń, wydawanie poleceń oraz dyskusje z uczniami prowadzi zwykle w języku angielskim, natomiast wyjaśnianie zagadnień (zwłaszcza) i sprawdzanie zrozumienia – głównie w języku polskim (Rysunek 7.).

### Warunki pracy

Analizując sposób prowadzenia lekcji języka angielskiego w polskiej szkole, warto przesledzić również, jak wyglądają warunki ich prowadzenia: liczebność klasy, podział na grupy według poziomu zaawansowania uczniów, dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) i innych pomocy dydaktycznych (np. przez prowadzenie lekcji w pracowni językowej).





Rysunek 7. Użycie języków do osiągnięcia poszczególnych celów na lekcji, według deklaracji nauczycieli

Ważne jest, by uwzględnić również nastawienie uczniów oraz ich kontakty z językiem angielskim poza szkołą, np. w czasie wolnym lub na dodatkowych zajęciach (kursach, korepetycjach).

Dane zebrane w badaniu BENJA wskazują, że w trakcie I i II etapu edukacyjnego średnia grupa liczy około 14 uczniów. W klasach IV-VI 68 proc. szkół dzieli klasy na grupy językowe. Niestety, tylko w połowie przypadków kryterium podziału jest merytoryczne (np. test umiejętności), inne szkoły dzielą uczniów np. ze względu na płeć lub alfabetyczną kolejność w dzienniku. Takie kryteria podziału są niepożądane i stoją w sprzeczności z zaleceniami podstawy programowej (MEN 2008).

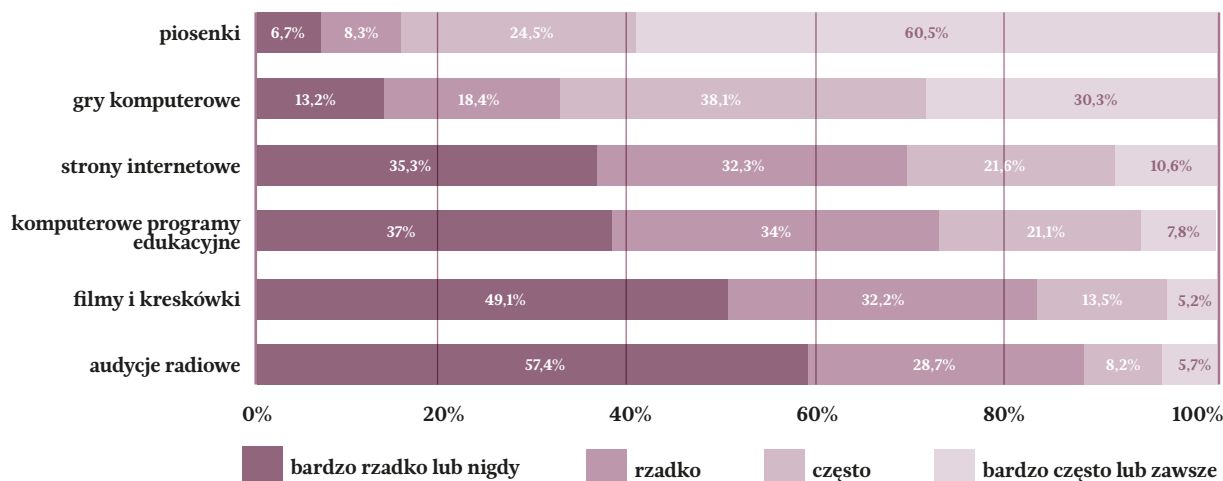
Według deklaracji nauczycieli, dostępność TIK i innych pomocy dydaktycznych (słowniki, plakaty) w szkole jest satysfakcjonująca – około 75 proc. z nich stwierdza, że ma w klasie dostęp do komputera i tablicy interaktywnej. Podobny procent anglistów deklaruje, że ma dostęp do pracowni językowej (choć tylko około jedna trzecia ogółu nauczycieli prowadzi w niej każde zajęcia). Pomimo tego, że nauczyciele twierdzą, iż TIK są w szkole dostępne, aż połowa z nich narzeka na nieodpowiednie wyposażenie placówek w sprzęt i oprogramowanie dydaktyczne. Co ciekawe, tylko 10 proc. nauczycieli twierdzi, że brak im wiedzy, jak efektywnie wykorzystać TIK na lekcjach. Jest to zastanawiające, zważywszy na fakt, że użycie nowych technologii obserwowane na lekcjach jest wyraźnie niższe niż deklaracje nauczycieli dotyczące własnych umiejętności i dostępności sprzętu. Z racji na potencjał TIK w kreowaniu atrakcyjnych dla uczniów lekcji językowych warto poświęcić im w przyszłości osobne badanie, które pomogłoby określić ich

rzeczywistą dostępność w polskich szkołach podstawowych, wiedzę nauczycieli o ich użyciu i szczegółową analizę ich wykorzystania na lekcjach (Gajek 2008; Marczak 2013).

Budujący jest z pewnością fakt, że angielski jest jednym z ulubionych przedmiotów szkolnych polskich uczniów (Gajewska-Dyszkiewicz 2012). W badaniu BENJA ponad połowa uczniów klasy VI stwierdziła, że lubi lub bardzo lubi uczyć się języka angielskiego, a tylko nieco ponad 10 proc. wyraźnie zadeklarowało, że nie lubi tego robić. Pozytywne nastawienie uczniów jest ogromnym kapitałem, na którym można budować efektywną dydaktykę języka angielskiego w polskiej szkole, tym bardziej że uczniowie przejawiają dużą aktywność względem pozalekcyjnych form kształcenia językowego. Prawie 40 proc. uczniów klas VI chodziło już na dodatkowe zajęcia z języka obcego, ucząc się angielskiego poza szkołą średnio przez nieco ponad trzy lata. W czasie wolnym uczniowie mają kontakt z angielskim głównie poprzez piosenki i gry komputerowe, dość rzadko przeglądają anglojęzyczne strony internetowe, korzystają z komputerowych programów edukacyjnych czy oglądają filmy lub kreskówki bez lektora (Rysunek 8.). Być może pewną barierą w kontakcie z angielskim poza szkołą jest to, że tylko około 20 proc. rodziców uczniów deklaruje, że zna angielski przynajmniej dobrze. Aż około 40 proc. z nich przyznaje, że nie zna angielskiego w ogóle.

### Podsumowanie i rekomendacje

Jak wynika z przedstawionych powyżej danych z raportu BENJA, w obszarze dydaktyki języka angielskiego w szkole podstawowej



Rysunek 8. Kontakt uczniów z językiem angielskim w czasie wolnym pozostaje jeszcze wiele do zrobienia. Kluczowe wydaje się przekonanie nauczycieli do wykorzystywania aktywizujących metod pracy z uczniami, w tym pracy w parach i w grupach czy zaangażowania w pracę projektową. Niezwykle ważne jest też zjednanie ich dla wykorzystywania języka angielskiego jako narzędzia komunikacji na lekcji od samego początku edukacji językowej i przyzwyczajania uczniów do coraz bardziej złożonych wyrażań i zwrotów, które słyszą wprost od nauczyciela. Inspiracją do rozbudowywania wypowiedzi uczniów w języku obcym może być wykorzystywanie dłuższych tekstów do słuchania i czytania, które są barwnie i atrakcyjnie ilustrowane, a ich bogatym źródłem jest literatura angielska dla dzieci.

### Bibliografia

- Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (2002) *The Primary English Teacher's Guide*. New Edition. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dolata, R. (red.). (2014) *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*. Warszawa: IBE.
- Ellis, G., Brewster, J. (2002) *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Gajek, E. (2008) *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A. (2012) Opinie polskich gimnazjalistów dotyczące nauki języków obcych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 73-78.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. (wyd. 2). Harlow: Pearson Education Ltd.
- Jaros, I., Raulinajtys, A. (2009) Środki dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu dzieci. W: D. Sikora-Banasik (red.) *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: CODN.
- Marczak, M. (2013) *Communication and Information Technology in (Intercultural) Language Teaching*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- MEN (2008) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania*

*przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2008 r. nr 4, poz. 17.). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

- Muñoz, C., Lindgren, E. (2011) *Out-of-School Factors: The Home*. W: J. Enever (red.) *Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- Muszyński, M., Campfield, D., Szpotowicz, M. (2015) *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011-2014)*. Warszawa: IBE.
- Pinter, A. (2007) *Teaching English Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Scrivener, J. (2011) *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Szpotowicz, M., Szul-Kurpaska, M. (2009) *Teaching English to Young Learners*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.
- Szpotowicz, M., Campfield, D. (2016) *Developing and Piloting Proficiency Tests for Polish Young Learners*. W: M. Nikolov (red.) *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Ur, P. (1999) *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

### dr Magdalena Szpotowicz

Adiunkt w Katedrze Edukacji Początkowej Wydziału Pedagogicznego UW, lider Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Członek grupy tematycznej „Wczesne Nauczanie Języka” oraz przedstawiciel Polski w grupie doradczej Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (ESLC). Koordynator międzynarodowego badania Early Language Learning in Europe (ELLiE) od 2006 r.

### Marek Muszyński

Pracuje jako specjalista ds. badań i analiz w Pracowni Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych. Doktorant w Instytucie Socjologii na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pracował w kilku



# Języki w szkołach średnich w Europie – rzut oka na egzaminy

## Wnioski z raportu Eurydice

**Sieć Eurydice opublikowała we wrześniu br. raport (w zamyśle autorów – wstępny przegląd) opisujący krajowe egzaminy oceniające kompetencje językowe uczniów szkół średnich w Europie.**

**R**aport zatytułowany *Languages in Secondary Education: An Overview of National Tests in Europe – 2014/15* wskazuje na rosnącą rolę egzaminów z języka obcego w egzaminach zewnętrznych, opisuje cele tych egzaminów, testowane umiejętności językowe oraz wypracowane przez poszczególne kraje procedury mające zapewnić rzetelne i przejrzyste zasady oceniania. Publikacja obejmuje dane zebrane w 28 krajach członkowskich Unii Europejskiej oraz w Islandii, Liechtensteinie, Norwegii, Turcji, Czarnogórze i Serbii. Oto kilka najważniejszych wniosków raportu.

### **1. Egzaminy z języków obcych są coraz bardziej powszechne, ich znaczenie w ogólnych egzaminach zewnętrznych wzrasta**

Znaczenie testów i egzaminów jako sposobu oceniania osiągnięć uczniów wzrasta w Europie od lat 90. XX wieku. Wzrost popularności tej formy oceniania dotyczy w ostatnich latach również znajomości języków. W zdecydowanej większości krajów egzaminy językowe zostały wprowadzone stosunkowo niedawno, wiele z nich po 2001 r., choć w niektórych krajach (m.in. Irlandia, Szkocja, Finlandia, Francja) egzaminy te mają długą tradycję, sięgającą nawet XIX wieku.

W krajach, w których egzaminy językowe były wcześniej przeprowadzane, najczęściej nie wprowadzano nowych, ale zaadaptowano istniejące do obecnych potrzeb. Zmiana ta dotyczyła najczęściej zwiększenia liczby testowanych języków (jak np. w Luksemburgu, na Malcie i w Finlandii), rozsze-

żenia zakresu testowanych umiejętności oraz zwiększenia liczby uczniów objętych egzaminem (jak np. w Bułgarii).

### **2. Wyniki większości egzaminów z języków obcych przeprowadzanych w Europie wpływają na decyzję o przejściu ucznia na dalszy etap edukacji**

W większości krajów egzaminy z języka obcego przeprowadza się na poziomie szkoły średniej zarówno I, jak i II stopnia, najczęściej na koniec danego etapu edukacyjnego lub w momencie kończenia przez uczniów obowiązkowego kształcenia. W niemal wszystkich krajach przeprowadza się egzaminy z języka, które mają charakter doniosły (ang. *high stakes test*). Ten typ egzaminu dominuje wśród egzaminów opisywanych w raporcie. Drugą kategorią przedstawionych w raporcie egzaminów językowych są egzaminy powszednie/testy niskiej stawki (ang. *low stakes test*). Mają one najczęściej cel wyłącznie diagnostyczny, a dokonywana przy ich pomocy ocena efektów pracy uczniów, szkół lub całych systemów edukacji ma służyć poprawie jakości nauczania i uczenia się oraz stosowanych metod dydaktycznych. Ten typ egzaminów przeprowadza się w ponad połowie krajów, są one jednak rzadziej stosowane niż egzaminy doniosłe.

### **3. Mówienie jest najrzadziej testowaną umiejętnością. Najwięcej egzaminów obejmuje zadania sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu czytanego**

Jedynie około połowa egzaminów z języków obcych przeprowadzanych w Europie obejmuje wszystkie sprawności

językowe. Największe zróżnicowanie pomiędzy krajami dotyczy uwzględniania w egzaminach językowych umiejętności mówienia. Z informacji zawartych w raporcie wynika, że sprawność ta jest najrzadziej testowaną umiejętnością cząstkową w krajowych egzaminach z języka obcego. Natomiast najczęściej egzaminy obejmują zadania sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu czytanego. Pozostałe sprawności, czyli umiejętność pisanie i rozumienia ze słuchu są uwzględniane w zadaniach egzaminacyjnych w podobnym zakresie. Fakt, że mówienie nie jest sprawdzane na egzaminach, wynika prawdopodobnie ze złożoności oceny tej umiejętności oraz wysokich kosztów jej przeprowadzania. Z tych też powodów egzaminy z mówienia w języku obcym nie są przeprowadzane w ogóle lub jedynie wewnątrz w szkołach. W dziewięciu krajach (w Bułgarii, Danii, we Włoszech, Holandii, Austrii, Słowenii, Słowacji, Norwegii i Wielkiej Brytanii) przeprowadza się przynajmniej jeden egzamin z umiejętności mówienia w języku obcym opracowywany na poziomie lokalnym, czyli najczęściej przez same szkoły.

#### 4. W większości krajów egzaminy z języka obcego obejmują więcej niż pięć języków, wśród nich niemal we wszystkich krajach znalazł się język angielski

W większości krajów egzaminy z języków obcych obejmują ponad pięć języków. Są kraje, np. Irlandia, Francja, Wielka Brytania (Anglia, Walia i Irlandia Północna) czy Norwegia, w których liczba języków możliwych do wybrania na egzaminie jest bardzo duża i wynosi odpowiednio: 23, 47, 20 i 39. W dwunastu krajach egzamin z języka obcego obejmuje tylko jeden język, najczęściej jest to język angielski.

Egzaminy krajowe obejmują również inne języki obce nauczane w szkołach, a są to najczęściej: francuski, niemiecki, hiszpański, włoski i rosyjski. Niektóre kraje z przyczyn politycznych, historycznych lub ze względu na swoje położenie geograficzne wprowadziły egzaminy z rzadziej nauczanych języków (np. Norwegia z języka fińskiego czy Polska z języka ukraińskiego). Z tych też powodów więcej egzaminów z języka rosyjskiego jest przeprowadzanych w krajach Europy Wschodniej, a egzaminy z języka hiszpańskiego i włoskiego są bardziej powszechne na południu Europy.

