

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

# JĘZYKI : OBCE

w szkole

NR 4/2020

TEMAT NUMERU

## Blended learning w edukacji językowej

DOROTA UCHWAT-ZARÓD

Czy doświadczenie  
edukacji zdalnej  
zmieni polską  
szkołę?

JACEK KARPIŃSKI

Nauczanie tłumaczeń  
symultanicznych  
w formie blended  
learning

ALEKSANDRA RAŹNIAK

Kreatywne  
wykorzystanie klocków  
na lekcjach języka  
angielskiego





home

Od wiosny tego roku edukacja ma inną postać niż zwykle: odbywa się albo zdalnie, albo w trybie mieszanym. Model ten, zwany z angielska *blended learningiem*, a także nauczaniem hybrydowym czy mieszanym, jest głównym tematem tego wydania „Języków Obcych w Szkole”. Autorzy artykułów zaprezentowali swoje spojrzenie na zagadnienie *blended learningu* w nauce języków, pokazując je z rozmaitych perspektyw, akcentując walory i punktując wady. Ciekawe jest ukierunkowanie tych opracowań na ocenę prognostyczną: co będzie wartościowe w edukacji jutra, co nie rokuje pozytywnie, jak zmieni się szkoła po pandemii koronawirusa. W tekście Doroty Uchwat-Zaród ogląd ten ma najszerszy horyzont.

Zalety dotychczasowego stosowania *blended learningu* zostały pokazane nawet na przykładzie zajęć uniwersyteckich z tłumaczeń symultanicznych, czyli z dziedziny, wydawałoby się, obligatoryjnie związanej z nauczaniem prowadzonym bezpośrednio (J. Karpiński). Na plusach i minusach opisywanych sposobów pracy w trybie hybrydowym skupili się autorzy artykułów o nauce w wirtualnej rzeczywistości (M. Kruk i M. Pawlak), o tzw. odwróconej klasie (A. Równiatka) i o prowadzeniu zadań dyskusji pisemnej na forum (J. Górecka).

W sytuacji wymuszonej pandemią mieliśmy (i mamy nadal) do czynienia z edukacją zdalną i hybrydową obecną na tak wielką skalę i w takim natężeniu. Okazało się – zresztą nie po raz pierwszy – że trudności i niedogodności potrafią wyzwalać pomysłowość i kreatywność. Najpierw, owszem, pojawia się utyskiwanie na kłopoty ze sprzętem, jakoś łączy internetowych i niezadowolający poziom kompetencji cyfrowych. Z czasem jednak wszystkie te niedomagania daje się „obłaskawić”, a rodzą się pomysły, inicjatywy, nietuzinkowe rozwiązania, synergia wspólnych działań. Dzieje się tak w nauczaniu języków w każdej formie, nie tylko hybrydowej czy zdalnej. Przecież nie bez kozery od dawna mówi się, że potrzeba jest matką wynalazków. Dlatego warto się zapoznać z ciekawym podejściem do uczenia języków dorosłych za pomocą technik dramy i teatru improwizacji (D. Kondrat), z opisem zajęć z wykorzystaniem... klocków (A. Raźniak) i z propozycją swoistego korepetytora komputerowego z języka angielskiego (M. Potempa).

Cele pracy nauczycieli języków obcych, czyli nauczanie mądre i skuteczne, to ciągle poszukiwanie dobrych rozwiązań w tej materii. Można do nich zaliczyć dążenie do głębokiego uczenia się. Aby się do niego przybliżyć, warto stosować pytania sprawdzające znaczenie w trakcie uczenia gramatyki. Pisze o tym przekonująco Marcin Jurkowicz. Rzecz jest o tyle ciekawa, że kształcąca zarówno dla nauczycieli (najpierw, przed lekcją), jak i dla uczniów (później, podczas lekcji). W ten sposób obie strony zaangażowane w proces edukacyjny zyskują. A o zaangażowaniu i korzyściach z niego płynących warto również przeczytać w materiale dotyczącym konkursu dla młodych tłumaczy *Juvenes Translatores*: w tekście romanistki Marii Michalik i w wywiadzie z Pawłem Piestrzeniewiczem, laureatem tego konkursu. Obie wypowiedzi zwracają przy okazji uwagę na rangę znajomości języka ojczystego w nauce języków obcych, w pracy nad nimi.

W tym wydaniu naszego pisma proponujemy wiele rozwiązań metodycznych, pomysłów i inspiracji, pojawiają się w nim liczne i różne określenia omawianych zagadnień, szczególnie dotyczące *blended learningu*. I nic w tym dziwnego. Można by wręcz powiedzieć, trawestując nieco słowa Noblistki (z *Prawieku...*), że przecież rzeczą ludzi jest nazywać. A rzeczą glottodydaktyków i metodyków jest uściślać, proponować terminy, wybierać i uzasadniać nazwy. Mamy nadzieję, że dzięki lekturze obecnego numeru „Języków Obcych w Szkole” poczują się Państwo zaproszeni do udziału w takich przemyśleniach.

## ZESPÓŁ REDAKCYJNY

<b>REDAKTOR NACZELNA</b>	dr Agnieszka Karolczuk
<b>Z-CA REDAKTOR NACZELNEJ</b>	Beata Maluchnik
<b>KOREKTA</b>	Maryla Błońska
<b>WSPÓLPRACA</b>	Beata Jurkowicz
<b>PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI</b>	Dorota Zajączkowska
<b>SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU</b>	Artur Ładno
<b>DRUK</b>	Drukarnia Braci Grodzickich Sp. J.
<b>WYDAWCA</b>	Wydawnictwo FRSE
<b>ADRES REDAKCJI I WYDAWCY</b>	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 401, e-mail: jows@frse.org.pl
<b>WWW.JOWS.PL</b>	

## RADA PROGRAMOWA

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

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

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

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

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

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

**DR Wojciech Sosnowski** Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW

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

PL ISSN 0446-7965

DOI: 10.47050/jows.2020.4

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2020

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

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

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

Publikacja bezpłatna

## BLENDEN LEARNING W EDUKACJI JĘZYKOWEJ

Dorota Uchwat-Zaród

Czy doświadczenie edukacji zdalnej zmieni polską szkołę?

7

Mariusz Kruk, Mirosław Pawlak

Drugie życie, czyli o doświadczeniach studentów filologii angielskiej w świecie wirtualnym Second Life

11

Jacek Karpiński

Wyzwanie na dziś i szansa na jutro

Nauczanie tłumaczeń symultanicznych w formie blended learning jako pozytywny efekt zajęć zdalnych

19

Adrian Równiatka

Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce

25

Joanna Górecka

Zadania pisemnej i asynchronicznej dyskusji na forum w kształceniu językowym

31

Marek Potempa

Niezależny internetowy system uczący „Alph-korepetytor”

39



## METODYKA

Marcin Jurkowicz

Concept questions,  
czyli pytania sprawdzające znaczenie  
w nauczaniu gramatyki języka angielskiego 43

---

Aleksandra Raźniak

Kreatywne wykorzystanie klocków  
na lekcjach języka angielskiego 47

---

Barbara Muszyńska

Dialog i narracja na lekcjach języka obcego,  
czyli o programie nauczania  
języka angielskiego Soft CLIL 55

---

Dorota Kondrat

Drama i teatr improwizacji w nauczaniu  
języka obcego dorosłych 61

---

## KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Alicja Gałązka

Edukacja pozytywna w zarządzaniu lękiem  
oraz niepewnością nauczyciela i ucznia 67

---

Agnieszka Karolczuk

Drogowskazy i inspiracje  
O pożytkach z lektury tekstów naukowych  
dla nauczycieli języków 71

---

## TŁUMACZENIA

Maria Michalik

„Piekielnie trudna przeprawa”? Niekoniecznie! 77

---

Beata Maluchnik

Na francuską nutę  
Wywiad z Pawłem Piestrzeniewiczem,  
laureatem konkursu Juvenes Translatores 81

---

## JĘZYK I KULTURA

Katarzyna Czubała-Vyborov

Nowy Rok po rosyjsku  
O kształtowaniu wrażliwości międzykulturowej 87

---

## JĘZYKI OBCE PO SZKOLE

Marta Ehrenkreutz-Jasińska

Dłuższa historia z kilkoma językami 93

---

## ABSTRACTS

97

---



Home



# Plan wydawniczy w roku 2021

## Tematy numeru kolejnych wydań „Języków Obcych w Szkole”

### 1

#### **Numer 1/2021: Nauka zdalna, hybrydowa i w klasie**

- nauka języka w szkołach, szkołach językowych, na uczelniach
- różne metody rozwijania sprawności językowych
- nauczanie umiejętności tworzenia tekstów pisanych
- nauka języków a zmiany związane z reformą edukacji (status drugiego/trzeciego języka obcego w szkołach, egzamin ósmoklasisty, matura)

### 2

#### **Numer 2/2021: Emocje w nauce języka**

- relacje uczeń – nauczyciel w uczeniu (się) języków
- relacje uczeń – nauczyciel w czasie pandemii
- motywowanie uczniów w pracy zdalnej i hybrydowej
- nowe role i kompetencje nauczycieli a sytuacja pandemii
- rola emocji i zaangażowania w uczeniu (się) języka

### 3

#### **Numer 3/2021: Kontrola i ocena postępów uczniów w zdalnym kształceniu językowym**

- zasób zdalnych narzędzi kontroli i oceny postępów uczniów
- wartość i ocena narzędzi kontroli postępów w nauce zdalnej
- weryfikacja możliwości niesamodzielnej pracy uczniów
- informacja zwrotna w zdalnej nauce języka

### 4

#### **Numer 4/2021: Językowe projekty edukacyjne**

- projekty międzyklasowe, międzyszkolne, międzyuczelniane, międzynarodowe
- cele i opisy projektów eTwinning oraz projektów nagradzanych w konkursie European Language Label
- realizowalność w pracy projektowej
- walory pracy projektowej w edukacji językowej

Zachęcamy także do podjęcia tematyki materiałów dydaktycznych: ich konstrukcji, adaptacji, ewaluacji, sposobów wykorzystywania, a także dydaktyzowania materiałów „nieedukacyjnych”. Zapraszamy do publikowania na naszych łamach ciekawych ujęć wszelkich innych aspektów szeroko pojętej edukacji językowej. Czekamy na teksty (artykuły, relacje, scenariusze lekcji) nauczycieli praktyków, glottodydaktyków akademickich, ekspertów i trenerów metodycznych.