W niektórych krajach egzaminy z języków obcych uwzględniają również języki społeczności imigranckich, zarówno tych nowo przybyłych, jak i dobrze zakorzenionych w społeczeństwie danego kraju. Dotyczy to np. Holandii, gdzie przeprowadza się egzaminy z języka tureckiego

i arabskiego; Wielkiej Brytanii, gdzie istnieją egzaminy z języka kantońskiego, bengalskiego i urdu; oraz Norwegii, gdzie uczniowie mogą zdawać egzamin z języka somalijskiego i urdu.

#### 5. Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ) miał istotny wpływ na kształt krajowych egzaminów z języków obcych

Powstanie tego dokumentu w 2001 r. wpłynęło w sposób zasadniczy na tworzenie egzaminów i testów z języków obcych. W większości krajów wszystkie przeprowadzane egzaminy z języków obcych nawiązują do poziomów biegłości językowej opisanych w ESOKJ (skala ogólna). Egzaminy z języka obcego przeprowadzane na poziomie szkół gimnazjalnych najczęściej odpowiadają poziomom A2 lub B1 według skali ESOKJ. W szkołach ponadgimnazjalnych – B2 i powyżej tego poziomu.

*Wnioski z raportu Languages in Secondary Education: „An Overview of National Tests in Europe – 2014/15” zostały zaprezentowane przez Nathalie Baidak, ekspertkę z europejskiego biura Eurydice, w czasie zorganizowanej przez FRSE konferencji pt. „Ocena w edukacji językowej”, która odbyła się w dniach 23-24 września w Warszawie. Pełną prezentację raportu można obejrzeć na kanale „Języków Obcych w Szkole” na YouTube*



### Polskie Biuro Eurydice

Eurydice to europejska sieć informacji o edukacji. Jej celem jest wymiana informacji o europejskich systemach edukacyjnych, ich strukturach, sposobach zarządzania, legislacji, a także o dynamice przemian w tych systemach i kierunkach reform. Więcej informacji: [www.eurydice.org.pl](http://www.eurydice.org.pl)



# Wielojęzyczność w Unii Europejskiej – polemika

Karolina Stefaniak

**Wielojęzyczność może przybierać wiele form. Może być traktowana jako problem albo stan pożądany. Może być wynikiem procesów społecznych i politycznych albo efektem jednostkowych wyborów. Miejscem, w którym spotykają się te różne rodzaje wielojęzyczności, jest Unia Europejska.**

**W** swoim artykule *Wielojęzyczność w Unii Europejskiej (Języki Obce w Szkole 2/2015)* Anna Ciostek twierdzi, że: *między teoretycznymi celami wielojęzyczności, działaniami i spodziewanymi efektami a ich rzeczywistą realizacją istnieje budzący kontrowersje rozdźwięk*. W wymiarze jednostkowym kontrowersyjny jest dla Autorki fakt, że mimo intensywnego promowania nauki języków obcych przez instytucje unijne faktyczna znajomość języków obcych przez obywateli UE jest, po pierwsze, różna w różnych krajach, a po drugie – słabsza niż zakładany cel 1+2 (czyli znajomość dwóch języków obcych obok języka ojczystego). Z kolei w wymiarze instytucjonalnym kontrowersyjne mają być: dominacja języka angielskiego, nieeksponowanie roli tłumacza w procesie stanowienia prawa, brak identyczności wszystkich wersji językowych dokumentów unijnych oraz ujednolicanie terminologii między tymi wersjami językowymi. Wszystko to ma wskazywać na *brak konsekwencji między głoszoną teorią o pielęgnowaniu różnic kulturowych i językowych, a jej zastosowaniem* przez instytucje Unii Europejskiej.

Fakty, jakie przytacza Autorka na poparcie swoich tez, są bezdyskusyjne, jednak trudno się zgodzić z wnioskami, jakie z nich wyciąga. Wynika to przede wszystkim z niespójnego posługiwania się przez Autorkę pojęciem wielojęzyczności. Na początku artykułu Autorka słusznie zwraca uwagę, że wielojęzyczność może oznaczać zarówno umiejętność osoby

(jednostki) komunikowania się w więcej niż jednym języku, jak i stan, kiedy co najmniej dwa języki zajmują wspólną przestrzeń społeczną, w której funkcjonują, wchodzą we wzajemne relacje i zmieniają się przez fakt współistnienia; także funkcjonowanie więcej niż jednego języka w ramach jednej instytucji lub organizacji jest formą wielojęzyczności (Longman 2007:187). Dlaczego zatem Autorka wyraża przekonanie, że *o wielojęzycznej Unii Europejskiej zamieszkaney przez prawdziwie wielojęzycznych obywateli będziemy mogli mówić, gdy główne państwa członkowskie urzeczywistnią na swoim terenie propagowany multilingwalizm i gdy ich obywatele będą mogli, np. jak Adam Mickiewicz, improwizować w Rosji po francusku?* Wydaje się, że Autorka chce rozumieć wielojęzyczność jako stan, kiedy wszyscy są w stanie porozumieć się z wszystkimi we wszystkich językach, czyli chce połączyć w jedno wszystkie rodzaje wielojęzyczności. A przecież Adam Mickiewicz był tylko jeden i może być co najwyżej przykładem wielojęzyczności jednostkowej. Unia Europejska rozumiana jako obszar geograficzny charakteryzuje się z definicji wielojęzycznością społeczną i nie zmienia tego stwierdzenie, że stanowi ona *mozaikę przeważnie jednojęzycznych krajów*. Także Unia jako instytucja polityczna jest wielojęzyczna, a dokładniej – wielojęzyczne są instytucje unijne, przy czym owa wielojęzyczność instytucjonalna jest wynikiem istnienia wielojęzyczności społecznej i przyjętej przez UE polityki językowej.

## Wielojęzyczność to nie polityka

Wielojęzyczność jako taka nie jest bowiem polityką, ale co najwyżej skutkiem określonej polityki językowej. Polityka językowa może przyjąć trzy formy: równego traktowania, harmonizacji językowej oraz zachowania języków (Patten 2007). Zasada równego traktowania oznacza, że języki otrzymują taki sam status w przestrzeni publicznej, umożliwiając użytkownikom tych języków równy udział w życiu publicznym i jednakowy dostęp do dóbr i usług oferowanych przez instytucje publiczne. Taka polityka ułatwia komunikację, gdyż nie wszyscy posiadają jednakowe zdolności językowe i jednocześnie daje jednostkom możliwość wyrażania swojej tożsamości poprzez język. Z kolei zasada harmonizacji językowej polega na promowaniu tylko jednego języka w społeczności wielojęzycznej, co ma budować poczucie wspólnoty, zwiększa efektywność instytucji publicznych i obniża koszty, ponieważ w komunikacji nie potrzeba pośredników.

Główna różnica między tymi dwoma podejściami polega na tym, że polityka harmonizacji zakłada przyjęcie pożądanych celów i prowadzenie działań zmierzających do ich osiągnięcia, natomiast polityka równego traktowania odrzuca wszelkie postacie planowania językowego, a jej celem jest jedynie ustanowienie równych i sprawiedliwych warunków dla wszystkich użytkowników języka na danym terytorium. Wynika z tego, że nie wszystkie języki odniosą jednakowy sukces; nawet mając taką możliwość użytkownicy danego języka mogą zdecydować się go nie używać, a dokonywane przez nich wybory językowe wpływają nie tylko na bezpośrednie relacje między nimi, ale też na relacje między językami jako dostępnymi systemami komunikacji. Język rzadziej wybierany może być stopniowo marginalizowany i ostatecznie całkowicie zniknąć. Tak więc równe traktowanie może prowadzić do bardzo nierównych wyników.

Tej sytuacji próbuje przeciwdziałać polityka zachowania języków, której celem jest zapewnienie wszystkim językom odniesienia jednakowego sukcesu przez podejmowanie określonych działań wpływających na przetrwanie języka zagrożonego wyginięciem. Ten cel jest jednak trudny do osiągnięcia w praktyce. Języki zajmują przecież ograniczoną przestrzeń społeczną, o którą muszą walczyć, i trudno oczekiwać, że wszystkie zyskają taki sam status.

Unia Europejska wyraźnie opowiedziała się za polityką równego traktowania. Sporządzając w 1951 r. *traktat paryski*, ówcześni założyciele wspólnoty musieli odpowiedzieć sobie

na kilka pytań. Jedno z nich dotyczyło języków roboczych nowych instytucji. Sześć państw założycielskich łącznie reprezentowało cztery języki: niemiecki, francuski, włoski i niderlandzki. Chociaż względy praktyczne dyktowałyby wybór tylko jednego z nich, wybór ten nigdy nie był rozważany. Narzucenie jednego z tych języków pozostałym mogłoby bowiem łatwo stać się zarzewiem nowych konfliktów, a temu przecież nowo założona wspólnota miała zapobiegać. Traktat sporządzono w języku francuskim i tylko francuska wersja językowa jest autentyczna. W protokole do traktatu ustanowiono natomiast system językowy Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali: decyzje, zalecenia, opinie i korespondencja miały być sporządzane w języku zainteresowanych stron; korespondencja do instytucji Wspólnoty mogła być pisana w dowolnym spośród jej czterech języków urzędowych, do wyboru przez nadawcę; Dziennik Urzędowy miał być wydawany w czterech wersjach językowych<sup>1</sup>.

W 1957 r. podpisano *traktaty rzymskie* ustanawiające Europejską Wspólnotę Gospodarczą oraz Euratom. Traktaty sporządzono w czterech językach urzędowych Wspólnoty, przy czym każda z wersji jest autentyczna. W 1958 r. przyjęto rozporządzenie nr 1 w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej. Aby umożliwić obywatelom aktywny i świadomy udział w debacie publicznej, dostęp do informacji o ich prawach i obowiązkach oraz do instytucji, wszystkie języki zadeklarowane przez państwa członkowskie uznano za języki urzędowe i robocze. Obywatelom i państwom członkowskim zapewniono prawo komunikowania się z instytucjami w dowolnie wybranym języku urzędowym; zdecydowano, że dokumenty kierowane przez instytucje do danego państwa członkowskiego będą sporządzane w języku tego państwa, rozporządzenia i inne akty prawne stosowane powszechnie będą tworzone we wszystkich językach urzędowych i w tych językach będzie publikowany też Dziennik Urzędowy Wspólnoty, przy czym wszystkie wersje językowe traktowane będą jako autentyczne.

Na poziomie instytucjonalnym konsekwencją takiej polityki jest rozbudowany system służb tłumaczeniowych UE. Autorka słusznie zauważa, że w UE nie mówi się o tłumaczeniach, ale o wersjach językowych, choć *zdrowy rozsądek nakazuje sądzić jednak, że 24 wersje językowe nie powstają jednocześnie, bez udziału tłumaczy*. Istotnie, w instytucjach

<sup>1</sup> por. *Translation at the European Commission – a History* (2010). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

## Wielojęzyczność jako taka nie jest bowiem polityką, ale co najwyżej skutkiem określonej polityki językowej.

UE uczestniczących w tworzeniu prawa redagowanie tekstu prawnego odbywa się w jednym języku, a sporządzenie wersji językowych – tłumaczenie – jest osobnym etapem między redagowaniem tekstu a jego publikacją. To inna praktyka niż w niektórych krajach wielojęzycznych, jak Kanada czy Szwajcaria, które redagują tekst prawny równolegle w dwóch lub więcej językach (por. Šarčević 1997:100-103). Unikanie terminów *oryginał* oraz *tłumaczenie* ma jednak swoje uzasadnienie, ponieważ produkt powstały w procesie tłumaczenia tłumaczeniem nie jest (Doczekalska 2009:132). Innymi słowy, z punktu widzenia procesu wersje językowe powstają w wyniku tłumaczenia, przed którego rozpoczęciem istnieje jakiś tekst wyjściowy, natomiast z punktu widzenia produktu UE stosuje wielojęzyczne redagowanie tekstów prawnych, tworząc autentyczne wersje językowe jednego tekstu prawnego.

Autorka wydaje się przy tym nie rozumieć pojęcia *autentyczności* wersji językowych, utożsamiając je z *identycznością*. Píše: *Wersje te są uznawane za równorzędne, oryginalne i równie autentyczne. Można mieć wszakże wątpliwości co do takiego pojmowania autentyczności. Nie istnieją dwa identyczne języki, więc nie można stworzyć dwóch takich samych tekstów.* Nie można temu zaprzeczyć, jednak autentyczność tekstów prawnych nie polega na ich identyczności, jak chciałaby Autorka, gdyż wówczas tłumaczenie nie byłoby niczym innym niż przepisywaniem. Autentyczność tekstów prawnych polega na ich jednakowej mocy prawnej, innymi słowy, wskazuje tylko na fakt, że mamy do czynienia z jednym instrumentem prawnym, wyrażonym w kilku językach, z których każdy powtarza tę samą intencję prawodawcy, choć oczywiście w inny sposób. Zgodnie z zasadą autentyczności, sąd w swojej

interpretacji tekstu prawnego nie daje pierwszeństwa żadnej wersji językowej. Dlatego z prawnego punktu widzenia stosowanie terminów *oryginał* i *tłumaczenie* w odniesieniu do tekstów autentycznych jest niewłaściwe (Harvey 2002:180-181, Šarčević 1997:64). Z podobnego względu, dla którego nie mówi się o tłumaczeniach, nie mówi się też o tłumaczach, ani – na co Autorka nie zwraca uwagi – o autorach, których nieobecność można być uznana nie tylko za cechę tekstów prawnych, ale wręcz za warunek ich mocy prawnej (Joseph 1995:18-19).

### Terminologia unijna

Nie należy też zapominać, że prawo unijne stanowi autonomiczny porządek prawny, odrębny od krajowych porządków prawnych państw członkowskich, z własnymi instrumentami prawnymi i własną terminologią. Dlatego zarzut Autorki, iż podczas tłumaczenia następuje ujednolicanie terminologii w 24 wersjach językowych dokumentów, a tworzone tak terminy są sztuczne i istnieją tylko dla celów pragmatycznych, jest chybiony. Tłumaczenie w UE nie ma na celu stworzenia aktów prawa krajowego, dlatego terminy specyficzne dla prawa unijnego nie mogą być tłumaczone przy wykorzystaniu terminów prawa krajowego. Wręcz przeciwnie, terminy obecne w prawie krajowym powinny być stosowane z dużą ostrożnością, aby uniknąć nieporozumień, z którym porządkiem prawnym mamy do czynienia. Stąd częsta potrzeba tworzenia nowych terminów; ich sztuczność – w rozumieniu Autorki – bierze się najwyraźniej z samego faktu ich tworzenia przez tłumaczy, a przecież tworzenie nowych terminów przez specjalistów w innych dziedzinach jest procesem jak najbardziej naturalnym. Tak samo pragmatyczny cel tworzenia nowych terminów raczej trudno uznać za wadę. Czy w ten sposób zacierają się bogactwo i różnice kulturowe między językami? Nie sędzę. Mówimy przecież o językach specjalistycznych, które we wszystkich językach etnicznych stanowią podsystemy języka ogólnego charakteryzujące się m.in.: uproszczeniem systemu gramatycznego względem języka ogólnego, występowaniem złożonych konstrukcji syntaktycznych, neutralnością stylistyczną, otwartością na zapożyczenia z języków światowych oraz ogólną tendencją do umiędzynarodowienia systemów terminologicznych (por. Lukszyn 2002). W przeszłości dla języków specjalistycznych typowa była też orientacja na źródłosłów języków klasycznych, takich jak łacina i greka,

przy tworzeniu nowych terminów. Obecnie ich miejsce zajął język angielski.

Dominacja języka angielskiego stanowi dla Autorki kolejny dowód na porażkę projektu europejskiego zakładającego różnorodność językową jako swój element kluczowy. Problematyczny ma być fakt, iż nie tylko urzędnicy unijni posługują się przede wszystkim językiem angielskim, ale i obywatele UE w komunikacji między sobą najczęściej wybierają właśnie ten język. Tymczasem, jak wspomniałam wcześniej, polityka równego traktowania nie gwarantuje odniesienia jednakowego sukcesu przez wszystkie języki. W praktyce wielojęzyczność społeczna (a także instytucjonalna) przybiera najczęściej formę dyglosji. Jest to stan, kiedy języki lub odmiany językowe występujące na danym obszarze (w danej instytucji) nie są używane wymiennie we wszystkich kontekstach i na wszystkich poziomach dyskursu społecznego (w takim przypadku język nie mógłby już spełniać swojej funkcji odróżniającej), ale jeden z nich zaczyna dominować. Z biegiem czasu język ten zyskuje większe znaczenie i zaczyna być powszechniej stosowany, podczas gdy pozostałe języki mogą tracić na znaczeniu.

Właśnie w takim kontekście należy umieścić rosnące znaczenie języka angielskiego, jakie obserwujemy przecież na całym świecie. Język angielski jest obecnie językiem biznesu, mediów i edukacji. Wiele przedsiębiorstw wybiera angielski jako język dla swojej komunikacji wewnętrznej, nawet jeżeli ich siedziba nie znajduje się w kraju anglojęzycznym. Angielski jest coraz częściej stosowany jako język wykładowy w szkołach i na uniwersytetach, aby przyciągnąć zagranicznych słuchaczy. Slogany reklamowe zwykle tworzone są w języku angielskim i w takiej formie funkcjonują na całym świecie. Przykłady można by mnożyć, a jednym z nich jest przewaga języka angielskiego w niektórych przynajmniej instytucjach administracji unijnej. Ten stan rzeczy nie jest jednak powodem dominacji języka angielskiego, ale jej skutkiem. Ponadto, polityka równego traktowania skutkuje wielojęzycznością w wymiarze społecznym, ale niekoniecznie jednostkowym, tj. tworzy zasadniczo wielojęzyczne społeczeństwo, w którym poszczególne jednostki mają prawo pozostać jednojęzyczne. Ostatecznie różne osoby mają różne zdolności językowe, nikogo nie można też zmusić do nauki języka obcego wbrew jego woli. Obywatele UE mają zatem powody i możliwości uczenia się języków obcych, ale mają też prawo z tego zrezygnować.

Politykę językową UE można istotnie krytykować pod wieloma względami: wielojęzyczność instytucjonalna nie obejmuje języków regionalnych i języków mniejszości; wraz ze zwiększaniem wielojęzyczności w instytucjach spada ich efektywność; ambitne cele znajomości języków obcych przez obywateli UE nie zostały jeszcze osiągnięte; terminologia używana w dokumentach programowych UE na temat wielojęzyczności jest niespójna i niejasna itp. (por. Longman 2007, Strubel 2007). Polityki językowej nie można jednak utożsamiać z wielojęzycznością, a wielojęzyczności, jakkolwiek rozumianej, nie można stawiać żadnych celów, gdyż jest ona tylko stanem i jakkolwiek byłaby pożądana, zaistnienie tego stanu zależy tylko i wyłącznie od użytkowników danego języka, którym gwarantuje się takie same prawa, niezależnie od tego, jakim językiem lub jakimi językami zechcą się posługiwać. Na tym polega polityka równego traktowania, fundament Unii Europejskiej.

## Bibliografia

- Doczekalska, A. (2009) Drafting or Translation – Production of Multilingual Legal Texts. W: F. Olsen, A. Lorz, D. Stein (red.) *Translation Issues in Language and Law*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 116-135.
- Harvey, M. (2002) What's so Special About Legal Translation? W: *Meta*, nr 47(2), 177-185.
- Joseph, J. E. (1995) Indeterminacy, Translation and the Law. W: M. Morris (red.) *Translation and the Law*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 13-36.
- Longman, C. (2007) English as Lingua Franca: A Challenge to the Doctrine of Multilingualism. W: D. Castiglione, C. Longman (red.) *The Language Question in Europe and Diverse Societies: Political, Legal and Social Perspectives*. Oxford: Hart Publishing, 185-215.
- Lukszyn, J. (2002) Uniwersalia tekstów specjalistycznych. W: J. Lewandowski (red.) *Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki*. Warszawa: Poligrafia, 41-48.
- Patten A. (2007) Theoretical Foundation of European Language Debates. W: D. Castiglione, C. Longman (red.) *The Language Question in Europe and Diverse Societies: Political, Legal and Social Perspectives*. Oxford: Hart Publishing, 15-36.
- Šarčević, S. (1997) *New Approach to Legal Translation*. Hague/London/Boston: Kluwer Law International.
- Strubel, M. (2007) The Political Discourse on Multilingualism in the European Union. W: D. Castiglione, C. Longman (red.) *The Language Question in Europe and Diverse Societies: Political, Legal and Social Perspectives*. Oxford: Hart Publishing, 149-183.

---

## dr Karolina Stefaniak

Językoznawca i tłumacz. Autorka publikacji z dziedziny analizy dyskursu i tłumaczenia tekstów specjalistycznych. Pracuje jako główny terminolog w Departamencie Języka Polskiego Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Pisemnych (DGT) Komisji Europejskiej.





# OPEN

## – otwórz się na języki

Patrycja Rawecka

**Jak powiedział Mikołaj Gogol: Najcięższe dla człowieka są cierpienia, których źródłem jest niemożność porozumiewania się z bliźnim. Wszyscy jesteśmy w pewnym stopniu niepełnosprawni, nie znając języka, w którym chcemy się porozumieć.**

**L**udzie ogarnięci paniką z powodu niemożności komunikacji z obcokrajowcem rezygnują z wyjazdów zagranicznych i ograniczają swoje podróże tylko do Polski. Wyobraźmy sobie jednak sytuację, kiedy nie można porozumieć się z drugim człowiekiem we własnym kraju. W takich sytuacjach często bywają osoby niesłyszące. Bywa, że utrudniona komunikacja wynika z poczucia bezradności wobec osób niesłyszących, a często z obawy, że nie sprostamy ich oczekiwaniom. Powstawanie takich barier psychologicznych skutkuje tym, że osoby niesłyszące niechętnie spędzają wolny czas w środowisku słyszących i zdecydowanie wolą przebywać we własnym gronie. *Izolację komunikacyjną pogłębia także fakt, iż wszędzie w życiu społecznym występuje głównie informacja foniczna. Jest bardzo mało napisów informacyjnych w obiektach publicznych, mediach, kinach, teatrach, środkach komunikacji miejskiej* (Czajkowska-Kisil 2012:14).

Niepełnosprawność słuchowa komplikuje i ogranicza kontakty interpersonalne. Jak w swoich badaniach wskazuje Alina Zajadacz (2012:38), *osoby niesłyszące zarówno weekendy, jak urlopy najchętniej spędzają z rodziną, w kręgu innych niesłyszących osób*. Mimo tego aktywny udział w życiu społecznym nie jest obcy osobom niesłyszącym. Ich uczestnictwo zależy oczywiście od wielu czynników, m.in. od stopnia niepełnosprawności, relacji w rodzinie, doświadczeń życiowych. Największe znaczenie ma jednak samoakceptacja i aprobaty społeczna.

Jak osoby niesłyszące w Polsce znają język angielski? W Polsce obowiązek nauki języka obcego dla osób słabosłyszących i niesłyszących wprowadzono w 2001 r. Według raportu Zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, nauczanie języka angielskiego w szkołach integracyjnych i specjalnych odbywa się na poziomie podstawowym, co skutkuje tym, że uczeń, uzyskując status studenta, musi uzupełnić liczne braki, aby dorównać studentom słyszącym w znajomości języka angielskiego. Świadczy to o niskiej randze nauczania języka angielskiego osób niesłyszących.

### Projekt Open Learning To Sign Language

*Rodzaj niepełnosprawności osób niesłyszących ma w dużej mierze względny charakter (tj. występujący w kontaktach społecznych z osobami słyszącymi). Jej problem tkwi w ograniczeniu możliwości komunikowania się, co skutkuje także problemami w integracji społecznej. (...) Jednakże mając na uwadze fakt, że osoby posługujące się językiem migowym stanowią mniejszość językową wśród ogółu społeczeństwa, należy poszukiwać skutecznych dróg integracji społecznej, akceptowanych i satysfakcjonujących dla obu stron tego procesu* (Zajadacz 2012:42).

Aby zmniejszyć bariery komunikacyjne i ułatwić proces integracji niesłyszącym, nie tylko w kraju, ale i za granicą, w 2013 r. rozpoczęto realizację europejskiego projektu edukacyjnego pod nazwą *Open Learning To Sign Language* w ramach akcji *Transfer of Innovation* programu Leonardo da

Vinci (LLP). Partnerzy projektu, z krajów takich jak: Cypr, Hiszpania, Szwecja, Włochy oraz Polska<sup>1</sup>, postanowili wyjść naprzeciw osobom z niepełnosprawnością słuchu, nauczycielom języków migowych, osobom pracującym z osobami niesłyszącymi, a także wszystkim innym zainteresowanym problemem niepełnosprawności słuchu. Stworzono narzędzie umożliwiające naukę języka angielskiego oraz pewnych elementów innych języków migowych. W czasie spotkań partnerskich omawiano problematykę niepełnosprawności słuchu w celu stworzenia jak najlepszej platformy szkoleniowej. Partnerzy wymieniali się uwagami na temat przygotowania materiałów filmowych w celu ujednoczenia i wprowadzenia standardów, według których nagrywano dialogi. Z ekspertami w dziedzinie języka migowego na bieżąco konsultowano właściwy przekaz i odpowiednie tłumaczenia dialogów na poszczególnych poziomach zaawansowania. Wielojęzyczna platforma projektu OPEN jest narzędziem edukacyjnym służącym do nauki języka angielskiego w kombinacji z sześcioma różnymi językami/systemami migowymi. Platforma zaprojektowana i stworzona przez specjalistów w dziedzinie języków migowych i nauczania języków, jest narzędziem zawierającym materiały dotyczące:

- języka angielskiego;
- Greckiego Języka Migowego;
- Hiszpańskiego Języka Migowego;
- Polskiego Języka Migowego;
- Szwedzkiego Języka Migowego;
- Włoskiego Języka Migowego;
- Międzynarodowego Języka Migowego.

Pod adresem [www.openleonardo.com](http://www.openleonardo.com) znajdziemy ogólnodostępną platformę e-learningową, na której partnerzy projektu zamieścili filmy szkoleniowe. Nagrania realizowane były przez osoby znające naturalny język migowy danego kraju. W Polsce zdecydowano, że językiem nagrań będzie Polski Język Migowy, a nie System Językowo-Migowy. Osoby, które nagrywały materiał szkoleniowy, posłużyły się zatem naturalnym językiem Głuchych Polaków. O różnicach między PJM a SJM obszerniej przeczytać można w artykule *Sign me English* Bartosza Wilimborka (2013).

Materiał szkoleniowy projektu OPEN podzielono na sześć poziomów (A1, A2, B1, B2, C1, C2), zgodnie z klasyfikacją ESOKJ. Wybierając poziom A1, obejrzymy filmy szkoleniowe

## Aby zmniejszyć bariery komunikacyjne i ułatwić proces integracji niesłyszącym, nie tylko w kraju, ale i za granicą, w 2013 r. rozpoczęto realizację europejskiego projektu edukacyjnego pod nazwą *Open Learning To Sign Language*.

dla osób początkujących, czyli podstawowe i proste zwroty grzecznościowe, powitania, pożegnania i przedstawianie się. Osoby biegle znające język angielski wybiorą poziom C2. Platforma umożliwia obejrzenie filmów z napisami zamkniętymi, czyli takimi, które mogą być włączone lub wyłączone na żądanie użytkownika. Do wyboru są języki partnerów projektu lub język angielski. Dodatkowym ułatwieniem podczas szkolenia jest funkcja pozwalająca na oglądanie lektora wypowiadającego dialogi ze zbliżeniem na usta, dając Głuchym możliwość nauki języka angielskiego również z ruchu warg.

Warto wspomnieć, że jednym z partnerów biorących udział w projekcie OPEN jest organizacja pozarządowa ze Szwecji – European Sign Language Centre, która była inicjatorem platformy [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com). Jest to największy internetowy słownik języków migowych, stale rozwijany i poszerzany o kolejne języki migowe. Słownik ten jest darmowym narzędziem dla użytkowników z całego świata i zawiera ponad 200 tys. haseł. Studiując zawartość strony, można poznać: amerykański, austriacki, brazylijski, brytyjski, czeski, estoński, francuski, hiszpański, indyjski, islandzki, japoński, litewski, łotewski, niemiecki, polski, portugalski, rosyjski, rumuński, szwedzki, turecki, ukraiński i włoski język migowy. Aplikacja *Spread Signs* dostępna jest również na urządzenia mobilne, co znacznie ułatwia korzystanie z niej.

<sup>1</sup> Partnerem z Polski jest Szczecińska Szkoła Wyższa *Collegium Balticum*, która od roku akademickiego 2015/2016 oferuje studia dla osób z niepełnosprawnością słuchu.

## Dwujęzyczność

Język migowy jest dla osób niesłyszących podstawową i pierwszą formą komunikacji. Jest to język, którym posługują się one najczęściej i uważają go za swój pierwszy język. W związku z tym, naukę języków powinno prowadzić się dwutorowo, traktując język migowy jako pierwszy język, a język polski jako drugi (język obcy). Zgodnie z konwencją ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, państwo powinno umożliwiać osobom niepełnosprawnym zdobycie umiejętności życiowych i społecznych, aby ułatwić im pełny i równy udział w edukacji i w życiu społeczności. W tym celu państwo powinno ułatwić naukę języka migowego i popierać rozwijanie tożsamości językowej społeczności Głuchych, a także zapewnić to, że edukacja osób, w szczególności dzieci, które są niewidome, głuche lub głuchoniewidome będzie prowadzona w najodpowiedniejszych językach i przy pomocy sposobów i środków komunikacji najodpowiedniejszych dla jednostki, a także w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny. W obecnym stanie prawnym dzieci niesłyszące i słyszące obejmuje ta sama podstawa programowa i nie uwzględnia ona języka migowego jako odrębnego przedmiotu nauczania dla dzieci niesłyszących. Rzadko udaje się osobom niesłyszącym opanować perfekcyjnie język polski: za dużo w nim pojęć abstrakcyjnych i przenośni. Problemy sprawia zrozumienie zdania, którego szyk jest zupełnie inny niż w języku migowym. Ułatwieniem dla Głuchych mogłoby być zastosowanie metod glottodydaktycznych w celu opanowania języka polskiego, czyli nauczania ich języka polskiego jako języka obcego przy jednoczesnym zachowaniu języka migowego jako języka wykładowego. W Danii i Szwecji języki migowe uznano za urzędowe w 1980 r. i zostały wprowadzone do szkół dla Głuchych jako podstawa edukacji dwujęzycznej. Tą samą drogą poszły m.in. USA, Francja, Holandia i Słowacja: *W Szwecji państwo zapewnia nauczanie w Szwedzkim Języku Migowym, a słyszącym rodzicom dzieci głuchych – pomoc psychologiczną, kontakt z populacją Głuchych i lektorat z języka migowego* (Świdziński 2007:22).