Terminy nadsyłania tekstów oraz więcej informacji można znaleźć na stronie internetowej „Języków Obcych w Szkole”: [www.jows.pl](http://www.jows.pl).



Home



# Czy doświadczenie edukacji zdalnej zmieni polską szkołę?

DOI: 10.47050/jows.2020.4.7-10

DOROTA UCHWAT-ZARÓD

Z powodu wprowadzenia przymusowej edukacji zdalnej w okresie pandemii koronawirusa tysiące nauczycieli przeszło intensywny kurs pracy w takiej formule, poznając przy tym nowe narzędzia i metody. Wielu z nich nigdy wcześniej nie korzystało z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w celach zawodowych, teraz jednak uświadomiło sobie ich potencjał w procesie edukacji. Czy po ustaniu pandemii polska szkoła powróci do „starego ładu”, czy jednak zdobyte doświadczenia przyczynią się do popularyzacji metod, w których nowoczesna edukacja jest suplementowana i wspomagana przez TIK? Warto wyciągnąć wnioski z tej trudnej próby i nawet po powrocie do tradycyjnej sali lekcyjnej wciąż do pewnego stopnia wykorzystywać edukację hybrydową.

Edukacja hybrydowa to pojęcie, które od kilku miesięcy pojawia się w środowiskach masowego przekazu w związku z epidemią wirusa SARS-CoV-2 i koniecznością dostosowania się szkół do tej sytuacji. W tym kontekście rozumiana jest jako model kształcenia polegający na tym, że określona grupa uczniów bierze udział w lekcjach w budynku szkoły, a inni śledzą transmisję online, lub na tym, że klasy uczą się w systemie rotacyjnym, tj. w niektóre dni zajęcia odbywają się w formie pracy zdalnej, a w pozostałe – w tradycyjnej.

Artykuł skupia się jednak na edukacji hybrydowej (ang. *blended learning*) rozumianej jako podejście do nauczania i rozwoju, które łączy tradycyjne metody nauki (bezpośredni kontakt z prowadzącym) z aktywnościami wykorzystującymi technologię (King 2016; Sharma 2017). Najważniejsza część zajęć odbywa się w klasie, a technologii informacyjno-komunikacyjnych używa się do uzupełnienia lub przedłużenia lekcji. Nauczyciel wplata zadania i aktywności online między te prowadzone offline tak, aby się wzajemnie uzupełniały i przenikały. Należy pamiętać, że mądra dydaktyka jest zawsze ważniejsza niż atrakcyjność różnych narzędzi TIK, w związku z tym zastosowanie technologii nie powinno być celem samym w sobie, ale powinno służyć realizacji konkretnego celu dydaktycznego.

## Online i offline jako uzupełniające się elementy

Projekt rozpoczęty w szkole, dzięki narzędziom umożliwiającym współpracę typu Flipgrid lub Wakelet, można kontynuować w przestrzeni wirtualnej. Dyskusja zainicjowana w trakcie tradycyjnych zajęć może się dalej toczyć na czacie internetowym, dając możliwość przemyślanej wypowiedzi również bardziej nieśmiałym uczniom, którzy nie odważyli się zabrać głosu w klasie. Nauczyciel może także rekomendować zasoby online będące uzupełnieniem lub rozszerzeniem omawianego tematu, jak na przykład inspirujące wystąpienia TED Talk, podcasty lub kursy typu MOOC (masowy otwarty kurs online) na dowolnej platformie, np. FutureLearn lub Coursera.

## Rotacja między pracowniami lub rotacja stanowisk

Kilka lat temu, w początkowej fazie wprowadzania edukacji hybrydowej, popularnym modelem była tzw. rotacja między pracowniami (ang. *lab rotation*). W tym wariantcie klasa zmienia miejsce pracy według określonego planu, przechodząc z sali lekcyjnej do pracowni komputerowej, wyposażonej w sprzęt podłączony do internetu. Tam uczniowie wykonują zadania online, które są zintegrowane pod względem treści z zajęciami, które odbywały się w zwykłej sali. Obecnie rotacja między pracowniami jest coraz rzadsza, gdyż większość uczniów posiada smartfony z dostępem do internetu. Opisany powyżej schemat lekcji można więc przeprowadzić z wykorzystaniem ich urządzeń, opierając się na modelu BYOD (ang. *bring your own device*).

Innym modelem edukacji hybrydowej jest rotacja między stanowiskami. W tym przypadku uczniowie nie zmieniają sali lekcyjnej, przechodzą jedynie do innego stanowiska pracy. Wielu nauczycieli języków obcych styka się z sytuacją, gdy próby przeprowadzenia ciekawych konwersacji lub dyskusji kończą się niepowodzeniem, zwłaszcza w dużej grupie. Część uczniów szybko się nudzi i trudno jest utrzymać ich zaangażowanie. W takiej sytuacji bardzo dobrym rozwiązaniem może się okazać podział klasy na grupy i rotacja stanowisk. Podczas gdy jedna z grup wykonuje zadania online, druga bierze udział w moderowanej przez nauczyciela dyskusji. Po wyznaczonym czasie następuje rotacja stanowisk. Zaletą jest to, że uczniowie pracujący online mogą wykonywać zadania we własnym tempie i uzyskują natychmiastową informację zwrotną. Do tego modelu pracy bardzo dobrze nadają się zintegrowane z podręcznikiem platformy oferowane przez wydawnictwa, jak również aplikacje do tworzenia quizów typu Quizizz czy Quizlet. Jeśli nauczyciel ma założoną na określonej platformie wirtualną klasę, również on otrzymuje informację zwrotną o tym, z czym uczniowie mają problemy i na jakie zagadnienia warto jeszcze zwrócić uwagę. Zlecone zadanie online może mieć również formę wspólnego projektu, którego efekty uczniowie mogą zaprezentować na wirtualnej tablicy, na przykład w aplikacji Padlet lub Jamboard.

## Metoda odwróconej klasy

Kolejnym modelem edukacji hybrydowej jest metoda odwróconej klasy<sup>1</sup> (ang. *flipped classroom*), w której

typowy model lekcji i pracy domowej zamieniają się miejscami. W przypadku tradycyjnej lekcji, prowadzonej metodą podawczą, nauczyciel prowadzi wykład, natomiast większość ćwiczeń uczniowie wykonują w domu, opierając się na zdobytej wiedzy. Odwrócona lekcja przybiera następujący schemat:

- Nauczyciel udostępnia uczniom materiał, za pomocą którego wprowadza ich w tematykę kolejnej lekcji (najczęściej jest to filmik instruktażowy, podcast lub artykuł). W przypadku nauki języków obcych może to być film tłumaczący formę i zastosowanie określonej struktury gramatycznej. Nauczyciel może taki materiał przygotować sam, np. korzystając z aplikacji typu Screencast-O-Matic lub Loom, bądź skorzystać z dostępnych w sieci zasobów. Aby zmotywować uczniów do bardziej aktywnego słuchania, warto do filmu dodać pytania w formie quizu, na przykład korzystając z aplikacji Edpuzzle lub TED-Ed.
- Uczeń zapoznaje się z nowym materiałem przed lekcją, robi to w wybranym przez siebie czasie i we własnym tempie, przejmując równocześnie odpowiedzialność za własne uczenie się.
- Podczas lekcji nauczyciel towarzyszy uczniom, odpowiadając na ich pytania, objaśniając trudniejsze kwestie lub pomagając im w rozwiązywaniu problemów odnoszących się do nowo poznanej wiedzy oraz monitorując i udzielając informacji zwrotnych podczas wykonywania ćwiczeń praktycznych<sup>2</sup>.

## Po co model hybrydowy w edukacji?

Doświadczenie edukacji zdalnej podczas pandemii koronawirusa wykazało, że jedną z największych trudności, z jaką zmagali się uczniowie, były problemy ze znalezieniem wewnętrznej motywacji do samodzielnej nauki przy braku bezpośredniej presji i nadzoru ze strony nauczyciela. Tymczasem według raportu Komisji Europejskiej, opublikowanego na elektronicznej platformie na rzecz uczenia się dorosłych w Europie – EPAL, oprócz wiedzy i umiejętności z dziedziny nauk ścisłych, w dzisiejszym świecie ważne są także kompetencje miękkie, a nastawienie na samorozwój i umiejętność uczenia się przez całe życie są wymieniane jako jedne z kluczowych umiejętności XXI w. Są one tym bardziej istotne, że żyjemy w czasach, które wymuszają na nas konieczność dostosowywania się

1 Więcej o metodzie odwróconej lekcji w artykule Adriana Równiatki w niniejszym tomie – przyp. red.

2 Dodatkowe informacje o odwróconej klasie w webinarium innowacyjnych nauczycieli z grupy Superbelfrzy RP, dostępne: [bit.ly/superbelfrzy-odwroconaklasa](https://bit.ly/superbelfrzy-odwroconaklasa).

do szybko zmieniającej się rzeczywistości. Wyzwanie to dotyczy nie tylko dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, ale również dorosłych, którzy często muszą uczyć się nowych rzeczy i zdobywać kolejne umiejętności. Edukacja hybrydowa jest odpowiedzią na to wyzwanie, gdyż z założenia odchodzi się w niej od tradycyjnej metody podawczej, a kładzie się większy nacisk na **samodzielność i autonomię ucznia** w procesie pozyskiwania wiedzy. Doskonale wpisuje się to we współczesny trend: *Learn anything, anytime, anywhere* [Ucz się czegokolwiek, kiedy chcesz i gdzie chcesz] (Segev 2014).

Wśród innych zalet edukacji hybrydowej należy wymienić **większą możliwość indywidualizacji nauczania** niż w przypadku modelu tradycyjnego, do którego mają się dostosować wszyscy uczniowie. Należy pamiętać, że mają oni różne potrzeby edukacyjne i uczą się w różnym tempie. Wprowadzając edukację hybrydową, łatwiej jest zróżnicować treści tak, aby zaspokoić ambicje osób będących na wyższym poziomie zaawansowania, jak i tych, które potrzebują powtórzenia i utrwalenia materiału oraz wolniejszego tempa pracy. Warto również zwrócić uwagę na to, że w metodzie odwróconej klasy udostępniony uczniom film może być przez nich obejrzany kilka razy, co może im pomóc lepiej zrozumieć wprowadzane treści. To, że materiał ten jest nadal dostępny mimo zakończenia lekcji, staje się również cenne dla osób nieobecnych w szkole i przyczynia się do wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczących się.

Kolejnym argumentem przemawiającym za edukacją hybrydową jest to, że wykorzystując technologie do wykonywania ćwiczeń leksykalno-gramatycznych, zarówno nauczyciel, jak i uczeń, otrzymują **natychmiastową informację zwrotną** o tym, które obszary wymagają dodatkowej pracy. Pozwala to również **zaoszczędzić cenny czas lekcji**, który można poświęcić na bardziej kreatywne zadania oraz rozwijanie umiejętności mówienia, interakcje społeczne i budowanie wspólnych relacji. Zajęcia prowadzone w ten sposób bardziej angażują ucznia, co motywuje go do nauki.

Formy nauki wynikające z edukacji hybrydowej **rozbudzają ciekawość ucznia** i zapewniają mu bardzo duży **kontakt z autentycznymi materiałami** w języku obcym. Większość uczniów ma ciągły dostęp do internetu dzięki urządzeniom mobilnym, zatem przynajmniej część z nich, zainspirowana przez nauczyciela, zacznie na własną rękę poszukiwać podcastów, artykułów lub otwartych kursów internetowych na interesujące ich tematy.

Odwołując się do modelu SAMR [*substitution* (podstawienie), *augmentation* (rozszerzenie), *modification* (zmodyfikowanie), *redefinition* (redefinicja)], ukazującego różne poziomy integracji technologii w procesie edukacji (Puentedura 2018), warto również zwrócić uwagę na to, że mądre wykorzystanie technologii daje szansę na **prze definiowanie edukacji** jako takiej i realizowanie zadań, które wcześniej były bardzo trudne lub wręcz niemożliwe. Dzięki narzędziom online uczniowie mają teraz szansę na realizację międzynarodowych projektów, uczestniczenie w lekcjach prowadzonych przez ekspertów z różnych krajów (np. w ramach programu Skype in the Classroom), a nawet publikowanie własnych treści w języku obcym, na przykład w formie bloga, videobloga, podcastu itp.

### Nie bądź „mędrce na scenie”, ale „przewodnikiem w terenie”

W trakcie trwania przymusowej edukacji zdalnej zostało przeprowadzone badanie naukowe *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa* (Ptaszek i in. 2020), z którego wynika, że prawie 60 proc. rodziców dobrze ocenia przygotowanie nauczycieli do edukacji zdalnej, ale prawie połowa uczniów twierdzi, że lekcje online były mniej atrakcyjne niż te prowadzone w szkole przed pandemią. Nisko oceniona atrakcyjność zajęć może wynikać z tego, że, według raportu z badania, nauczyciele pracowali najczęściej metodami podajacymi (wyświetlanie filmów, prezentacji, publikowanie treści), zdecydowanie rzadziej korzystali natomiast z metod aktywizujących. Oznacza to, że większość nauczycieli szybko wdrożyła technologie i narzędzia niezbędne do prowadzenia zajęć online, ale niekoniecznie zastosowała odpowiednią metodologię pracy. Należy pamiętać, że zarówno w edukacji zdalnej, jak i hybrydowej liczy się coś więcej niż znajomość technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Nowoczesna edukacja powinna wiązać się z odejściem od tradycyjnego modelu kształcenia w kierunku modelu konstruktywistycznego, w którym uczeń nie jest jedynie pasywnym odbiorcą treści, ale sam buduje wiedzę na podstawie doświadczeń i własnej aktywności indywidualnej lub grupowej. Nauczyciel nie jest w stanie przekazać uczniom wiedzy, ale pełni rolę przewodnika kierującego procesem uczenia się. W niniejszym artykule celowo i konsekwentnie używane jest wyrażenie „edukacja hybrydowa”, a nie „nauczanie hybrydowe”, gdyż słowo „edukacja” sugeruje proces aktywizujący zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Nauczanie

natomiast kojarzy się z metodą podawczą, w której nauczyciel prezentuje gotową wiedzę, a uczeń ma jedynie zapamiętać to, co zostało przedstawione. Aby prowadzić efektywną edukację hybrydową, konieczne jest zatem odejście od tradycyjnego myślenia o roli ucznia i nauczyciela w procesie zdobywania wiedzy.

### Trzy warunki sukcesu

Aby wdrażać edukację hybrydową w sposób efektywny, niezbędne są trzy elementy: dostęp i znajomość odpowiednich narzędzi (ang. *toolset*), odpowiednie umiejętności (ang. *skillset*), ale również odpowiednie nastawienie (ang. *mindset*). Kwestia narzędzi wydaje się dosyć oczywista, gdyż trudno wyobrazić sobie edukację hybrydową bez znajomości technologii informacyjno-komunikacyjnych. Warto jednak pamiętać, że pracę tą metodą można zacząć od małych kroków, niekoniecznie wdrażając od początku mnóstwo różnorodnych aplikacji. Wśród niezbędnych umiejętności należy wymienić nie tylko same kompetencje z zakresu obsługi różnego rodzaju narzędzi, ale również znajomość nowoczesnych metod edukacyjnych czy umiejętność zarządzania czasem, grupami lub projektami. Ostatnim niezbędnym elementem jest odpowiednie nastawienie zarówno ze strony nauczycieli, uczniów, jak i rodziców, bez czego wdrażanie edukacji hybrydowej i innych nowoczesnych metod będzie bardzo trudne.

Doświadczenie edukacji zdalnej w okresie pandemii koronawirusa spowodowało, że polska szkoła dokonała ogromnego postępu. Niektórzy twierdzą nawet, że z XIX-wiecznego pruskiego modelu edukacji przeskoczyliśmy wprost do XXI w. Warto nie zmarnować zdobytych doświadczeń i w codziennych działaniach edukacyjnych wdrażać w mądry sposób nowe technologie, opierając się na modelu hybrydowym. Ma on niewątpliwie wiele zalet: pozwala oszczędzać czas, daje uczniowi większą autonomię, sprzyja rozwijaniu samodzielności w uczeniu się i rozbudzaniu ciekawości ucznia oraz stwarza szansę na gruntowne przedefiniowanie procesu edukacji. Wdrażanie tego modelu wydaje się tym bardziej istotne w obecnej sytuacji, że w przypadku przymusu przejścia po raz kolejny na edukację zdalną, odbędzie się to dużo bardziej płynnie, a to z pewnością obniży poziom stresu i frustracji zarówno u nauczycieli, jak i uczniów oraz ich rodziców.