Głusi potrzebują respektowania prawa do dwujęzyczności, ponieważ w przeciwnym wypadku będą zawsze funkcjonować jako osoby niedostosowane do wymogów społecznych, wyobcowane i wykluczone ze społeczeństwa. Polski Związek Głuchych w Łodzi prowadzi obecnie konsultacje społeczne, których tematem jest dwujęzyczność w nauczaniu osób niesłyszących. W Szczecinie odbyło się już spotkanie w ramach projektu *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*. Ogółem

---

**Zgodnie z konwencją ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, państwo powinno umożliwiać osobom niepełnosprawnym zdobycie umiejętności życiowych i społecznych, aby ułatwić im pełny i równy udział w edukacji i w życiu społeczności.**

---

przewidziano 17 takich spotkań, których celem jest poznanie opinii osób bezpośrednio związanych z niesłyszącymi (rodziców, nauczycieli), a także osób współpracujących z nimi (lektorzy języka migowego, surdopedagodzy, pracownicy poradni psychologicznych). Spotkania te dotyczą następujących obszarów:

- mocnych i słabych stron modelu edukacji dwujęzycznej;
- zagrożeń i szans wprowadzenia modelu edukacji dwujęzycznej;
- postaw, zasobów i zasad prawnych potrzebnych do wprowadzenia tego modelu w warunkach polskich.

Podczas spotkań konsultacyjnych uczestnicy dyskusji zwrócili szczególną uwagę na podstawowy i główny problem, jakim jest brak świadomości rodziców dziecka głuchego co do omawianej dysfunkcji. Rodzice często czują się bezradni i sądzą, że brak mowy to nieszczęście dla ich dziecka. Należałoby więc zacząć reformę od wczesnej edukacji rodziców, którzy nie powinni czuć się opuszczeni i pozostawieni z problemem samym sobie. Trzeba pomóc im wytyczać drogę edukacji ich dziecka; wyjaśnić, że brak mowy i słuchu nie oznacza „nieszczęścia” w życiu. Ważne jest, aby pokazywać pozytywne perspektywy znajomości języka migowego; promować przekonanie, że dziecko migające to nie dziecko gorsze. Natomiast ograniczenia dostępu do języka migowego stanowią pewnego rodzaju dyskryminację, mogą prowadzić i rzeczywiście prowadzą do problemów emocjonalnych osób niesłyszących.

## Brak znajomości języków obcych jest istotnym problemem w komunikacji społecznej. Podobnie dla osób niesłyszących brak znajomości języka polskiego, traktowanego jako język obcy, jest znaczną barierą w porozumiewaniu się z otoczeniem.

Kolejnym omawianym problemem jest brak wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej. Nauczyciele w szkołach specjalnych dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących posługują się systemem językowo-migowym (SJM). Wynika to z wieloletniego procesu kształcenia kadry pedagogicznej właśnie tą metodą komunikacji. Nie ma dzisiaj wystarczającej liczby nauczycieli posiadających kompetencje w zakresie Polskiego Języka Migowego, co skutkuje niemożnością wprowadzenia na szeroką skalę edukacji dwujęzycznej dzieci niesłyszących. O problemie tym można szerzej przeczytać w artykule M. Janaszek (2013) *Języki migowe do celów specjalistycznych*.

### Podsumowanie

Brak znajomości języków obcych jest istotnym problemem w komunikacji społecznej. Podobnie dla osób niesłyszących brak znajomości języka polskiego, traktowanego jako język obcy, jest znaczną barierą w porozumiewaniu się z otoczeniem. Zważywszy na to, że Unia Europejska zwraca szczególną uwagę na potrzebę znajomości języków obcych, osoby z niepełnosprawnością słuchu również powinny mieć pełny dostęp do edukacji językowej w celu zwiększenia ich kontaktów interkulturowych i zlikwidowania barier w komunikacji. Przy traktowaniu języka polskiego jako obcego dla osób niesłyszących, edukacja dwujęzyczna byłaby niezbędna. Niestety, proces wprowadzania edukacji dwujęzycznej zajmie na pewno jeszcze co najmniej kilka – o ile nie kilkanaście – lat. Pojawienie się narzędzi e-learningowych

jest rozwiązaniem, które może stworzyć osobom z uszkodzeniem słuchu nowe, alternatywne możliwości nauki. Takie właśnie rozwiązanie stanowi platforma OPEN. Korzystanie z niej może ułatwić osobom niesłyszącym rozwijanie kompetencji językowych bez konieczności wychodzenia z domu. Otworzy przed nimi możliwość poznania innych języków migowych, przy równoczesnym pogłębianiu znajomości języka angielskiego. Popularyzowanie platformy OPEN może również przyczynić się w znaczącym stopniu do zwrócenia uwagi społeczeństwa na problemy osób niesłyszących.

### Bibliografia

- Czajkowska-Kisil, M. (2012) Niepełnosprawność słuchowa jako przesłanka dyskryminacji. W: *Seminarium: Niepełnosprawność wzrokowa, wzrokowo-słuchowa i słuchowa jako przesłanki dyskryminacji*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej [online] [dostęp 19.11.2015].
- Domagała-Zyśk, E. (2013) Kompetencje młodzieży gimnazjalnej z uszkodzeniem słuchu w zakresie pisanie w języku angielskim. W: J. Baran, G. Gunia (red.) *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno- wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*, t.2. Kraków: Wydawnictwo UP, 155-175.
- Domagała-Zyśk, E. (2012) Trudności osób niesłyszących w zakresie opanowania systemu leksykalnego i składniowego języka angielskiego jako obcego i strategie pokonywania tych trudności. W: Z. Pałak, D. Chemicz, A. Pawlak (red.) *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 361-382.
- Eunika, L. (2014) *Niepełnosprawność słuchu i mowy. Aktywizacja zawodowa i społeczna osób z dysfunkcją słuchu i mowy*. Poznań: PPS [online] [dostęp 19.11.2015].
- Janaszek, M. (2013) Języki migowe do celów specjalistycznych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 9-11. Warszawa: FRSE [online] [dostęp 19.11.2015].
- *Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych* (DzU z 2012 r., poz. 1169) [online] [dostęp 19.11.2015].
- Nowak-Adamczyk, D. (2006) Bogactwo w świecie ciszy. W: *Edukacja i Dialog*, nr 181 [online] [dostęp 19.11.2015].
- Świdziński, M. (2014) *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport Zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich [online] [dostęp 19.11.2015].
- Świdziński, M. (2007). Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych. W: I. Grzesiak, B. Hackiewicz (red.) *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*. Malbork [online] [dostęp 19.11.2015].
- Wilimborek, B. (2013) Sign me English. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 108-110.
- Zajadacz, A. (2012) *Turystyka osób niesłyszących – ujęcie geograficzne*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.

### Patrycja Rawecka

Wykładowca języka migowego, certyfikowany tłumacz języka migowego, tłumacz-przewodnik osób głuchoniewidomych, pracownik administracji publicznej. Współpracuje ze Szczecińską Szkołą Wyższą *Collegium Balticum* w ramach projektu *Open Learning to Sign Language*.



# Nauczanie języka migowego osób słyszących

Bartosz Wilimborek

**Wiele osób pyta mnie, czy trudno nauczyć się języka migowego. Najczęściej odpowiadam wymijająco: na pewno warto. Sam, mimo swojej dziesięcioletniej już styczności z tym językiem, nie opanowałem go na tyle dobrze, by czuć się jego biegłym użytkownikiem. W tym artykule spróbuję odpowiedzieć na pytanie, dlaczego nauka języka migowego może sprawiać wiele trudności osobom słyszącym.**



## O języku migowym

Język migowy jest językiem naturalnym, który posiada własny zakres słownictwa oraz odrębną gramatykę. Nie jest on uniwersalny. W Polsce Głusi komunikują się za pomocą Polskiego Języka Migowego (PJM), a np. w Niemczech za pomocą Niemieckiego Języka Migowego. Co ciekawe, używanie tego samego języka fonicznego w kilku państwach nie musi być regułą odpowiadającą językom migowym (dla przykładu: Głusi w Stanach Zjednoczonych posługują się Amerykańskim Językiem Migowym, a w Wielkiej

Brytanii Brytyjskim Językiem Migowym). Przeświadczenie o uniwersalności języków migowych wynika ze sprowadzania go do gestów, które mogą być zrozumiałe dla każdego. Jeśli ktoś będzie obserwował rozmowę w języku migowym, może odnieść błędne wrażenie, że przypomina ona pantomimę lub też jest po prostu złożonym systemem opartym na mowie ciała. Co więcej, mylnie ocenia się, że znaki migowe imitują obiekty, przez co mają charakter ikoniczny (Świdziński 2005:685). Jednak istnieje wiele znaków, które są trudne do odczytania przez osoby nieposługujące się językiem migowym.

Należy również odróżnić naturalny język migowy od Systemu Językowo-Migowego (SJM). SJM to sztuczny język, stworzony przez osoby słyszące celem ułatwienia komunikacji z osobami niesłyszącymi. Chociaż wiele znaków wywodzi się z naturalnego języka migowego, system wprowadził również własne znaki, które odpowiadają wyrazom funkcyjnym języka polskiego, jak np. przyimkom. Gramatyka SJM opiera się w całości na gramatyce języka polskiego. Poniższy przykład ilustruje rozbieżność gramatyczną między PJM a językiem polskim.

- PJM: DŁUGOPIS MÓJ GDZIE?
- Język polski: Gdzie jest mój długopis?

Dodatkowo języki migowe wymagają użycia elementów niemanualnych, takich jak ekspresja twarzy czy ruch ciała, aby wygenerować informację (Baker-Shenk 1985:297). Te elementy stosuje się według odpowiednich reguł, które niosą za sobą konkretne znaczenie (w powyższym przykładzie: aby wyrazić pytanie, należy przy znaku migowym odpowiadającym słowu „gdzie” zmarszczyć brwi).

Biorąc pod uwagę, że *polski język migowy jest kompletnym systemem językowym* (Tomaszewski, Rosik 2003:131), tak odmiennym od języka polskiego w swojej strukturze, nauczanie PJM osób słyszących powinno być traktowane jak nauczanie języka obcego.

### Nauczanie PJM

Najlepszym sposobem, aby poznać Polski Język Migowy, jest oczywiście zapisanie się na jego kurs. W Internecie można znaleźć filmy z podstawowymi znakami i wyrażeniami w języku migowym (m.in. projekt *Let's sign* dostępny na Facebooku), jednak żadna strona internetowa nie zastąpi lektora, który poprawi ucznia, udzieli wskazówek, w jaki sposób się uczyć, oraz sprawi, że język obcy stanie się zrozumiały. Osoby uczące się PJM powinny komunikować się z Głuchymi poza kursem, aby doskonalić swoje umiejętności. Jednocześnie, tak jak w przypadku języków fonicznych, Głusi mogą mieć różny sposób migania, swoisty akcent. Spotkania z natywnymi użytkownikami języka migowego pozwolą rozwinąć zdolność odbioru języka migowego przez osoby słyszące.

Polski Język Migowy nie ma obecnie przyjętej formy pisanej<sup>1</sup>. To znacznie utrudnia utrwalanie poznanego w trakcie

<sup>1</sup> Istnieją różne sposoby zapisu języka migowego (np. *SignWriting*), jednak rzadko są one wykorzystywane w trakcie kursów języka migowego i wymaga czasu, aby je opanować i swobodnie stosować.

**Biorąc pod uwagę, że polski język migowy jest kompletnym systemem językowym, tak odmiennym od języka polskiego w swojej strukturze, nauczanie PJM osób słyszących powinno być traktowane jak nauczanie języka obcego.**

lekcji materiału. Niektóre organizacje oferują uczestnikom podręczniki stworzone na potrzeby kursu, gdzie znaki migowe przedstawiane są w formie obrazków lub zdjęć. Najlepszym jednak sposobem jest dostęp do filmów, które w pełni oddają wykonywany w trakcie migania ruch czy mimikę twarzy osoby migającej. Poza możliwością oglądania filmów z nagraniami natywnych użytkowników PJM, warto zachęcać kursantów do nagrywania swoich wypowiedzi w języku migowym, a następnie ich analizowania (Tomaszewski, Gałkowski, Rosik 2003:171). Pozwoli to m.in. na sprawdzenie swoich błędów, poprawę mimiki czy koordynację ruchu ciała.

Jak już wspomniałem, PJM różni się od języka polskiego. Dlatego też bardzo ważne, ale i, moim zdaniem, najtrudniejsze dla osób słyszących jest oderwanie się od języka polskiego. Podobnie jak przy nauce fonicznych języków obcych, uczniowie często przenoszą gramatykę pierwszego języka na język obcy. W przypadku PJM można napotkać dodatkową trudność – jako że komunikacja wymaga jedynie użycia rąk, kursanci mówią i symultanicznie wykonują znaki migowe. Dlatego bardzo ważne jest całkowite wyłączenie głosu podczas migania. Nieużywanie mowy pozwala uczestnikom rozwinąć swoją ekspresję oraz skupić się na wykonywanym ruchu, a także odbiorze wizualnym, bez nastawiania się na komunikat dźwiękowy (Tomaszewski, Gałkowski, Rosik 2003:166).

Poza rozwijaniem kompetencji językowych, kurs P JM powinien również zawierać informacje dotyczące kultury Głuchych. Kursanci będą wtedy mogli przełamywać swoje stereotypy dotyczące osób niesłyszących i języka migowego, a także poznają odpowiednie zachowania w trakcie komunikacji, jak np. sposób zwracania uwagi przez Głuchych (Wilcox, Wilcox 1991:94).

Istnieje pogląd, że lektorami P JM powinni być wyłącznie Głusi (Kowal 2008:135-136), co oczywiście jest korzystne i umożliwia pewną immersję w tym języku. Jednak, tak jak w przypadku nauki języków fonicznych, lektorem może być osoba słyszająca, biegle posługująca się językiem migowym. Niesie to dodatkowe korzyści. Jedną z nich jest większa świadomość językowa i wyczulenie na błędy uczniów dzięki możliwości porównania języka migowego z językiem polskim. Należy również zauważyć, że wiele osób niesłyszących ma bardzo niskie kompetencje w języku polskim i może być im niezmiernie trudno wyjaśnić np. zagadnienia gramatyczne, czy chociażby odpowiedzieć na pytanie ucznia, które byłoby zapisane na kartce po polsku.

Nauczanie języka migowego jest dziedziną rozwijającą się. Nie ma instytucji gruntownie kształcących nauczycieli języka migowego, przez co lektorzy nie znają metodyki nauczania (jednym z przykładów błędnej metodyki jest idea, promowana w Instytucie Polskiego Języka Migowego przy Uniwersytecie Warszawskim, uczenia na kursach na poziomie podstawowym błędnej gramatyki P JM, która może być zbyt trudna dla osób „raczkujących” w tym języku, wobec czego od początku powinna być ona wzorowana na języku polskim). Jednak rozwój badań nad nauczaniem P JM, a także nowe możliwości, jak np. nowelizacja rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej umożliwiająca prowadzenie nauki języka migowego we wszystkich rodzajach szkół pozwalają przyjąć optymistyczne nastawienie dotyczące podniesienia jakości kursów P JM.