### BIBLIOGRAFIA

- King, A. (2016), *Blended language learning*, Cambridge: Cambridge University Press, <[www.academia.edu/28677405/Blended\\_language\\_learning](http://www.academia.edu/28677405/Blended_language_learning)>, [dostęp: 26.11.2020].
- Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, J., Stunża, G.D. (2020), *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa, <[zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie\\_org\\_prezentacja.pdf](http://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie_org_prezentacja.pdf)>, [dostęp: 11.10.2020].
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja.
- Puentedura, R. (2018), *SAMR and the Learning Design Process*, <[hippasus.com/blog/archives/425](http://hippasus.com/blog/archives/425)>, [dostęp: 11.10.2020].
- PWC (2019), *Raport PWC – przyszłość świata pracy 2030 r. (Workforce of the future the competing forces shaping 2030)*, <[epale.ec.europa.eu/pl/resource-centre/content/raport-pwc-przyszlosc-swiate-pracy-2030r-workforce-future-competing-forces](http://epale.ec.europa.eu/pl/resource-centre/content/raport-pwc-przyszlosc-swiate-pracy-2030r-workforce-future-competing-forces)>, [dostęp: 11.10.2020].
- Segev, E. (2014), *Mobile Learning: Improve Your English Anytime, Anywhere*, <[www.britishcouncil.org/voices-magazine/mobile-learning-improve-english-anytime-anywhere](http://www.britishcouncil.org/voices-magazine/mobile-learning-improve-english-anytime-anywhere)>, [dostęp: 11.10.2020].
- Sharma, P., Barrett, B. (2017), *Blended learning*, Londyn: Macmillan Education.

**DOROTA UCHWAT-ZARÓD** Nauczycielka języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Tarnowie, należy do grupy „Superbelrzy RP”, entuzjastka innowacyjnych metod nauczania, współautorka scenariuszy lekcji z wykorzystaniem TIK w ramach projektu Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej, prelegentka na ogólnopolskich konferencjach oraz edukatorka w programie „Cyfrowobezpieczni”.



# Drugie życie, czyli o doświadczeniach studentów filologii angielskiej w świecie wirtualnym Second Life

DOI: 10.47050/jows.2020.4.11-17

MARIUSZ KRUK,  
MIROSŁAW PAWLAK

Edukacja hybrydowa (ang. *blended learning*) to kompromis między tradycyjną lekcją a używaniem w procesie nauczania i uczenia się nowych technologii oraz zasobów internetu. Chcąc połączyć te dwie formy, warto wykorzystać potencjał światów wirtualnych, tak podczas zajęć, jak i przy zadawaniu prac domowych. Artykuł prezentuje wyniki ankiety dotyczącej zastosowania środowiska wirtualnego Second Life (SL) w nauczaniu języka obcego.

W wykorzystywanie nowoczesnych technologii w uczeniu się i nauczaniu języka obcego zwykle przyjmuje postać kompromisu między tradycyjnym nauczaniem w klasie a użyciem materiałów i środków dydaktycznych, które są wspomagane przez komputery i zasoby wirtualnej sieci. Takie hybrydowe nauczanie przyjmuje różną formę w różnych kontekstach. Przy jej wyborze niebagatelne znaczenie mają m.in. proporcja między konwencjonalnymi środkami dydaktycznymi a technologiami informacyjnymi, treści realizowane przy użyciu jednej lub drugiej formy, a także funkcjonalności konkretnych narzędzi (Hockley 2018).

Jednym z ciekawszych rozwiązań, które pozwala na wprowadzenie nauczania hybrydowego na różnych etapach edukacyjnych i kursach, jest wykorzystanie światów wirtualnych, zarówno podczas prowadzenia zajęć, jak i podczas wykonywania przez uczących się zadań domowych. Niniejszy artykuł ma na celu prezentację wyników badania jakościowego poświęconego użyciu środowiska Second Life (SL) w nauczaniu języka obcego. W pierwszej jego części omówiono wybrane cechy światów wirtualnych. Następnie przedstawiono wyniki ankiety, w której grupę studentów drugiego roku filologii angielskiej poproszono o udzielenie odpowiedzi na temat wykorzystania świata wirtualnego SL do nauki języka angielskiego. Artykuł wieńczy podsumowanie uzyskanych wyników.

## Światy wirtualne i ich cechy

Światy wirtualne (np. Second Life, Active Worlds) istnieją nie od dziś, choć ich popularność nie jest już tak wielka jak jeszcze kilka lat temu<sup>1</sup>. Ich zastosowanie w dydaktyce języków obcych nie jest także niczym nowym, o czym świadczy liczba publikacji w czasopismach naukowych zajmujących się problematyką wykorzystania nowych technologii w nauczaniu i uczeniu się języków obcych (patrz np. Peterson, Wang

1 Przykładem może być świat wirtualny Second Life utworzony przez Linden Lab w 2003, który zanotował ok. 36 milionów użytkowników w dziesiątym roku istnienia (Chen 2020).



i Mirzaei 2019). Niemniej zainteresowanie metodyków i nauczycieli językowców użyciem światów wirtualnych w praktyce szkolnej w polskim kontekście edukacyjnym nie jest duże. A szkoda, bo ich przydatność, np. w czasach kryzysu i ograniczeń wywołanych skutkami pandemii, jest dzięki ich „funkcjonalności edukacyjnej” – rozumianej jako wszechstronne możliwości ich wykorzystania w dydaktyce – niebagatelna w nauczaniu zarówno tradycyjnym, jak i hybrydowym (Topol 2013).

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji światów wirtualnych i przebywających w ich wirtualnej przestrzeni awatarów. Jedną z nich określa te światy i awatary jako „środowiska wyłącznie graficzne, najczęściej na platformie internetowej, ale nie 2D, jak w przypadku stron WWW czy portali społecznościowych. Stworzone są całkowicie w grafice 3D, gdzie użytkownik kreuje swoją wirtualną postać, a następnie porusza się w określonej przestrzeni i czasie” (Topol 2011: 64), czyli „«egzystuje» w postaci swojego awatara – graficznej, trójwymiarowej reprezentacji osoby fizycznej” (Topol 2010: 290). Użytkownicy, zwani także rezydentami światów wirtualnych, mogą za pomocą swoich awatarów dowolnie przemierzać wirtualną przestrzeń, często przypominającą świat rzeczywisty (np. mogą chodzić, biegać, latać), a także teleportować się w mgnieniu oka do różnych miejsc w obrębie danego wirtualnego świata (Gerhard, Moore i Hobbs 2004; Peterson i in. 2019). Rezydenci mogą także wyrażać swoje stany emocjonalne (np. radość, smutek) oraz gestykulować (Peterson i in. 2019). Najistotniejszą cechą światów wirtualnych jest jednak możliwość komunikowania się z innymi użytkownikami w czasie rzeczywistym za pomocą tekstu i/lub głosu (Peterson 2005; Akayoğlu i Seferoğlu 2019).

Światy wirtualne umożliwiają użytkownikowi manipulowanie otoczeniem. Można bowiem w ich obrębie szybko tworzyć nowe miejsca i wzbogacać je np. o dźwięk i obraz, a także przeprowadzać symulacje rzeczywistych sytuacji i jednocześnie w nich uczestniczyć (Peterson 2011; Topol 2011). Te możliwości – wykorzystywane w procesie edukacyjnym – tworzą iluzję autentyczności zlecanych przez nauczyciela zadań, np. językowych, przez emocjonalne angażowanie uczniów (Sobkowiak 2011). Dzięki temu, że w przestrzeni wirtualnej użytkownicy komunikują się w języku docelowym z rozmówcami z różnych krajów, często mają okazję wypowiadać się w tym języku i negocjować znaczenia. Pozwala to na przekazywanie sobie nawzajem informacji zwrotnej, kiedy pojawiają się błędy, i na rozwijanie kompetencji

międzykulturowej przy zachowaniu anonimowości (Peterson i in. 2019). Światy wirtualne umożliwiają doskonalenie podsystemów języka oraz sprawności językowych (np. Kruk 2015; Lan i in. 2018). Wyniki badań pokazują także, że wykorzystywanie ich do nauki języka obcego motywuje uczniów, zwiększając ich gotowość komunikacyjną, sprzyja rozwojowi autonomii ucznia oraz zmniejsza lęk przed mówieniem w obcym języku i uczucie nudy (np. Wehner, Gump i Downey 2011; Melchro-Couto 2017; Kozlova 2018; Yeh i Lan 2018; Kruk 2019; Chen i Kent 2020).

Mimo wymienionych wyżej, niewątpliwych walorów światów wirtualnych w nauce języka obcego, należy jednak zauważyć, że środowisko to nie jest pozbawione mankamentów. Podczas nauki w wirtualnym świecie mogą się bowiem pojawić problemy, spowodowane m.in. brakiem doświadczenia nauczycieli i uczniów w uczestniczeniu w sztucznej rzeczywistości, ich nieumiejętnością „poruszania się” po danym świecie i korzystania z dość skomplikowanego interfejsu, ale też nieodpowiednim zachowaniem niektórych użytkowników czy zakłóceniami technicznymi (Chittaro i Ranon 2007; Sobkowiak 2012; Sarac 2014). Stąd kluczowe wydaje się pytanie: „Jak przydatność tego typu technologii oceniają studenci filologii angielskiej, przyszli nauczyciele języka obcego, również w odniesieniu do możliwości zastosowania światów wirtualnych w ich pracy dydaktycznej?”. Znalazienie odpowiedzi na to właśnie pytanie było celem badania o charakterze ankietowym, które opisano poniżej.