### Bobomigi

Odrębnym zagadnieniem, o którym również warto wspomnieć, jest uczenie niemowląt języka migowego. Każdy z nas kiedyś migał. Stwierdzenie takie może się spotkać ze zdumieniem ze strony Czytelników, ale jest ono jak najbardziej uzasadnione. Zanim dzieci rozwiną system nerwowo-mięśniowy, umożliwiając im wytwarzanie dźwięków, próbują się komunikować za pomocą gestów (Vallotton 2011). Na tym założeniu bazują

tw. bobomigi, czyli znaki opierające się na języku migowym, które wspomagają komunikację rodziców z niemowlętami. W niektórych krajach, jak np. we Francji lub Szwecji, idea nauczania języka migowego niemowląt promowana jest również przez lekarzy, którzy zachęcają rodziców do tej formy komunikacji, zanim dzieci będą w stanie mówić. Istotnie, bobomigi niosą ze sobą wiele korzyści. Badania wykazały, że dzieci z rodzin, które używały znaków migowych, w wieku dwóch lat miały większy zasób słownictwa, a także tworzyły dłuższe zdania niż dzieci, z którymi rodzice komunikowali się wyłącznie za pomocą mowy (Vallotton 2011). Dodatkowo nauka bobomigów rozwija pozytywne społeczne interakcje i relacje z rodzicami, a także pomaga dzieciom kontrolować swoje zachowanie i ułatwia im komunikowanie własnych potrzeb.

### Uwagi końcowe

Języka migowego zacząłem się uczyć 10 lat temu, a moja przygoda rozpoczęła się od kursów oferowanych przez Uniwersytet Warszawski. Spotkania odbywały się raz w tygodniu, co nie zaspokajało mojej fascynacji tym językiem, wobec czego dodatkowo zdecydowałem się na lekcje prywatne. Po trzech latach nauki rozpocząłem pracę w Instytucie Głuchoniemych i okazało się, że nic nie umiem. O ile jeszcze przekazywanie informacji uczniom w języku migowym nie sprawiało mi aż tak dużo trudności, o tyle już odbieranie ich wypowiedzi najczęściej kończyło się minimum trzema prośbami o powtórzenie. We wrześniu rozpoczął się siódmy rok mojej pracy w Instytucie. Nadal mam bardzo duże problemy w rozumieniu wypowiedzi uczniów, a formułując wypowiedzi w języku migowym, w 50 proc. używam P JM, cytując jednego z moich uczniów, a w 50 proc. S JM (mimo że nie byłem uczony S JM, niezwykle trudne jest oderwanie się podczas migania od języka polskiego).

Niestety, w szkołach dla Głuchych pracuje bardzo wielu nauczycieli, którzy nie znają dobrze języka migowego lub też stosują S JM. To z pewnością wpływa negatywnie na rozwój wiedzy i kompetencji uczniów, a jednocześnie uniemożliwia swobodną komunikację np. w sprawach wychowawczych. Wielu moich uczniów na pytanie, co chcieliby zmienić w szkole, odpowiada, że chcieliby, aby nauczyciele lepiej znali P JM. Wynika to m.in. z rodzajów kursów S JM oferowanych na studiach pedagogicznych.

Dodatkowym zagadnieniem, o którym warto wspomnieć, jest też gotowość Głuchych do integracji. Podczas jednego

W szkołach dla Głuchych pracuje bardzo wielu nauczycieli, którzy nie znają dobrze języka migowego lub też stosują SJM. To z pewnością wpływa negatywnie na rozwój wiedzy i kompetencji uczniów, a jednocześnie uniemożliwia swobodną komunikację np. w sprawach wychowawczych.

z wykładów na Uniwersytecie Warszawskim<sup>2</sup> dowiedziałem się np., że integracja z osobami słyszącymi stanowi zagrożenie dla kultury Głuchych. Często osoby słyszące, kiedy migają, są poprawiane przez Głuchych lub też ich wypowiedzi są przekształcane przez słuchaczy w trakcie rozmowy na *lepszy migowy*. Może to być niezwykle demotywuujące dla osób słyszących, jednak warto tutaj dodać, że Głusi krytykują i poprawiają także wypowiedzi w języku migowym CODA-ków, czyli osób słyszących, mających kontakt z językiem migowym od narodzin, gdyż ich rodzice są osobami niesłyszącymi.

Język migowy uznawany jest za bardzo trudny do nauczenia się, klasyfikowany między takimi językami jak chiński czy arabski (Jacobs 1996). Podejmując się nauki języka migowego, decydujemy się na zetknięcie z całkowicie odmiennym językiem – językiem wizualnym. Osoby słyszące muszą się zatem przestawić z percepcji słuchowej na wzrokową (Tomaszewski, Gałkowski, Rosik 2003:177).

Niemniej jednak, biorąc pod uwagę dynamikę, z jaką rozwijają się badania nad językiem migowym czy też jego zwiększającą się obecność m.in. w mediach, a także patrząc

na sytuację w innych krajach (w Stanach Zjednoczonych język migowy jest na czwartym miejscu wśród najpopularniejszych języków obcych wybieranych na studiach wyższych) (ASLTA:6), możemy mieć nadzieję, że język migowy przestanie być językiem niedostępnym, który można jedynie podziwiać, ale będzie świadomym wyborem osób słyszących.

### Bibliografia

- ASLTA, *Standards for Learning American Sign Language. A Project of the American Sign Language Teachers Association* [online] [dostęp 05.07.2015].
- Baker-Shenk, C. (1985) The Facial Behavior of Deaf Signers: Evidence of a Complex Language. W: *American Annals of the Deaf*, nr 130 (4), 297-304.
- Jacobs, R. (1996) Just How Hard Is It to Learn ASL: The Case for ASL as a Truly Foreign Language. W: L. Ceil (red.) *Multicultural Aspects of Sociolinguistics in Deaf Communities*. Washington: Gallaudet University Press, 183-226.
- Kowal, J. (2008) Zagadnienia metodyczne i problemy organizacyjne lektorów PJM. W: E. Twardowska (red.) *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, 121-139.
- MEN (2014) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych*. (Dz.U. 2014 poz. 1993 §3.1 ust. 2).
- Świdziński, M. (2005) Języki migowe. W: T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska (red.) *Podstawy neurologopedii*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 679-692.
- Tomaszewski, P., Gałkowski, T., Rosik, P. (2003) Nauczanie polskiego języka migowego jako obcego języka: Czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny? W: M. Świdziński, T. Gałkowski (red.) *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego, 163-185.
- Tomaszewski, P., Rosik, P. (2003) Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem? W: M. Świdziński, T. Gałkowski (red.) *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego, 109-143.
- Wilcox, S., Wilcox, P. (1991) *Learning To See: American Sign Language as a Second Language. Language in Education: Theory and Practice*. New Jersey: Center for Applied Linguistics, Prentice-Hall.
- Vallo-ton, C. (2011) *Signing with Babies and Children*. [online] [dostęp 05.07.2015].

### Bartosz Wilimborek

Nauczyciel języka angielskiego w Instytucie Głuchoniemych, pracownik Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, koordynator projektu *Let's sign*, nagrodzonego certyfikatem *European Language Label 2015*.

<sup>2</sup> Wykład w ramach zajęć *Kultura Głuchych* prowadzonych na Studiach Podyplomowych *Polski Język Migowy*.





# Stypendia do Hogwartu

Marzena Reich

**Angielskie szkoły z internatem mają opinię najlepszych na świecie, lecz bardzo wysoki koszt nauki stanowi przeszkodę nie do pokonania dla kandydatów z przeciętnych polskich rodzin. Jest jednak dobra wiadomość: Stowarzyszenie Absolwentów Uniwersytetów Brytyjskich w Polsce (British Alumni Society – BAS) umożliwia naukę w legendarnych brytyjskich *boarding schools* za darmo.**



## Co to jest BAS?

BAS, czyli stowarzyszenie absolwentów brytyjskich uczelni, powstało w 1999 r. pod podwójnym patronatem Ambasady Brytyjskiej i British Council. Jest to organizacja zarejestrowana w Polsce i posiadająca osobowość prawną. Celem Stowarzyszenia jest przenoszenie na grunt polski wartościowych wzorców demokracji parlamentarnej i rynkowej, która w Wielkiej Brytanii ma najdłuższe tradycje i największe osiągnięcia. Dewiza stowarzyszenia *Networking for Success* bardzo dobrze oddaje rodzaj prowadzonej przez

BAS działalności. Posiadając niezwykle skromne fundusze, stowarzyszenie koncentruje się na takich projektach, w których największą rolę odgrywa sieć kontaktów i wzajemna inspiracja. BAS organizuje, w partnerstwie z Oxford and Cambridge Society of Poland, cykle debat oksfordzkich, nieraz wspólnie z drużynami z uniwersytetów brytyjskich. Prowadzi anglojęzyczny dyskusyjny klub książki w dwóch wersjach: dla dorosłych i dla młodzieży licealnej i gimnazjalnej. Młodzieżowy klub nauki wystąpień publicznych Masterclass, prowadzony wspólnie z Toastmasters Internatio-

nal jest szkołą dla przyszłych liderów. W ścisłej współpracy z Towarzystwami Studentów Polskich w UK BAS angażuje się w rozmaite programy propagujące podejmowanie po studiach pracy w Polsce. Na pewno jednak perłą w koronie jest program *Stypendia BAS* – możliwość spędzenia dwóch lat w angielskiej szkole z internatem i zdanie tam matury zupełnie bezpłatnie.

Projekt rozpoczął się dzięki otrzymanemu w 2010 r. zaproszeniu dla dwóch uczennic z Polski. Dyrektor szkoły Adcote School for Girls zaoferował dwa darmowe miejsca, i zwrócił się do BAS z prośbą o zorganizowanie kwalifikacji kandydatek. Ogromny sukces projektu zachęcił stowarzyszenie do podjęcia, już na własną rękę, poszukiwań innych szkół, które byłyby skłonne do podobnej gościnności, gdyby otrzymały gwarancję wysokiego poziomu zaproszonych uczniów. Tak narodził się projekt *Stypendia BAS*. Jak się okazało, pomysł był strzałem w dziesiątkę, odpowiedzią na najgorętsze pragnienia nastolatków.

Pojawienie się w kręgu lektur młodzieżowych książek o Harrym Potterze przyniosło bowiem duże zainteresowanie nastolatków szkołami z internatem. Nauka w takiej szkole jest dzisiaj jednym ze skrytych marzeń dzieci i młodzieży. Nie chodzi, rzecz jasna, o opanowanie tajników magii czy gry w *quidditcha*, ale o rzeczywistość szkolną, jakże inną od polskiej. O szkołę, która inspiruje, tętni życiem, dostarcza mnóstwa możliwości rozwoju. To szansa poznania rówieśników, nieraz z drugiego końca świata oraz, co tu ukrywać, piękno starych budynków i sielskich krajobrazów. Na koniec zaś – o ileż łatwiejszy wstęp na najlepsze uczelnie świata.

W 2010 r. członkowie BAS zaproponowali młodzieży projekt, który wyszedł naprzeciw tym pragnieniom.

### W skrócie o projekcie

Członkowie BAS poprzez swoje kontakty z okresu studiów czy życia zawodowego docierają do dyrekcji szkół prywatnych i przekonują je do zaoferowania darmowych miejsc zdolnym licealistom z Polski. Bywa to kilkanaście miejsc rocznie. Następnie BAS podejmuje się przeprowadzenia ogólnopolskiej konkursowej kwalifikacji stypendialnej dla uczniów klas pierwszych liceów ogólnokształcących. Osobom, które uzyskują najwyższe lokaty w kilkusetapowym procesie, proponuje się miejsca w szkołach, gdzie mogą się uczyć przez dwa lata i uzyskać maturę, nie płacąc czesnego ani kosztów mieszkania w internacie.

Dotychczas stypendystami BAS zostało 65 osób, z czego część już studiuje, głównie w Wielkiej Brytanii i USA, a część wybrała studia w Polsce lub innych krajach. BAS dysponuje więc znaczną liczbą relacji absolwentów, w których mnóstwo jest porównań między szkołą polską a brytyjską. Ich lektura wyraźnie pokazuje, na czym polega wartość edukacji w tradycyjnej angielskiej szkole z internatem.

Uczniów z Polski najbardziej uderza nieznanym im dotąd model relacji nauczyciel – uczeń. Niemal każda wypowiedź stypendystów zaczyna się od słów: *Najbardziej zaskoczyły mnie relacje z nauczycielami. W Polsce nieraz bałam się przyznać, że czegoś nie rozumiem, a tutaj na każdym kroku widać, jak bardzo nauczycielowi zależy, by wszyscy zrozumieli lekcję. Widać też, jak świetnie są oni przygotowani, jak znają swój przedmiot i to na znacznie wyższym poziomie niż to, co aktualnie przerabiamy. Nie ma mowy o odpytywaniu pod tablicą, o niezapowiedzianych kartkówkach, a mimo to ogromna większość uczniów traktuje naukę poważnie.*

Zachwyty wywołuje możliwość samodzielnego przeprowadzania doświadczeń i obserwacji, w Polsce z reguły niedostępna nawet w dobrze wyposażonych szkołach: *Co tydzień mam dwie godziny chemii przeznaczone tylko na ćwiczenia praktyczne. Nigdy dotąd nie miałam takiej możliwości, najwyżej nauczycielka sama przeprowadzała doświadczenia a my patrzyliśmy. (...) Na biologii każdy dostał serce owcy, mogłam je dokładnie obejrzeć, po raz pierwszy zobaczyłam, jak to wygląda, bo dotąd miałam do dyspozycji tylko ilustracje. (...) Weryfikowaliśmy prawdziwość zasad dynamiki Newtona, robiliśmy pomiary czasu i sprawdzaliśmy jak znane nam wzory sprawdzają się w rzeczywistości; nigdy nie miałem okazji sam się o tym przekonać.*

Życie w internacie jest na ogół opisywane entuzjastycznie. *Razem odrabiamy lekcje, razem siedzimy przy stole podczas posiłków, nieraz wzajemnie uczymy się piosenek w swoich językach.* Zachwyca stała dostępność terenów sportowych i możliwość nauczania się gier w Polsce mało znanych, jak hokeja na trawie czy rugby. Bardzo wysoko ocenia młodzież organizację dnia: *Na wszystko jest właściwy czas. Na naukę, na życie towarzyskie, na sport czy kulturę. Mieszkając w domu, nie byłabym w stanie tak produktywnie spędzać każdego dnia, chociażby ze względu na konieczność dojazdów.* Zaskakuje także entuzjazm, z jakim rówieśnicy traktują udział w szkolnej orkiestrze, drużynie sportowej, grupie teatralnej. Dzieje się tak dlatego, że w warunkach internatu

nie ma alternatywnych rozrywek, całe życie toczy się w szkole, a kto nie chce dołączyć, pozostanie na uboczu. Szkoła przedstawia mnóstwo propozycji daleko odbiegających od znanych z Polski „kółek zainteresowań”. Obok typowych zajęć sportowych czy naukowych szkoły potrafią zaoferować studia nagraniowe, lekcje baletu, służbę w „miniwojsku” (Combined Cadet Service), a nawet kursy profesjonalnego gotowania. W ten sposób nawet najwięksi indywidualiści stopniowo zostają wciągnięci w świat przedsięwzięć i radości, jakie dają wspólne sukcesy.

Nasi stypendyści nie potwierdzają mocno w Polsce ugruntowanego mitu, że poziom nauki w brytyjskich szkołach jest niski. To system nauki jest inny. W Polsce wielką wagę przykładają się do pamięciowego opanowania dużych partii materiału w szczegółach: dat, nazw dopływów rzek, biografii i dokładnej chronologii. W UK materiału jest mniej, bywa, że omawia się wyłącznie kilka wybranych zagadnień, natomiast znacznie ważniejsza jest umiejętność analizowania materiału i samodzielnego wyciągania wniosków. O poziomie szkół świadczą ich wyniki: wszyscy stypendyści studiuje, większość na bardzo prestiżowych, choć nie zawsze w Polsce znanych uczelniach, takich jak: Imperial College, University of Durham, University of Exeter czy Edinburgh. Na uczelniach Oxbridge i Ivy League studiuje kilkanaście osób, czyli znaczna część dotychczasowych maturzystów.

### Na ile istotna jest znajomość angielskiego przez kandydatów?

Odpowiedź na powyższe pytanie nie jest jednoznaczna. Od kandydatów zaproszonych na rozmowę kwalifikacyjną oczekuje się znajomości języka na poziomie średniozaawansowanym. Uczeń musi rozumieć zadawane pytania i być w stanie napisać krótką pracę pisemną na ogólny temat, pokazującą jego zasób słownictwa i radzenie sobie z formułowaniem sądów. Poziom oczekiwań jest z pewnością niższy niż ten, jakim powinni się wykazać uczestnicy *Olimpiady języka angielskiego*. Doświadczenie pokazuje bowiem, że poziom kompetencji językowej uczniów mieszkających w internacie podnosi się błyskawicznie i podczas pierwszego trymestru osiąga poziom *advanced/proficiency*. Dlatego też komisja nie oczekuje od kandydatów wykazywania się przebytymi kursami i zdanymi egzaminami z angielskiego, znacznie większą wagę przykładając do innych osiągnięć ucznia, które mógłby dalej rozwinąć w nowej szkole.

Prawdą jest jednak i to, że czym lepszy standard komunikacji, tym niższy poziom stresu podczas rozmowy kwalifikacyjnej i tym większa szansa na pokazanie się od najlepszej strony. W jeszcze większym stopniu jest to prawdziwe w momencie rozpoczęcia nauki w Wielkiej Brytanii, gdy niemal każdy przekonuje się, że poziom znajomości języka pozostawia jednak wiele do życzenia. Nauczyciel, który chciałby pomóc uczniowi przygotować się do startu w kwalifikacji, lub później do rozpoczęcia nauki w szkole, mógłby świadczyć nieoceniconą pomoc. Istotne byłyby nie tyle bezbłędne wykonywanie ćwiczeń gramatycznych, ile rozumienie tekstów słyszanych i rozmowa.

### Jak aplikować?

Na koniec informacja o tym, kto może się ubiegać o stypendium. Spróbować swoich sił może każdy, kto spełnia stawiane przez organizatorów warunki:

- ma obywatelstwo polskie i stałe zamieszkanie w Polsce;
- uczy się w pierwszej klasie liceum ogólnokształcącego;
- zna język angielski w stopniu komunikatywnym, wystarczającym do podjęcia nauki szkolnej w środowisku anglojęzycznym;
- ma wysokie wyniki dotychczasowej nauki: średnia na świadectwie gimnazjalnym min. 4,8 oraz średni wynik egzaminu gimnazjalnego (bez języka obcego) min. 80 proc.;
- wykazuje się zainteresowaniami pozaszkolnymi, co przejawia się uczestnictwem w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, klubach sportowych, warsztatach i pracowniach dla młodzieży, projektach charytatywnych lub innych formach aktywnego rozwoju;
- dochód jego/jej rodziców w 2014 r nie przekraczał 125 tys. PLN netto na całą rodzinę (bez względu na liczbę rodzeństwa).

Kwalifikacja na lata 2016-18 została ogłoszona pod koniec listopada 2015 r. Więcej informacji można znaleźć na stronie Stowarzyszenia [www.bas.org.pl](http://www.bas.org.pl) oraz na stronie facebookowej *Stipendia British Alumni Society*.

### Marzena Reich

Stypendystka United World College of the Atlantic w Wielkiej Brytanii. Absolwentka Wydziału Anglistyki na Uniwersytecie Łódzkim. Dziennikarka i tłumaczka. Współzałożycielka Towarzystwa Szkół Zjednoczonego Świata (United World Colleges Association in Poland). Jest członkiem zarządu BAS ds. stypendiów.



# Metodologia Montessori

## w nauczaniu języków obcych osób dorosłych

Alina Doroch

**Pomóż mi to zrobić samemu – to słowa, które najlepiej charakteryzują założenia metodologii Marii Montessori, od lat przyciągającej uwagę nie tylko pedagogów czynnie zaangażowanych w nauczanie dzieci i młodzieży, ale także rodziców doceniających zalety filozofii edukacyjnej włoskiej lekarki, która to filozofia stanowiła ważny wkład do nauczania. Pomimo iż od samego początku ta pedagogika skupiała się na dzieciach oraz młodych odbiorcach do 18. roku życia, podejmowano próby zaadaptowania jej założeń w kształceniu osób dorosłych.**

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie, w jaki sposób pedagogika wypracowana przez Marię Montessori może być przystosowana do nauczania języków obcych osób dorosłych. Aby lepiej pojąć jej istotę, należy zdać sobie sprawę z tego, iż nie jest to w pełnym tego słowa znaczeniu metodyka nauczania, ale raczej filozofia, która rozpatruje podejście do życia i do metod kształtowania go w taki sposób, aby wspomagać optymalny rozwój jednostki. Zdaniem Marii Montessori, dążenie do wszechstronnego rozwoju pozwoli na wykreowanie w dzieciach takich cech, jak: empatia, współczucie, lojalność, uczciwość, troskliwość, chęć niesienia pomocy innym, czyli tego, czym powinien się charakteryzować człowiek w dorosłym życiu, a nauczyciel jest w tym dążeniu swego rodzaju przewodnikiem (Lloyd 2008:86).

### Filozofia pedagogiczna Marii Montessori

Dzieła francuskich lekarzy, Jeana-Marca-Gasparda Itarda (1774-1838) i Édouarda Séguina (1812-1880), oraz własne obserwacje uzmysłowiły Marii Montessori, że rozwój i kształcenie dzieci upośledzonych umysłowo stanowi problem raczej natury pedagogicznej aniżeli medycznej. Zatem, w odpowiednim otoczeniu i przy właściwej opiece, takie dzieci funkcjonowałyby prawidłowo.

Z czasem okazało się, że metoda zaproponowana przez Marię Montessori stworzyła podwaliny nowoczesnej pedagogiki kładącej nacisk na wszechstronny rozwój dziecka, uwzględniający dorastanie fizyczne, kulturowe i społeczne. Wykorzystując różne obszary rozwoju dziecka, pozwala ona na pielęgnowanie indywidualnych cech osobowości, formowanie prawidłowego charakteru, zdobywanie wiedzy, umiejętności szkolnych i współdziałania. Według Marii Montessori *przygotowanie otoczenia i przygotowanie nauczyciela to praktyczny fundament naszego wychowania. Postawa nauczyciela musi zawsze wynikać z miłości. Dziecku należy jest pierwsze miejsce, a nauczyciel idzie za nim i wspiera je* (Montessori [1923]1979:139). Takie podejście do nauczania, wsparte przekonaniem, że każde dziecko jest inne, pozwoliło na indywidualne traktowanie każdego z nich, przy jednoczesnym wdrażaniu do samodzielności.

Maria Montessori zmieniła obraz szkoły, zainicjowała nowe programy kształcenia i przeddefiniowała rolę nauczyciela: z mentora do roli opiekuna i przewodnika. W sposób mistrzowski połączyła naukową metodę porównawczą i analityczną z praktyką duchowej świadomości i akceptacji (Epstein 2014:7-8).

## Metoda zaproponowana przez Marię Montessori stworzyła podwaliny nowoczesnej pedagogiki kładącej nacisk na wszechstronny rozwój dziecka, uwzględniający dorastanie fizyczne, kulturowe i społeczne.

### Cele projektu MMLT

Filozofia edukacyjna Marii Montessori stała się podstawą inicjatywy pedagogicznej Szczecińskiej Szkoły Wyższej Collegium Balticum, która uczestniczyła w realizowanym w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” projekcie *Montessori Methodology in Language Training* (MMLT). Celem projektu zrzeszającego partnerów z sześciu krajów: Wielkiej Brytanii, Włoch, Grecji, Rumunii, Węgier i Polski, było opracowanie wspólnej metody nauczania języków obcych w grupach osób dorosłych, opartej na metodologii Montessori. Partnerzy postawili sobie za cel wyposażenie nauczycieli języków obcych w innowacyjną i praktyczną metodę umożliwiającą im ugruntowanie posiadanych umiejętności i opanowanie nowych.

Rola nauczania języków obcych w procesie edukacyjnym osób dorosłych zajmuje istotne miejsce chociażby ze względu na znaczne różnice w metodologii nauczania dorosłych oraz nauczania dzieci i młodzieży. Dorosły kursant często podchodzi do nauki języka obcego poznawczo, ale jednocześnie może mieć duże problemy w przyswajaniu języka (choćby z powodu stresu związanego z nauką w grupie o zróżnicowanym poziomie znajomości języka, presji czasu czy dyskomfortu psychicznego wynikającego z konieczności zaprezentowania się na forum grupy). Stąd też taki słuchacz obiera różne strategie uczenia się, w zależności od swoich możliwości, osobowości, typu zadania lub szeregu innych czynników. W każdym z tych przypadków przygotowanie przez nauczyciela odpowiedniego otoczenia (Vyverberg 2013) i materiałów wspomagających proces uczenia

się jest równie istotne jak wypracowanie zindywidualizowanego toku uczenia się (Smith i Strong 2009:724-725). Jednak i w takim razie sposób postępowania nauczyciela nie odbiega od tego, który funkcjonuje w uczeniu dzieci.

### Stres a nauka języków obcych

W projekcie MMLT nauczanie dotyczy osób dorosłych wywodzących się z różnych grup społecznych i zawodowych oraz osób w zaawansowanym wieku pragnących uczyć się języków obcych. Celem współpracy było opracowanie szeregu dobrych praktyk, które mogą być pomocne w opanowaniu stresu towarzyszącego wielu dorosłym słuchaczom uczącym się języka obcego. To właśnie wiedza o stresie stała się motywem przewodnim w przygotowaniu programu. W wyniku analiz i wspólnej pracy wszystkich partnerów projektu zdiagnozowano 10 głównych przyczyn stresu utrudniającego naukę języków obcych:

- obawa przed oczekiwaniami nauczyciela;
- potrzeba uzyskania natychmiastowych wyników;
- trudności w zapamiętywaniu (zaburzenia występujące u uczącego się i/lub blokada psychologiczna);
- potrzeba znajomości zasad gramatycznych poprzedzająca próby mówienia w języku obcym;
- obawa przed popełnianiem błędów, strach przed porażką, ocenianiem i zażenowaniem;
- presja grupy;
- presja związana z realizacją harmonogramu programów nauczania;
- poczucie lojalności w stosunku do języka ojczystego i kultury, a co się z tym wiąże – wykazywanie braku zainteresowania kulturą języka obcego;
- konieczność posługiwania się językiem docelowym – unikanie przez uczących się komunikowania się w języku obcym w grupach jednojęzycznych;
- brak pewności siebie.

Następnie ustalono zestawy ćwiczeń, które, zdaniem partnerów mających doświadczenie w nauczaniu osób dorosłych, mogłyby okazać się pomocne w stopniowym eliminowaniu przyczyn stresu. W efekcie powstał przewodnik dla nauczycieli pracujących z dorosłymi.

Autorzy tego poradnika celowo nie używają określenia *podręcznik do nauki języka obcego*. Opracowanie jest bowiem zbiorem ćwiczeń i aktywności, z których każda została szczegółowo omówiona i opracowana w czasie spotkań warsztatowych.

**Maria Montessori zainicjowała nowe programy kształcenia i przedefiniowała rolę nauczyciela: z mentora do roli opiekuna i przewodnika. W sposób mistrzowski połączyła naukową metodę porównawczą i analityczną z praktyką duchowej świadomości i akceptacji.**

### Poradnik

Opracowany w trakcie projektu poradnik *Metodologia Montessori w nauczaniu języków obcych. Praktyczny poradnik nauczania osób dorosłych* stanowi zbiór wskazówek dla nauczycieli języków obcych pracujących z dorosłymi. Obejmuje on pięć rozdziałów.

W poradniku szczegółowo omówiono 12 zasad kształcenia zgodnych z pedagogiką Montessori, tak aby każdy czytelnik niemający z nią dotąd styczności mógł wyrobić sobie pogląd na jej temat. Te zasady są rozpatrywane w ramach czterech kategorii:

#### Otoczenie

- odpowiednio przygotowane otoczenie – warunek ten jest kluczem do wykorzystania metodologii Montessori;
- uporządkowane sale – materiały do zajęć powinny być łatwo dostępne, tak aby uczący się mogli samodzielnie pracować.

#### Technika nauczania

- (samo)uczenie się – studenci sami dokonują wyboru celu swojej nauki, materiałów oraz kryteriów ewaluacji;
- samokontrola w dostrzeganiu i eliminowaniu błędów za pomocą materiałów dydaktycznych;
- nauka poprzez działanie – studenci odkrywają zasady gramatyczne poprzez poprawne lub błędne ich zastosowanie

wanie w sytuacjach zbliżonych do realnych zachowań komunikacyjnych;

- lepsze przyswajanie poprzez powtarzanie – ćwiczenia są tak skonstruowane, aby umożliwić studentom powtarzanie omawianego materiału;
- swobodny wybór czasu nauki i rodzaju wykonywanych zadań – studenci decydują, jak długo i kiedy chcą pracować.

#### Rola nauczyciela

- nauczyciel występuje jako obserwator, nie jako wykładowca;
- lekcja ciszy – nauczyciel zachęca do rozwoju samoświadomości i refleksji w całkowitej ciszy;
- uczenie szacunku dla innych i otoczenia (również materialnego).

#### Poszukiwanie i opracowywanie materiałów dydaktycznych

- analizowanie ruchu i mowy ciała uczących się w trakcie zajęć za pomocą nowych materiałów oraz tych, które były już wcześniej wykorzystywane;
- odwoływanie się do wrażliwych okresów w nauczaniu (jak choćby uwarunkowania psychofizyczne) w trakcie opracowywania materiałów do nauki i przygotowywania otoczenia – autorzy podręcznika rozumieją to jako respektowanie możliwości i chęci uczącego się do wykonywania konkretnego zadania.