### Uczestnicy badania

W badaniu wzięła udział grupa studentów drugiego roku filologii angielskiej (10 kobiet i 3 mężczyzn) w wieku od 20 do 22 lat (średnia 20,77; odchylenie standardowe 0,83). Uczestnicy uczyli się języka angielskiego średnio przez 13,31 lat (odchylenie standardowe 2,02). Wszyscy ankietowani komunikowali się wcześniej tekstowo za pomocą komputera, głównie w celach towarzyskich i/lub dla przyjemności. Nikt z badanej grupy nie wykorzystywał w przeszłości świata wirtualnego Second Life do nauki języka angielskiego.

### Przebieg badania, instrumenty badawcze i analiza danych

Uczestnicy badania zostali poproszeni o wykonanie kilku zadań językowych w świecie wirtualnym SL jako uzupełnienia zajęć prowadzonych na uczelni. Zadania te dotyczyły eksploracji rzeczoności świata wirtualnego, opisu wybranych miejsc oraz przeprowadzenia

rozmów tekstowych i/lub głosowych z użytkownikami SL (także z koleżankami i kolegami z grupy). Rozmowy miały dotyczyć takich kwestii, jak porównanie świata realnego i świata wirtualnego, przedyskutowanie „jakości życia” w SL, omówienie różnic między życiem w dużym i małym mieście; mieli także przeprowadzić dyskusję na tematy zaproponowane przez siebie samych. Należy dodać, że ćwiczenia językowe w SL były zrealizowane w ramach przedmiotu dydaktyka języka angielskiego. Ich celem było pokazanie studentom, jak można uczyć się języka obcego w świecie wirtualnym, a także połączenie nauczania tradycyjnego z edukacją z użyciem technologii komputerowej.

Dane pochodziły z ankiet wypełnionych przez uczestników badania po ostatniej sesji w świecie wirtualnym SL. Kwestionariusz zawierał pięć pytań. W pierwszym z nich studenci zostali poproszeni o podanie sposobu (tekst i/lub głos), w jaki najczęściej porozumiewali się z użytkownikami SL. W dwóch kolejnych pytaniach uczestnicy mieli przedstawić wady i zalety tego świata w odniesieniu do uczenia się języka angielskiego. Pytanie czwarte dotyczyło opisu sprawności językowej i/lub podsystemu (tj. gramatyki, słownictwa, wymowy), w doskonaleniu której SL pomógł studentom najbardziej i/lub najmniej. W odpowiedzi na ostatnie pytanie studenci mieli podać przykłady zadań, jakie zaplanowaliby w dowolnym wirtualnym świecie dla swoich przyszłych uczniów.

Zebrane dane zostały poddane analizie jakościowej, która polegała na wielokrotnym czytaniu odpowiedzi uczestników oraz identyfikacji i odnotowywaniu kwestii z nimi związanych. W niektórych przypadkach tak opracowane dane zostały poddane także analizie ilościowej.

## Wyniki badania

### Preferowane medium komunikacji

Analiza danych pokazała, że dla większości uczestników (tj. 11 osób) głównym sposobem komunikowania się z użytkownikami świata wirtualnego SL był czat, a tylko dwie studentki najczęściej porozumiewały się z innymi za pomocą głosu.

### Zalety i wady wykorzystywania światów wirtualnych do nauki języka angielskiego

Analiza zebranych danych ujawniła wiele korzyści wynikających z doskonalenia języka angielskiego w Second Life. Przede wszystkim studenci dostrzegli szansę na regularne używanie tego języka i porozumiewanie się w nim z innymi użytkownikami świata

wirtualnego w okolicznościach przypominających autentyczną komunikację poza szkołą, a nie „w «sztucznych» i wymuszonych konwersacjach” typowych dla środowiska tradycyjnej klasy językowej. Możliwość rozmowy z osobami z różnych zakątków świata stwarzała także, zdaniem respondentów, okazję „do poznania wielu akcentów” i „praktycznej nauki pisania oraz mówienia” za pomocą dowolnej „formy komunikacji (...) tekstu czy głosu”. Istotną zaletą SL okazała się anonimowość, która pomagała studentom przezwyciężać lęk przed używaniem języka obcego oraz odgrywała niebagatelną rolę w „przełamaniu bariery językowej”. Ponadto właśnie anonimowość, „brak presji” i „sprzyjająca rozmowom atmosfera” zostały wymienione jako szczególnie pożyteczne cechy SL dla osób nieśmiałych i pozbawionych pewności siebie. Jest to widoczne w poniższych wypowiedziach:

*myślę, że zaletą jest to, że możemy poznać ludzi z całego świata i komunikować się z nimi właśnie w języku angielskim, bo jest on używany przez większość ludzi;*

*możliwość czatowania z osobami z różnych krajów;*

*główną zaletą jest anonimowość; problemem wielu osób w nauce języka są nieśmiałość i stres związane ze strachem przed popełnieniem błędu oraz byciem osądzanym przez innych; rozmawiając w świecie wirtualnym, eliminujemy te czynniki;*

*w życiu codziennym często wstydziły się mówić w obcym języku, ponieważ boimy się oceny innych uczniów/studentów/nauczyciela; boimy się, że nasz język nie będzie poprawny i wystarczająco zaawansowany; w przypadku SL ta bariera znika, jesteśmy tam anonimowi, nikt nie ocenia naszego poziomu języka tak długo, jak jesteśmy w stanie się komunikować, przez co łatwiej jest nam się przełamać i zacząć mówić/pisać w obcym języku;*

*brak presji – świadomość, że nikt nie ocenia naszego stylu wymowy i nikt nie poprawia naszych błędów, sprawia, że łatwiej jest się przełamać i uczyć się swobodnego posługiwania się obcym językiem;*

*atmosfera sprzyja rozmowom – jest bardziej swobodna, przez co strach przed popełnieniem błędu jest mniejszy niż w rozmowach twarzą w twarz; taki sposób nauki, poprzez rozmowy w SL, może być szczególnie pomocny dla osób nieśmiałych lub tych, którzy boją się popełniania błędów.*



Istotne znaczenie dla niektórych uczestników badania miało także to, że poznawali nowe słownictwo i zwroty nieobecne w materiałach do nauki języka angielskiego („można poznać wiele ciekawych słówek i codziennych zwrotów, bardzo potocznych, których nie spotka się w podręcznikach”). Jedna ze studentek wskazała także na „wielokulturowość” jako jedną z zalet SL. W uzasadnieniu swojej wypowiedzi napisała: „Zaletą, którą zauważyłam, jest to, że możemy poznać wiele ciekawych kultur bez wychodzenia z domu, leżąc w łóżku lub na kanapie – nie musimy nigdzie podróżować i wydawać pieniędzy, a jedyne, co musimy zrobić, to zadawać pytania innym osobom i chłonąć «wiedzę»”.

Choć wymienione zalety świata Second Life mogą świadczyć o jego atrakcyjności i atmosferze swobody, sprzyjającym uczeniu się języka docelowego w porównaniu z tradycyjnymi sposobami, uczestnicy badania dostrzegli także wiele jego wad, które sprowadzały się do trzech głównych aspektów: (1) niskiego poziomu znajomości języka angielskiego, (2) nieodpowiedniego zachowania niektórych użytkowników SL i (3) trudności technicznych. W przypadku pierwszej kwestii istotnym ograniczeniem w doskonaleniu umiejętności porozumiewania się w języku angielskim była obawa przed przyswojeniem gramatycznie niepoprawnych zwrotów i zdań oraz problemy z właściwym zrozumieniem interlokutorów. Wynikało to z tego, że niektórzy użytkownicy SL mieli słabo opanowany język lub nie dbali o poprawne jego użycie w rozmowie. Ponadto uczestnikom badania nie spodobało się używanie przez rezydentów SL przekleństw i wulgaryzmów. Ilustrują to poniższe wypowiedzi:

wiele osób używa tam języka angielskiego w dość prosty i prymitywny sposób, co uniemożliwia użytkownikom rozwój umiejętności oraz poznanie nowych wyrażeń i słów;

można przyswoić niepoprawne zwroty, np. złe konstrukcje gramatyczne, ponieważ wiele osób błędnie używa niektórych struktur i nie przejmuje się poprawnością tekstu;

częsta trudność zrozumienia, co ludzie mają na myśli przez ich słabe umiejętności językowe;

nie wszyscy użytkownicy posługują się angielskim na poziomie umożliwiającym swobodną konwersację; rozmowa z kimś, kto zna angielski na poziomie podstawowym, nie jest ciekawa ani rozwijająca;

podczas prowadzenia rozmów za pomocą tekstu często używane są skróty, zwroty nieformalne, zdarzają się także literówki – jest to normalne, ale dla kogoś, kto dopiero zaczyna naukę, może to być utrudnieniem;

młodszy użytkownicy SL wystawieni na kontakt z przekleństwami mogą zacząć chętnie ich używać, co nie jest zbyt pozytywnym aspektem.