Na podstawie wyżej wymienionych zasad autorzy poradnika podkreślili szczególny charakter tego podejścia pedagogicznego, jednocześnie prezentując w formie nagrania wideo przykładową lekcję języka obcego. W materiale zawarto również część praktyczną, w której autorzy pokazują, jak można wykorzystać zasady metodologii Montessori do rozwiązywania powtarzających się problemów. Poradnik zawiera 10 tabel. Każda z nich prezentuje rodzaj stresu oraz diagnozuje dany problem jako poznawczy lub emocjonalny, jednocześnie przedstawiając objawy towarzyszące danemu rodzajowi stresu oraz jego potencjalne przyczyny. Następnie podane są dwa lub trzy typy ćwiczeń ze szczegółowym ich opisem oraz celem, jaki powinien zostać osiągnięty, co powinno w dużej mierze przyczyniać się do stopniowego eliminowania problemu. W tabeli umieszczone są również uwagi dla nauczyciela, informujące go, na czym powinien się skoncentrować w przypadku omawianego problemu. Ponadto dołączono informację, która z zasad Montessori odnosi się do wspomnianego rodzaju stresu i jak znajduje ona zastosowanie

w nauczaniu dzieci. Ta ostatnia informacja pozwala uzmysłowić sobie, że te same zasady można stosować u dorosłego odbiorcy. Ponieważ informacyjny charakter niniejszego artykułu nie pozwala na bardziej szczegółowe wyjaśnienie opisywanej problematyki, osoby zainteresowane projektem odsyłam do strony internetowej, na której opublikowany jest wspomniany poradnik.

Sposób, w jaki przedstawiono podejście do wyżej opisanych rodzajów stresu, spotkał się z dużą aprobatą nauczycieli, którzy w fazie testowania poradnika mieli możliwość zweryfikowania jego praktycznej części i zawartych w nim przykładowych zajęć, jednocześnie odwołując się do konkretnych zasad Montessori (Gastaldi i Marsili 2014:9-26).

Metodologia Montessori wymaga nie tylko podania wskazań ogólnych, ale także opracowania konkretnych przykładów realizacji założeń ogólnych w kontekście danego przedmiotu. Dlatego też w poradniku nie mogło zabraknąć pełnowymiarowych zajęć, a każdy przykład został opatrzony komentarzem. Każda z czterech zaprezentowanych lekcji wykorzystuje wszystkie elementy charakterystyczne dla omawianej metodologii, umożliwiając słuchaczom pracę w optymalnym tempie i uwzględniając ich indywidualny rozwój. Ponadto materiały dla nauczycieli zostały uzupełnione o dodatkowy dokument *Analizę potrzeb studenta*, którą nauczyciel może się posłużyć w celu lepszego zdefiniowania potrzeb, oczekiwań, mocnych i słabych stron uczącego się. Pytania uwzględnione w tym dokumencie dotyczą wewnętrznej motywacji studenta do nauki języka obcego, umiejętności, jakie chciałby doskonalić, jego planów związanych z nauką języka, zainteresowań, które mogłyby wpływać na rodzaj materiałów przygotowywanych przez nauczyciela, oraz innych informacji pozwalających na bardzo staranne przygotowanie materiałów dydaktycznych i metody prowadzenia zajęć, tak aby możliwe było w jak największym stopniu opracowanie zindywidualizowanego toku zajęć. Ponadto dołączono szereg dodatkowych materiałów dla prowadzącego w postaci map myśli, planów zajęć oraz nagrań wideo (Gastaldi i Marsili 2014:75-88).

Materiał został przedstawiony i omówiony w trakcie warsztatów prowadzonych w ramach projektu przez wszystkich partnerów, w formie stacjonarnej oraz online. Celem warsztatów było poddanie poradnika weryfikacji przez nauczycieli uczących na co dzień osoby dorosłe o różnych potrzebach i możliwościach oraz uczące się w diametralnie odmiennych

warunkach, mogących determinować efekty procesu uczenia się. Po zakończeniu warsztatów przetestowano wszystkie elementy oraz ćwiczenia zawarte w opracowaniu, a spostrzeżenia przekazane przez nauczycieli zostały wykorzystane do udoskonalenia wspomnianych materiałów. W końcowej fazie pracy nad poradnikiem każdy z partnerów przetłumaczył go na swój język narodowy (grecki, polski, rumuński, węgierski oraz włoski). Poradnik będzie udostępniany nauczycielom jako źródło inspiracji.

*\* Osoby zainteresowane projektem znajdą więcej informacji o jego realizacji w wydaniu Przeglądu Humanistycznego nr 8 (wydawnictwo Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum) oraz na stronie [www.mmlt.eu](http://www.mmlt.eu).*

## Bibliografia

- Bonner, Ch. (red.) (2005) *Reducing Stress-Related Behaviours in People with Dementia: Care-Based Therapy*. London: Jessica Kingsley.
- Doroch, A. (2013) *Research on Montessori Education and Learning Methods for Adults in Poland*. Szczecin: The Polish National Report.
- Epstein, P. (2012) *Montesori na całe życie: zadziwiające obszary rozwoju* [online] [dostęp 15.05.2015] [prezentacja].
- Epstein, P. (2014) *Z notatek pedagoga Montessori. Poradnik*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gastaldi, L., Marsili, R. (2014) *Metodologia Montessori w nauczaniu języków obcych. Praktyczny poradnik nauczania osób dorosłych*. [online] [dostęp 27.07.2015].
- Lloyd, K.M. (2008) *An Analysis of Maria Montessori's Theory of Normalization in Light of Emerging Research in Self-regulation*. Ann Arbor: ProQuest, LLC.
- Montessori, M. ([1923]1979) *The Child In the Family*. New York: Avon Books.
- Mountain, G. (2005) *Rehabilitation for People with Dementia: Pointers for Practice from the Evidence Base*. W: M. Marshall (red.) *Perspectives on Rehabilitation and Dementia*. London: Jessica Kingsley, 60.
- Smith, A.F.V., Strong, G.E. (2009) *Adult Language Learners: An Overview*. W: *Adult Language Learners: Context and Innovation*. Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) [online] [dostęp 15.04.2015].
- Vyverberg, M. (2013) *Montesori for Adults: Applying Basic Principles*. [online] [dostęp 20.04.2015].

## Alina Doroch

Wykładowca języka angielskiego na Zachodniopomorskim Uniwersytecie Technologicznym w Szczecinie, a także literatury brytyjskiej i amerykańskiej oraz realizownawstwa brytyjskiego w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum. Napisała podręcznik do nauki języka angielskiego *Well Said!* Autorka artykułów w języku angielskim poświęconych kulturze brytyjskiej.



## Co „gryzie” nauczycieli języków obcych?

Anna Abramczyk

**Ogólne narzekania na niski poziom znajomości języków obcych wśród młodzieży szkolnej potęgują się w czasie, gdy na stronach internetowych CKE publikowane są wyniki egzaminów zewnętrznych (dla szóstoklasistów, gimnazjalnego, matury). Owe utyskiwania nie znikają nawet wtedy, kiedy prezentowane wyniki są co najmniej dobre.**

**W**artości bezwzględne – ustalone progi punktowe, procentowe, zaliczeniowe, które są miarą sukcesu na egzaminie, zależą od wielu zmiennych. Na wyniki osiągnięte przez uczniów wpływa szereg czynników, m.in.: ich możliwości intelektualne, przygotowanie (uczenie się i sposób oraz warunki nauczania), status rodzinny, środowisko (motywujące/demotywujące), hierarchia wartości i potrzeb w zakresie nauczanych przedmiotów, stosunek uczniów do przedmiotu, samopoczucie w dniu egzaminu, zestaw zadań egzaminacyjnych, a nawet szczęście. Nauczyciele są zainteresowani osiągnięciem przez swoich podopiecznych tzw. wyników wysokich, jednak nie mają wpływu na wszystko. Jako doradca metodyczny staram się pomagać nauczycielom języków obcych w różnych sprawach dotyczących ich pracy w szkole. Niestety, coraz częściej prawdziwym problemem są kwestie dotyczące przyjmowanych przez placówki rozwiązań określających warunki nauczania (liczebność grup, liczba godzin, podział godzin na poszczególne semestry). Problem dotyczy sytuacji, kiedy „zderzamy się” z przepisami prawa, ponieważ interpretowanie ich treści przez dyrekcje szkół, kuratoria czy organy prowadzące nierzadko odbiega od założeń ustawodawcy.

Jako metodyk słyszę wiele nauczycielskich opinii, będących zwykle zarzutami wobec rozporządzeń obowiązujących

w szkolnictwie. W artykule tym utworzyłam listę tych najczęstszych zażeń. Odwołuję się przy tym do wzbudających kontrowersje ustaleń z odpowiednich dokumentów.

### Rozporządzenie o podstawie programowej

Zacznijmy od podstawy programowej nauczania języków obcych. Moim zdaniem, jest to dokument merytorycznie dobry, choć wątpliwości nauczycieli budzą niektóre jego zapisy.

#### 1. Brak możliwości zapewnienia kontynuacji nauczania danego języka po poprzednim etapie edukacyjnym

Jak mówią nauczyciele, bardzo częste jest łączenie w jedną grupę uczniów, którzy powinni znaleźć się w grupach realizujących różne podstawy programowe (GM: III.0 + III.1; LO/T: IV.0 + IV.1p lub IV.1p + IV.1)<sup>1</sup>. Bywa, że

<sup>1</sup> Oznaczenia poziomów pochodzą z podstawy programowej. W dokumencie tym wyróżnia się następującą klasyfikację: **II etap edukacyjny** nawiązuje w większości wymagań do poziomu **A1**; **III etap edukacyjny** ma dwa poziomy nauczania języków obcych nowożytnych: III.0 – dla początkujących (odpowiada poziomowi **A1**); III.1 – dla kontynuujących naukę na podbudowie wymagań dla II etapu edukacyjnego (odpowiada poziomowi **A2**); **IV etap edukacyjny** ma rozbudowane poziomy nauczania języków obcych nowożytnych: IV.0 – dla początkujących (odpowiada poziomowi **A1**); IV.1 – dla kontynuujących naukę: IV.1p. – w zakresie podstawowym na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego (odpowiada poziomowi **B1**) IV.1r. – w zakresie rozszerzonym na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla III etapu edukacyjnego (odpowiada poziomowi **B2**) oraz IV.2 – poziom dla uczniów oddziałów dwujęzycznych, dla których język obcy nowożytny jest drugim językiem nauczania (odpowiada poziomowi **C1**).



dyrektorzy szkół rezygnują z nauczania międzyoddziałowego, tłumacząc się bałaganem organizacyjnym czy trudnościami z ułożeniem planu lekcji. W technikach nauczanie takie jest czasem niemożliwe ze względu na różne siatki godzin dla poszczególnych zawodów oraz różne terminy praktyk. Trudno jednak uwierzyć, że na poziomie placówek nie da się siatek godzin ujednoczyć.

Organy prowadzące szkoły nie chcą wyrażać zgody na grupy mało liczebne, ze względu na koszt ich finansowania. W takich sytuacjach nauczycielom zaleca się pracę w ramach tzw. godziny karcianej. W mniemaniu urzędników *indywidualizacja nauczania* stwarza mnóstwo możliwości, ale jako nauczyciel języka niemieckiego wiem, że to utopia. Uczniowie reprezentujący różny poziom językowy, gdy są umieszczeni w jednej grupie, tracą motywację do nauki: zaawansowani nudzą się, początkujący nie dają sobie rady, zniechęcają się, a nawet utrwalają w syndromie osiągnięć nieadekwatnych w stosunku do swoich możliwości. Następuje efekt tzw. równania do przeciętności. Tak, niestety, dzieje się w wielu szkołach.

Przepisy (por. *Zalecane warunki realizacji podstawy programowej*) regulują omawianą kwestię, ale to nauczyciel sam musi walczyć o udział uczniów zgodnie z ich umiejętnościami. Dyrektor szkoły obawia się, że potrzebnej liczby grup językowych nie zatwierdzi organ prowadzący. Ten informuje, że nie dysponuje pieniędzmi. Z kolei kuratorium już nie zajmuje się opiniowaniem siatek zajęć. W rezultacie nauczyciele nie wiedzą, który wariant podstawy programowej wpisać uczniowi na świadectwie lub do zgłoszenia do egzaminu gimnazjalnego: czy ten wynikający z jego ścieżki edukacyjnej, czy ten realizowany w grupie, w której uczeń się znalazł. A zapis z *Rozporządzenia o podstawie programowej* mówi jednoznacznie:

*Warunkiem rozwijania umiejętności językowych na III etapie edukacyjnym jest zapewnienie uczniom kontynuacji nauki języka obcego nowożytnego nauczanego w szkole podstawowej. Nauczyciele powinni właściwie określić i wykorzystać zdobyte przez uczniów w szkole podstawowej umiejętności językowe.*

Zdaje się, że rozwiązaniem, które mogłoby zapewnić uczniom możliwość realnej kontynuacji nauki języka na kolejnych etapach edukacyjnych byłoby wprowadzenie obowiązkowego nauczania międzyoddziałowego oraz finansowanie większej liczby grup o mniejszej liczebności (adekwatnie do potrzeb).

## 2. Zaplanowanie przez MEN identycznej podstawy programowej języka obcego dla liceum i technikum oraz szkoły zawodowej

Przepisy (por. *Podstawa programowa dla zasadniczej szkoły zawodowej*) mówią:

*Obowiązuje podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, dla przedmiotu język obcy nowożytny, na poziomach IV.0 i IV.1 – w zakresie podstawowym.*

Wobec powyższego nauczyciel języka obcego głowi się, jak w szkole zawodowej realizować te same treści co w liceum, dysponując 130 godzinami na język obcy nowożytny, nie mając w perspektywie matury, a przede wszystkim starając się sprostać diametralnie innym potrzebom uczniów oraz ich potencjalnych pracodawców. Nauczyciele pytają więc, czy muszą *zrealizować całą podstawę*, i tłumaczą, że mają o wiele mniej czasu niż nauczyciel w liceum, a i potencjał uczniowski jest inny.

Trudno zrozumieć, dlaczego zaplanowano dla uczniów ZSZ takie same wymagania jak dla tych, którzy będą zdawać egzamin maturalny. Czy uczniom, którzy nierzadko zaraz po szkole chcą podjąć pracę, nie przydałby się po prostu bardziej pragmatyczny trening językowy? Trzeba jednak respektować zapisy podstawy programowej, a swoistym efektem ubocznym są sfrustrowani pedagodzy, chcący zrealizować podstawę programową w 130 godzin, i sfrustrowani uczniowie, którzy muszą im dotrzymywać kroku.

## Rozporządzenie o ramowych planach nauczania

### 1. Wspólne ujęcie dwóch języków obcych w ramowych planach nauczania

Według przepisów rozporządzenia, na dwa języki obce przypada 450 godzin w trzyletnim cyklu edukacyjnym. Godziny dzieli dyrektor szkoły według własnego uznania. Nauczyciele pytają, skąd wziął się pomysł, by przydzielić na dwa zupełnie różne przedmioty (np. rosyjski i angielski) wspólną pulę godzin. Nie zrobiono tak przecież np. z matematyką i fizyką czy biologią i geografią. Dowolność w podziale godzin pomiędzy dwa języki obce i nastawienie na dobry wynik egzaminów zewnętrznych przeczy realizacji idei wielojęzyczności (Zalecenia Rady Europy z 2006 r.), bo zwykle zmniejsza się drastycznie liczbę godzin na tzw. drugi język i w rezultacie uczniowie bardzo często mają

jedną godzinę tego języka tygodniowo (siatki godzin dla tzw. drugiego języka w postaci: 1+2+2 lub 2+1+1, są powszechne). A przecież w nauczaniu języków obcych bardzo ważny jest częsty kontakt z językiem (ekspozycja na język) i dwie lekcje w tygodniu to absolutne minimum.

## 2. Dowolność w zakresie ustalania tzw. ramówek w szkołach

W technikach nierzadkie są przypadki rocznej przerwy w nauczaniu danego języka, ponieważ dyrektorzy szkół uważają, że dwa języki obce nie mieszczą się w „ramówce” od klasy pierwszej, skoro trzeba ująć przedmioty zawodowe przed egzaminem z danej kwalifikacji. Roczna przerwa w uczeniu się języka powoduje, że uczniowie zapominają wiele z tego, co przyswoili w gimnazjum, a tym samym marnuje się pieniądze wydane na naukę języków na poprzednim etapie edukacyjnym.

Ponadto, dość często układa się „ramówki” tak, że największa liczba godzin języka obcego przypada np. na drugi semestr czwartej klasy technikum (por. siatki godzin proponowane przez KOWEZIU), czyli przed samym egzaminem maturalnym, kiedy uczniowie są już zainteresowani tylko przedmiotami, z których będą zdawać maturę. Nauczyciele postulują więc równomierne rozłożenie godzin na język obcy w czasie – tak jak w poniższej tabeli:

	Język obcy nr 1	Język obcy nr 2
Klasa 1	2 godziny	2 godziny
Klasa 2	2 godziny	2 godziny
Klasa 3	2 godziny	2 godziny
Klasa 4	3 godziny (język wybrany przez ucznia na egzamin maturalny)	

Tabela 1. Propozycja ułożenia „ramówek” w technikach. Źródło: oprac. własne

## 3. Problem podziału na grupy

Wiele niejasności powodują także zapisy dotyczące *języka rozszerzonego* i *rozszerzenia*. Zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy myślą rozszerzenie 180 godz. (punkt b ramowego planu dla technikum, załącznik nr 8) z wariantem podstawy programowej IV.1 r (realizacja w ramach godzin przewidzianych przez dyrektora na dany język obcy z puli 450 godz. – punkt

a). Błąd wynika z nomenklatury: wariant podstawy IV.1 r nazywa się rozszerzonym, a przedmioty wymienione w punkcie b ramowego planu nauczania dla technikum – rozszerzeniem. Otrzymanie rozszerzenia 180 godz. nie jest tożsame z realizacją przez nauczyciela wariantu podstawy IV.1 r. Nauczyciel rozszerza treści w poziomie (nie „wzwyż”, tylko „wszerz” – analizując poszczególne zagadnienia dokładniej), adekwatnie do realizowanej podstawy, wynikającej z kontynuacji nauczania po gimnazjum: IV.0, IV.1 p, IV.1 r. W chwili obecnej godziny z punktu a przydziela się czasem jednemu nauczycielowi, godziny z punktu b – drugiemu, spotkałam się nawet z przypadkami wystawiania dwóch osobnych ocen (na świadectwie jest miejsce na jedną ocenę; por. wzory druków świadectw).

Problemem jest także duża liczebność grup językowych – nawet 24 osoby. Podział uczniów na grupy obowiązuje od 25 uczniów w klasie. W przypadku języka obcego kluczowa jest możliwość imitacji, przeciwiczenia przez ucznia danej struktury, samodzielnego mówienia podczas lekcji i korekty popełnianych błędów, a przy 25 osobach uczeń może liczyć na około minutę samodzielnej wypowiedzi.

Trudności powoduje także brak podziału na grupy językowe w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Niestety, nie założono podziału maluchów na grupy na języku obcym, a jest to ważne zwłaszcza w klasie pierwszej. Uczniowie muszą całą wiedzę i umiejętności „wynieść” z lekcji w głowie (gdyż jeszcze nie piszą). Każdy powinien mieć możliwość bycia blisko nauczyciela, którego naśladuje, mieć szansę na wielokrotne powtórzenie wprowadzanych na lekcji wyrażeń, samodzielny udział w grze i zabawie. W dużej grupie część uczniów to tylko obserwatorzy, a nie aktywni uczestnicy rozmowy, gry czy zabawy.

## Ustawa o systemie oświaty

I wreszcie zmiany związane z nowelizacją *Ustawy o systemie oświaty*, zwłaszcza tej z lutego i maja 2014 r. Nauczyciele zwracają uwagę na następujące problematyczne kwestie:

### 1. Pozorne prawo wyboru podręcznika przez zespół nauczający danego przedmiotu

Wielu nauczycieli alarmuje, że to prawo jest ograniczane przez dyrektorów szkół i organy prowadzące. Wydawnictwa zawierają umowy: oferują sprzedaż w ramach kwoty dotacji skompletowanych książek i ćwiczeń, reklamują zakup z jedną fakturą z dostawą „teraz” i płatnością odroczoną

do momentu otrzymania dotacji. Jeśli więc zespół wybiera podręcznik wydawcy, z którym oferent nie ma umowy, dyrektor informuje nauczycieli, że nie wystarczy pieniędzy z dotacji na taki podręcznik i „sugeruje” zmianę. Przeczy to zasadzie kierowania się względami merytorycznymi w procedurze wyboru podręcznika.

## 2. Zakup podręczników dla nauczycieli

Spotkałam się z przypadkami ograniczania nauczycielom prawa do wnioskowania (na mocy art. 5 ust.7 *Ustawy o systemie oświaty*) o zakup niezbędnych do realizacji programu podręczników dla nauczyciela, płyt CD itp. Dyrektorzy szkół boją się egzekwowania od organów prowadzących takich zakupów (*Ustawa* je gwarantuje) albo proponują np. pięciu anglistom jeden egzemplarz „do podziału”. Trudno jednak uczyć rozumienia tekstu czytanego, nie mając swobodnego dostępu do wykorzystywanych tekstów.

## 3. Zbyt niska kwota dotacji – zwłaszcza na ćwiczenia

W klasach pierwszych szkół podstawowych w roku szkolnym 2014/2015 koszt ćwiczeń do języka obcego wyniósł ok. 17-18 zł. W gimnazjum uczniowie uczą się obowiązkowo dwóch języków obcych, mają także kilkanaście innych przedmiotów, a na wszystkie ćwiczenia zaplanowano 25 zł brutto (-1 proc. koszt obsługi zadania). W Niemczech, gdzie używa się podręczników wieloletnich, na ćwiczenia do języków obcych przeznaczają się kwoty nierzadko większe niż na podręczniki, gdyż większość materiału, na którym uczeń aktywnie pracuje, zawarta jest właśnie w ćwiczeniach. Nowelizujący *Ustawę* potraktowali wszystkie przedmioty jednakowo, nie uwzględniając ich specyfiki.

## 4. Przypadki szczególne – brak odstępstwa od zasady jednego podręcznika

Ustawa nie przewiduje możliwości odstępstwa od zasady jednego podręcznika w tak szczególnych przypadkach jak realizacja w danej klasie innowacji pedagogicznej, indywidualnego toku, czy tzw. klas językowych (dodatkowe godziny na język obcy). W rezultacie nauczyciel, który zaplanował np. w ramach innowacji, prowadzenie lekcji metodą CLIL, powinien pracować z grupą na takich samych materiałach, jak pozostałe klasy w szkole (realizujące ten sam wariant podstawy), co w ogóle przeczy założeniom innowacyjności w nauczaniu języków (nowość, inność, wyjątkowość). To samo

dotyczy indywidualnego toku nauczania. Jeśli mój uczeń jest wybitny, to powinien mieć zapewniony inny podręcznik, niż pozostali uczniowie. Po to przyznano mu indywidualny tok, by rozwijać jego zdolności.

## 5. Brak korelacji między liczbą godzin a ilością treści przewidzianych do realizacji

Przyjęcie dowolności szkoły w sprawie tzw. ramówek zakłada, że nauczyciele realizujący ten sam tytuł (obowiązek ten wynika z *Ustawy o systemie oświaty*) wykorzystają materiał z niego w ciągu roku szkolnego niezależnie od tygodniowej liczby godzin, jakimi dysponują w danej klasie. Po roku podręcznik zostanie zwrócony przez uczniów do biblioteki i będą z niego korzystać uczniowie z kolejnego rocznika. Wprawdzie nauczyciel nie realizuje podręcznika tylko program, ale realizuje go na materiałach. W przypadku języków obcych są one bardzo istotne, by uczyć rozumienia tekstu czytanego, trzeba mieć... tekst. Nauczycielom, którzy mają dużo godzin, może być potrzebna kolejna część podręcznika wcześniej (niż w następnej klasie), ktoś kto ma jedną lekcję w tygodniu, nie ma szansy na wykorzystanie zaoferowanych w podręczniku materiałów, bo uczniowie muszą oddać podręczniki do biblioteki.

## 6. Czas wyboru podręczników do przedmiotów ogólnych i do języków obcych

W szkołach praktykuje się wybieranie podręczników do wszystkich przedmiotów w tym samym czasie. Tymczasem nauczyciele języków obcych powinni zbadać poziom językowy dzieci po poprzednim etapie edukacyjnym, a zatem powinni mieć możliwość wyboru podręcznika i ćwiczeń w innym, późniejszym terminie. Aby tak się mogło stać, należałoby zagwarantować osobną pulę pieniędzy na podręczniki i ćwiczenia do języków obcych, gdyż teraz nauczyciele obawiają się, że jeśli nie wybiorą materiałów wiosną, to we wrześniu „nie wystarczy” dla nich pieniędzy z dotacji.

## Rozporządzenie o kwalifikacjach nauczycieli

Wielu nauczycieli z goryczą mówi o tym, że nie zatrudnia się nauczycieli języków obcych (absolwentów filologii i kolegów językowych) do realizacji wprowadzonego w przedszkolach przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym, gdy tymczasem nauczycieli z przedszkoli wysyła się na kursy językowe. Wydaje się, że łatwiej kogoś przeszkolić z metodyki nauczania języka obcego małych dzieci niż opanować język

obcy na bardzo dobrym poziomie. U nauczycieli maluchów bardzo ważna jest doskonała wymowa, gdyż w wieku przedszkolnym kształtują się narządy mowy dziecka. Zatem z punktu widzenia glottodydaktyki bardzo istotne jest podanie jak najlepszych wzorców wymowy, a takich umiejętności może zabraknąć nauczycielom po kursach językowych na poziomie B2.

Ważny jest również pluralizm językowy, czyli to, że dzieci przedszkolne nie muszą być przygotowywane jedynie do posługiwania się językiem angielskim.

### Podsumowanie

Język obcy jest specyficznym przedmiotem nauczania: wymaga częstego kontaktu, wielu ćwiczeń, samodzielnych prób czytania, mówienia, rozumienia tekstów, interakcji i mediacji, co nie jest możliwe podczas jednej lekcji przeprowadzanej raz w tygodniu w 24-osobowej grupie. Na jednym ze szkoleń na temat oceniania kształtującego usłyszałam, że redukcja liczebności klasy o 30 proc. powoduje czteromiesięczny zysk w nauczaniu. Wiadomo, że zmniejszenie liczebności grup językowych rodzi koszty. Warto jednak pamiętać, że nauczanie w 24-osobowych grupach, w których są razem uczniowie zaczynający naukę danego języka z uczniami po 3 i 6 latach nauki, jest bardzo nieefektywne. To także nieoszczędne gospodarowanie finansami, ale przede wszystkim przyczynianie się do utraty motywacji do uczenia się języków obcych przez młodzież.

Warto również sprawić, aby indywidualizacja, która jest rozwiązaniem wskazywanym nauczycielowi w każdej z opisanych powyżej sytuacji, przestała być hasłem nadużywanym. Jestem przekonana, że regulacje natury czysto technicznej, pozostawiane do rozwiązania przez MEN na poziomie organu prowadzącego i szkół (bez zaplecza finansowego), są w stanie przyczynić się do zwiększenia efektywności nauczania języków obcych.

Sądzę jednak, że należałoby zastanowić się nad kilkoma zagadnieniami, które powinny stać się przedmiotem debaty nauczycieli z władzami oświatowymi:

- liczebność grup językowych (maksymalnie 15 osób);
- rzeczywiste zapewnianie kontynuacji nauczania języka po poprzednim etapie edukacyjnym;
- zapewnienie uczniom regularnego kontaktu z językiem obcym – w każdej klasie nie mniej niż dwie rozdzielone w planie lekcje (każdego nauczanego języka) tygodniowo;

- zapewnienie nauczycielom realnego prawa do wyboru podręcznika;
- uregulowanie kwestii podziału 450 godzin pomiędzy dwa języki obce;
- uwzględnienie sytuacji szczególnych (innowacja, profil klasy), które uprawniałyby do odstąpienia od zasady jednego podręcznika;
- uregulowanie kwestii rozszerzenia 180 godzin.

Jak osiągnąć te cele? Mam wrażenie, że w konstelacji nauczyciel – dyrektor – organ prowadzący – MEN każda ze stron boi się przedstawiać zwierzchnikom swoje racje. Nauczyciele obawiają się o swoje miejsca pracy. Dyrektorzy szkół są uzależnieni od urzędników z organu prowadzącego. Organ prowadzący twierdzi, że nakłady na oświatę są zbyt niskie. Zachęcam jednak do kontaktów, pytań i dialogu. Sama często korzystam z możliwości zadawania pytań pracownikom MEN (czy to listownie, telefonicznie, lub przez formularz dostępny na stronie internetowej) i otrzymuję od nich odpowiedzi. Myślę, że warto sygnalizować potrzeby i realizować cele, chociażby metodą kropli drażącej skałę. Nie można mieć za złe komukolwiek, że nie rozumie naszych racji, skoro ich nie przedstawiamy, np. nie bierzemy udziału w konsultacjach rozporządzeń. Na pewno mogą pomóc przychylne nauczycielom media (jak *Języki Obce w Szkole*), stowarzyszenia nauczycieli, publiczne debaty z udziałem przedstawicieli resortu, organów prowadzących i kuratoriów. Przede wszystkim jednak, my, nauczyciele, musimy zacząć mówić dobitnie i jednym głosem, co nas „gryzie”.

### Bibliografia

- MEN (2012a) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.*
- MEN (2012b) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.*
- MEN (1991) *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, z późn. zm.*

### Anna Abramczyk

Doradca metodyczny z zakresu języka niemieckiego we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, nauczyciel dyplomowany w szkole ponadgimnazjalnej. Egzaminator gimnazjalny i maturalny, współpracuje z OKE we Wrocławiu. Ekspert MEN do spraw awansu zawodowego. Autorka publikacji metodycznych dla nauczycieli języków obcych oraz pomocy dydaktycznych dla uczniów.

erasmus+

[www.erasmusplus.org.pl](http://www.erasmusplus.org.pl)



**MOBILNOŚĆ EDUKACYJNA**  
**EDUKACJA DOROSŁYCH**  
**KURSY DOSKONALENIA**  
**ZAWODOWEGO KSZTAŁCENIE**  
**I SZKOLENIA ZAWODOWE**

Dołącz do miliona osób, które dzięki  
programowi Erasmus+ odmieniły swoje życie!