Poza niskim poziomem znajomości języka respondenci negatywnie oceniali nieodpowiednie zachowanie pewnej grupy użytkowników SL (drugi aspekt) oraz problemy techniczne podczas nauki języka angielskiego (trzeci aspekt). Wypowiedzi wskazywały, że niektórzy rezydenci SL kierowali się „złymi i nieodpowiednimi intencjami”, a część z nich była nieuprzejma i natrętna. Z kolei trudności techniczne dotyczyły głównie połączenia z internetem i działania sprzętu komputerowego. Należy bowiem dodać, że skuteczne, bezproblemowe korzystanie z możliwości oferowanych przez światy wirtualne wymaga posiadania co najmniej szybkiego łącza internetowego oraz dobrej karty graficznej. Wymienione problemy są zilustrowane w poniższych wypowiedziach:

niektórzy użytkownicy korzystają z SL tylko po to, by flirtować z innymi użytkownikami, bądź też piszą rzeczy, które nie mają sensu, więc takie sytuacje na pewno nie pomagają w nauce, a używane przez nich słownictwo raczej nie przyda się przeciętnemu uczącemu się angielskiego;

natrętni użytkownicy, którzy wchodzą na tematy, hmmm, raczej niewłaściwe;

niektórzy użytkownicy mogą być niemili lub nachalni, co sprawia, że chęć przebywania w tym świecie spada;

w przypadku nauki języka angielskiego przez wirtualny świat SL nauka opiera się mocno na dostępie do internetu i odpowiedniego sprzętu, tj. laptopa, komputera, mikrofonu; sama napotkałam tę trudność dwa razy, kiedy nie miałam dostępu do sieci, a kolejny raz, kiedy nie miałam sprawnej klawiatury i musiałam komunikować się werbalnie, co nie dla wszystkich może być komfortowe.

### Doskonalenie systemów i podsystemów języka

Analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące wykorzystania świata wirtualnego Second Life do doskonalenia



systemów i podsystemów języka obcego ujawniła, że najbardziej przydatny okazał się on w przypadku ćwiczenia umiejętności pisania. Sprawność ta została bowiem wymieniona przez osiem osób, ponieważ studenci najczęściej komunikowali się z innymi użytkownikami synchronicznie za pomocą tekstu. Świat wirtualny SL okazał się mniej przydatny w doskonaleniu sprawności mówienia (sześć osób) i słuchania (cztery osoby). Powodem takiego stanu rzeczy było to, że rozmowa z wykorzystaniem funkcji czatu głosowego nie była preferowaną przez wielu użytkowników SL formą komunikacji, a co za tym idzie, doskonalenie sprawności rozumienia ze słuchu było ograniczone. Pięć osób negatywnie oceniło wpływ SL na doskonalenie ćwiczenia gramatyki. Było to najczęściej spowodowane niskim stopniem zaawansowania językowego niektórych rezydentów SL, popełnianymi przez nich błędami gramatycznymi, małą dbałością o jakość wypowiedzi czy po prostu używaniem przez rozmówców zbyt prostych konstrukcji gramatycznych. Dowodzą tego poniższe wypowiedzi:

pisanie, ponieważ w większości mojego czasu spędzonego w grze SL skupiałam się na rozmowie przez pisanie z innymi;

mówienie, gdyż ludzie w SL raczej nie chcą rozmawiać głosowo; każdy woli pisać, bo jest to bardziej komfortowe dla większości użytkowników; można pisać z kilkoma osobami naraz, a w przypadku mówienia już tak zrobić nie można, trzeba się skupić tylko na tej jednej rozmowie;

gramatyka, starałam się mówić poprawnie, ale zauważyłam z czasem, że nawet native speakerzy nie stosują się do zasad gramatycznych;

gramatyka, ponieważ rzadko kiedy użytkownicy SL posługiwali się poprawną gramatyką, a jeśli już, to były to najprostsze konstrukcje, mało skomplikowane.

### Propozycje zadań językowych do wykonania w światach wirtualnych

Analiza odpowiedzi na polecenie piąte („Proszę opisać przykładowe zadanie, jakie zaplanował(a)by Pani/Pan dla swoich uczniów do wykonania w świecie wirtualnym”) pokazała, że najczęściej sugerowanym typem zadań było przeprowadzanie rozmów z rezydentami światów wirtualnych oraz prace pisemne. W przypadku tych pierwszych dominowały

propozycje zadań stymulujących konwersacje na temat kultury kraju, z którego pochodzą rozmówcy, ich hobby, sposobów spędzania wolnego czasu lub możliwości uczenia się języków obcych w kraju rozmówców. Studenci planowali ponadto prowadzenie dialogów w różnych miejscach na tematy związane z ich przeznaczeniem (np. w restauracji). Sugerowano także przeprowadzenie ankiety (lub wywiadu) z użytkownikami światów wirtualnych dotyczącej wad i zalet tych światów, sposobów uczenia się języka obcego czy opinii na bieżące tematy.

Proponowane ćwiczenia pisemne były w znacznym stopniu powiązane z poprzedzającymi je zadaniami komunikacyjnymi (np. *porozmawiaj z kilkoma rezydentami świata wirtualnego, w którym przebywasz, a następnie napisz o tym, czego się dowiedziałeś; przeprowadź ankietę z pewną liczbą użytkowników i opisz jej wyniki; opisz najciekawszą rozmowę, którą przeprowadziłeś z innym użytkownikiem i zaprezentuj ją podczas lekcji*). Na uwagę zasługiwały też propozycje ćwiczeń, w których uczniowie mają udać się do określonych miejsc w świecie wirtualnym, a następnie je opisać w języku docelowym, lub przygotować prezentację na temat najczęściej popełnianych przez użytkowników błędów. Poniżej znajdują się wybrane propozycje zadań.

- Wybierz miasto, udaj się do restauracji i przeprowadź w niej dialog. Jedna osoba jest kelnerem, druga – klientem. Następnie zamieńcie się rolami i odegrajcie scenę ponownie.
- Wybierz z mapy świata wirtualnego magiczne miejsce i teleportuj się do niego, a następnie je opisz (np. jak wygląda, kogo można tam spotkać, jakie wywołuje wrażenia).
- Przeprowadź ankietę wśród danej liczby użytkowników na podany temat i przedstaw jej wyniki.
- Porozmawiaj z wybraną osobą i dowiedz się o niej jak najwięcej, a następnie napisz wypracowanie na jej temat oraz opowiedz o niej podczas lekcji.
- Spotkaj się z kolegą/koleżanką w Second Life i zwiedźcie część tego świata. Na koniec napiszcie sprawozdanie z tej wycieczki.
- Przeprowadź ankietę lub krótki wywiad na dany temat, np. „Zapytaj co najmniej sześć osób o ich ulubione sposoby nauki języków obcych i dlaczego są według nich skuteczne”.
- Przygotuj krótką prezentację, w której omówisz, jakie błędy gramatyczne powtarzały się najczęściej podczas twoich rozmów w świecie wirtualnym, a następnie przedstaw klasie poprawne zasady.

## Zakończenie

Wykorzystywanie światów wirtualnych, takich jak Second Life, do nauczania i uczenia się języków obcych to z całą pewnością jeden z ciekawszych sposobów na realizację kształcenia hybrydowego. Analiza odpowiedzi udzielonych przez studentów filologii angielskiej z jednej strony potwierdziła wiele zalet, które są bardzo często wymieniane w literaturze przedmiotu (np. Kruk 2019; Peterson i in. 2019; Chen i Kent 2020), takich jak udział we w miarę autentycznej komunikacji, sposobność poznawania przedstawicieli innych narodowości i kultur czy mniejsze ryzyko pojawiania się lęku językowego, a w szczególności lęku przed mówieniem. Z drugiej strony, uczestnicy badania wskazali wiele problemów, związanych przede wszystkim z niskim poziomem językowym innych użytkowników SL, ograniczonym charakterem prowadzonych interakcji, niestosownym zachowaniem innych osób czy problemami technicznymi. Niepokoi również to, że – mimo iż sami studenci nie wymieniali tego jako wady – zdecydowana większość interakcji odbywała się w formie pisemnej, a przecież kluczowym celem nauczania języka obcego jest opanowanie umiejętności mówienia.

Warto w tym miejscu podkreślić, że wskazane tu wady i zalety światów wirtualnych odnoszą się także do innych przypadków stosowania nowych technologii podczas wdrażania edukacji hybrydowej. Jeśli np. wykorzystuje się w tym celu zasoby internetu lub różne formy komunikacji synchronicznej (np. komunikatory), to z jednej strony pozwala to oczywiście na rozwijanie autonomii uczniów, umożliwia swobodną komunikację i rozwijanie kompetencji interkulturowej. Z drugiej jednak strony nie sposób przecież zapewnić, że jakość materiałów zamieszczanych na stronach internetowych będzie zawsze odpowiednio wysoka, że uczący się rzeczywiście zechcą się porozumiewać z innymi przy wykorzystaniu obrazu i dźwięku (co może być związane z ich osobowością czy stylem uczenia się), a problemy techniczne mogą się pojawić w najmniej oczekiwanym momencie.

Na co warto z pewnością zwrócić uwagę, to szeregi wachlarz zadań dla przyszłych uczniów, który ankietowani studenci byłiby w stanie opracować na bazie Second Life. Świadczy to niewątpliwie o potencjale światów wirtualnych, ale też różnych innych form nauczania hybrydowego w dydaktyce języka obcego. Ma to szczególne znaczenie w sytuacjach kryzysowych, takich jak ta, z którą nauczyciele i lektorzy we wszystkich krajach muszą się obecnie mierzyć. Warto zatem

przeznaczyć nieco więcej miejsca na wykorzystanie nowych technologii w kształceniu obecnych i przyszłych nauczycieli.

## BIBLIOGRAFIA

- Akayoğlu, S., Seferoğlu, G. (2019), *An analysis of negotiation of meaning functions of advanced EFL learners in Second Life: Negotiation of meaning in Second Life*, [w:] M. Kruk (red.), *Assessing the effectiveness of virtual technologies in foreign and second language instruction*, Hershey, PA: IGI Global, s. 61–85.
- Chen, J.C. (2020), *Restorying a “newbie” teacher’s 3D virtual teaching trajectory, resilience, and professional development through action research: A narrative case study*, „TESOL Quarterly”, nr 54, s. 375–403.
- Chen, J.C., Kent, S. (2020), *Task engagement, learner motivation and avatar identities of struggling English language learners in the 3D virtual world*, „System”, nr 88, s. 102–168.
- Gerhard, M., Moore, D., Hobbs, D. (2004), *Embodiment and copresence in collaborative interfaces*, „Human-Computer Studies”, nr 61(4), s. 453–480.
- Chittaro, L., Ranon, R. (2007), *Web3D technologies in learning, education and training: Motivations, issues, opportunities*, „Computers & Education”, nr 49(1), s. 3–18.
- Hockley, N. (2018), *Blended learning*, „ELT Journal”, nr 72(1), s. 97–101.
- Kozlova, I. (2018), *Task-based language learning and learner autonomy in 3D virtual worlds*, [w:] Y. Qian (red.), *Integrating multi-user virtual environments in modern classrooms*, Hershey, PA: IGI Global, s. 50–73.
- Kruk, M. (2015), *Practicing the English present simple tense in Active Worlds*, „International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)”, nr 5(4), s. 52–65.
- Kruk, M. (2019), *Dynamicity of perceived willingness to communicate, motivation, boredom and anxiety in Second Life: The case of two advanced learners of English*, „Computer Assisted Language Learning”, DOI: 10.1080/09588221.2019.1677722
- Lan, Y.J., Fang, W.C., Hsiao, I.Y., Chen, N.S. (2018), *Real body versus 3D avatar: The effects of different embodied learning types on EFL listening comprehension*, „Educational Technology Research and Development”, nr 66(3), s. 709–731.
- Melchro-Couto, S. (2017), *Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction*, „ReCALL”, nr 29(1), s. 99–119.
- Peterson, M. (2005), *Learning interaction in an avatar-based virtual environment: A preliminary study*, „PacCALL Journal”, nr 1(1), s. 29–40.

- Peterson, M. (2011), *Towards a research agenda for the use of three-dimensional virtual worlds in language learning*, „CALICO Journal”, nr 29(1), s. 67–80.
- Peterson, M., Wang, Q., Mirzaei, M.S. (2019), *The use of network-based virtual worlds in second language education: A research review*, [w:] M. Kruk (red.), *Assessing the effectiveness of virtual technologies in foreign and second language instruction*, Hershey, PA: IGI Global. s. 1–25.
- Sarac, H.S. (2014), *Benefits and challenges of using Second Life in English teaching: Experts' opinions*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 158, s. 326–330.
- Sobkowiak, W. (2011), *'Happiness I hadn't felt before', czyli nauka języków obcych w drugim życiu*, [w:] M. Pawlak, B. Wolski (red.), *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w dydaktyce języków obcych*, Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, s. 123–130.
- Sobkowiak, W. (2012), *Five years in second life, or: Phonetically augmented virtuality in second life English as a foreign language*, <[hdl.handle.net/10593/3474](http://hdl.handle.net/10593/3474)>, [dostęp: 9.11.2020].
- Topol, P. (2010), *Wirtualność 3D i Second Life*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, s. 290–296.
- Topol, P. (2011), *Nowe obszary edukacji – trójwymiarowe światy wirtualne*, [w:] A. Cybal-Michalska, W. Segiet, D. Kopeć (red.), *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 63–78.
- Topol, P. (2013), *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Yeh, Y.L., Lan, Y.J. (2018), *Fostering student autonomy in English learning through creations in a 3D virtual world*, „Educational Technology Research and Development”, nr 66(3), s. 693–708.
- Wehner, A.K., Gump, A.W., Downey, S. (2011), *The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 24(3), s. 277–289.

**DR MARIUSZ KRUK** Pracuje w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Studiował filologię rosyjską (WSP w Zielonej Górze) i filologię angielską (UAM w Kaliszu). Jego zainteresowania naukowe obejmują m.in. wykorzystanie nowych technologii w dydaktyce języków obcych, autonomię ucznia i rolę nudy w uczeniu się języka obcego.

**PROF. DR HAB. MIROSŁAW PAWLAK** Pracuje na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu oraz w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Jest redaktorem naczelnym serii „Second Language Learning and Teaching” oraz czasopism „Studies in Second Language Learning and Teaching” i „Konińskie Studia Językowe”. Autor ponad dwustu publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych.



Home



# Wyzwanie na dziś i szansa na jutro

## Nauczanie tłumaczeń symultanicznych w formie blended learning jako pozytywny efekt zajęć zdalnych

DOI: 10.47050/jows.2020.4.19-23

JACEK KARPIŃSKI

Doświadczenie wymuszonego sytuacją nauczania tłumaczeń symultanicznych w formie e-learningu pokazało, że wiele zastosowanych metod warto połączyć z tradycyjnym nauczaniem w sali i zaoferować je studentom w formie blended learning po powrocie na uczelnie. Zintegrowanie tradycyjnych zajęć z nauczaniem na odległość pozwala bowiem na poświęcenie większej uwagi wyćwiczeniu umiejętności „okołotłumaczeniowych”, co nie tylko wzbogaca studentów, ale także pozwala im na osiągnięcie jeszcze lepszych efektów w pracy tłumacza symultanicznego.

W marcu 2020 r. cała polska edukacja stanęła przed trudnym wyzwaniem pracy w sytuacji pandemii koronawirusa. Nauczyciele musieli przejść niemal z dnia na dzień na nauczanie zdalne, często nie mając do tego odpowiednich narzędzi. W wielu przypadkach oznaczało to także całkowitą zmianę metod nauczania i stosowanych środków dydaktycznych. Poprowadzenie zajęć z tłumaczeń symultanicznych przez internet wydawało się z góry skazane na niepowodzenie. To, co początkowo wydawało się niewykonalne, pozwoliło z czasem otworzyć się na nowe możliwości. W niniejszym artykule przedstawiono doświadczenia ze zdalnego nauczania tłumaczeń symultanicznych w Katedrze Filologii Niderlandzkiej Uniwersytetu Wrocławskiego w semestrze letnim 2019/2020, które z powodzeniem można wykorzystać w przyszłości w formie blended learning. Proponowane w artykule rozwiązania poparte zostały opiniami studentów biorących udział w tych zajęciach<sup>1</sup>.

### Nauczanie tłumaczeń symultanicznych na wrocławskiej niderlandystyce

Tłumaczenia symultaniczne to zajęcia obowiązkowe dla studentów II roku studiów magisterskich niderlandystyki Uniwersytetu Wrocławskiego. Kurs trwa jeden semestr (30 godzin, 2 ECTS) i jest dopełnieniem bloku przedmiotów translatorskich (tłumaczenia pisemne z języka niderlandzkiego na polski i z polskiego na niderlandzki, tłumaczenia ustne – konsekwentne i symultaniczne, tłumaczenia literackie, audiowizualne i poświadczane), które studenci realizują w ciągu dwóch lat. Głównym celem zajęć z tłumaczeń symultanicznych jest wykształcenie świadomego i celowego posługiwania się językiem niderlandzkim i polskim oraz kształcenie praktycznych umiejętności poprawnego tłumaczenia symultanicznego tekstów ogólnych z języka niderlandzkiego na polski i odwrotnie. Poruszane są także problemy emisji głosu,

<sup>1</sup> W semestrze letnim 2019/2020 w zajęciach z tłumaczeń symultanicznych na wrocławskiej niderlandystyce brało udział 23 studentów. W czerwcu każdy student został poproszony o wypełnienie anonimowego formularza ewaluacji zajęć i podzielenie się swoimi spostrzeżeniami. W niniejszym artykule przytaczane są niektóre opinie. Ze względu na brak informacji o konkretnym autorze, jako źródło cytatu podano „Student” i kolejny numer formularza, np. „Student 7”.



poprawnej dykcji, budowania wypowiedzi z uwzględnieniem elementów prozodycznych mowy oraz pracy z mikrofonem. Studenci poznają również od strony praktycznej zasady pracy w kabinie oraz współpracy z drugim tłumaczem. Kurs ten ma zatem pokazać studentom przede wszystkim specyfikę pracy tłumacza symultanicznego, a także rozwinąć ich znajomość języka niderlandzkiego i zachęcić do dalszej pracy w tym kierunku. Należy bowiem pamiętać, że w ciągu 30 godzin trudno nauczyć się być doskonałym tłumaczem i że „to właśnie godziny praktyki, żmudne, samodzielne dochodzenie do wprawy przemieni teorię w rzeczywistość lub raczej umiejętność” (Gillies 2004: 86).

### Wyzwanie na dziś: nauczanie tłumaczy symultanicznych w formie e-learningu

Zdalne nauczanie tłumaczy symultanicznych postawiło nauczyciela przed sporym wyzwaniem. Jak bowiem podejść do tego przedmiotu, nie dysponując kabinami w domach, nie mając praktycznie żadnej kontroli nad studentami, zmagając się nierzadko ze zrywającym się połączeniem internetowym, brakiem kamer, mikrofonów i warunków do nauki? W jaki sposób zaangażować studentów do pracy i osiągnąć zakładane efekty uczenia się? Jak w najmniejszym chociaż stopniu pokazać studentom, na czym rzeczywiście polega tłumaczenie symultaniczne?

Wybór padł na asynchroniczne nauczanie w formie e-learningu z obowiązkowymi zadaniami odsyłanymi po wykonaniu każdej jednostki lekcyjnej. Jak się później okazało – był to wybór całkowicie trafiony, a nawet więcej – wybór, który pokazał, że wykorzystane metody i środki dydaktyczne warto zastosować w formie blended learning, prowadząc tradycyjne zajęcia w sali (w kabinach). Zwrócili na to uwagę nawet studenci, twierdząc, że „zmiana na zajęcia online nie zmniejszyła jakości nauczania (...). Myślę, że fakt, że pandemia zmusiła nas do zajęć online, pokazał coś ciekawego, na co warto zwrócić uwagę i co warto wykorzystać w przyszłości, nawet po powrocie do normalności. Ta forma lekcji i komunikacji, którą Pan wybrał, jest najlepsza z tych form nauki online, z którymi miałem okazję się w tym okresie zetknąć” (Student 4). Inna studentka dodała: „W najśmielszych oczekiwaniach nie przypuszczałam, że w tak ciekawy sposób można przeprowadzić zajęcia online. Tym bardziej z tłumaczy symultanicznych, kiedy trudno wyobrazić sobie w ogóle zajęcia online. Pandemia zmusiła nas do tego typu zajęć i wcale nie uważam, że wyszło nam to na niekorzyść” (Student 9).

Warto pamiętać o tym, że nauczanie tłumaczy symultanicznych to przede wszystkim godziny spędzone w kabinach i w znacznym stopniu praktyka zdobywana podczas tłumaczenia tekstów. Niezbędne jest jednak wykształcenie u studentów wielu innych umiejętności przydatnych w pracy tłumacza symultanicznego. Gillies (2004: 121) wskazuje na siedem tzw. mikroumiejętności, na które należy zwrócić szczególną uwagę w dydaktyce tłumaczy symultanicznych: umiejętność wystąpień publicznych, wiedza ogólna, podzielność uwagi, *décalage* (regulacja odstępu czasowego między tłumaczeniem a tekstem oryginalnym), przewidywanie dalszej części wypowiedzi mówcy, przeformułowywanie fragmentów tekstu i radzenie sobie ze stresem. Ponieważ w okresie nauczania zdalnego tłumaczenie jako takie było znacznie utrudnione, chociażby przez brak sprzętu, to główny nacisk został położony na wytrenowanie tych właśnie umiejętności.

Na początku semestru studenci mieli szansę popracować w kabinach, ponieważ przez trzy tygodnie zajęcia odbywały się jeszcze w formie tradycyjnej. Po teoretycznym wprowadzeniu do tłumaczy symultanicznych studenci zapoznali się z budową kabin, obsługą sprzętu, podstawowymi funkcjami wykorzystywanymi podczas tłumaczenia oraz osłuchali się ze swoim głosem w języku niderlandzkim i polskim. Udało się także popracować nad pierwszymi prostymi tłumaczeniami. Wszystkie kolejne zajęcia (w sumie 12) miały już formę e-learningu. Każda jednostka lekcyjna zawierała około 5-6 zadań, które studenci musieli wykonać samodzielnie w domu. Zadania te miały pomóc w wykształceniu umiejętności niezbędnych w tłumaczeniu ustnym i poszerzyć znajomość słownictwa niderlandzkiego. Istotne było także to, aby były one możliwie różnorodne. W ten sposób unikano rutyny i zachęcano studentów do samodzielnej pracy. Studenci to docenili, zauważając, że „wszystkie zadania były na swój sposób kreatywne, różnorodne i dzięki temu nie było nudy. Poprzez fajne i ciekawe ćwiczenia dużo do nas dotarło, a na pewno do mnie” (Student 12), oraz „uważam, że to były najlepsze zajęcia w tym pandemicznym czasie, a teoretycznie nie dało się ich przeprowadzić bez użycia kabin. Nie zasypał nas Pan zadaniami, które byłyby tylko sztuką dla sztuki. Tutaj każde zadanie było przemyślane, kreatywne i pozwalało poszerzyć wiedzę i umiejętności” (Student 1).

Poniżej przykłady zadań kształcących umiejętności tłumacza, z którymi musieli zmierzyć się studenci.

- Podzielność uwagi – wykonywanie prostych zadań matematycznych bądź odpowiadanie na łatwe

pytania w trakcie słuchania tekstu, a następnie streszczanie/tłumaczenie go; słuchanie piosenek i uzupełnianie brakujących słów – wszystkie słowa powinny być wpisywane szybko i na bieżąco; doskonale sprawdziła się do tego typu zadań strona [lyricstraining.com](http://lyricstraining.com), na której można znaleźć popularne piosenki w wielu językach (w tym także w polskim i niderlandzkim). Studenci mieli tym samym okazję do pracy z różnymi akcentami, intonacją i tempem, co jest niezwykle istotne przy tłumaczeniu symultanicznym.

- Znajomość języka niderlandzkiego – quizy, ćwiczenia z lukami, krzyżówki, łączenie definicji z pojęciem, przeformułowywanie zdań z użyciem innych struktur gramatycznych, zmiana rejestru stylistycznego tekstu, poprawki stylistyczne, ćwiczenia sprawdzające rozumienie tekstów słuchanych, łamańce językowe. Zdecydowana większość zadań została przygotowana na platformach interaktywnych<sup>2</sup>. Dzięki temu możliwe było wykorzystanie różnorodnych form pracy i zmotywowanie studentów do nauki poprzez wprowadzenie elementów gamifikacji, a także dawało to szansę na samodzielne sprawdzenie własnych odpowiedzi, co w przypadku nauczania zdalnego okazało się niezwykle istotne.
- Znajomość języka polskiego – poprawianie błędów stylistycznych, częste pułapki językowe, związki frazeologiczne, przeformułowywanie zdań, ćwiczenia gramatyczne zawierające trudne miejsca polszczyzny. Wiele zadań pochodziło z testów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego na poziomie C2.
- Praca z tekstami konkretnych przemówień – analiza tekstu, *shadowing* (ćwiczenia polegające na powtarzaniu tekstu równocześnie z mówcą), *décalage* (ćwiczenia mające na celu wypracowanie odstępu między tekstem wyjściowym a tłumaczeniem, który najbardziej odpowiadałby studentowi); doskonałą bazą tekstów jest Speech Repository Komisji Europejskiej: [webgate.ec.europa.eu/sr](http://webgate.ec.europa.eu/sr), zawierająca przemówienia w 30 językach na wiele różnorodnych tematów, oraz [www.speechpool.net/nl/](http://www.speechpool.net/nl/), będąca zbiorem przemówień nagrywanych przez studentów dla studentów. Nierzadko teksty przygotowane były przez nauczyciela, żeby zmierzyć się z tym, co

przysparzało studentom najwięcej problemów we wcześniejszych ćwiczeniach. W trakcie jednej z ostatnich lekcji studenci musieli zmierzyć się np. z shadowingiem bardzo niedoskonałej wypowiedzi (brak niektórych słów, nienaturalne przerwy, zbędne wtrącenia, częste zmiany tempa mówienia, niespodziewane dźwięki w tle – włączony telewizor, przejeżdżająca karetka), oddając tekst pozbawiony wszelkich niedociągnięć.

- Tłumaczenie tekstu z języka polskiego na niderlandzki i z niderlandzkiego na polski – zadaniem studentów było przetłumaczenie tekstu symultanicznie, nagranie tego tłumaczenia i odesłanie nauczycielowi oraz wybranemu studentowi. Każdy otrzymywał informację zwrotną od dwóch osób – pod uwagę brane były zawsze kryteria oceny tłumaczenia według Gilliesa (2004: 149), czyli jasność wypowiedzi i sposób jej wygłoszenia, kompetencja językowa, wierność, spójność i wiarygodność.
- Trudne miejsca w tłumaczeniu tekstów z języka niderlandzkiego na polski – ćwiczenia, w których trzeba wychwycić lub uzupełnić liczby bądź nazwy własne; przewidywanie czasowników i negacji – bardzo częste problemy osób tłumaczących ustnie z języka germańskiego na język słowiański. Niezwykle ważnym aspektem w prowadzonych zdalnie zajęciach była samoocena studentów. Na jej rangę zwracał uwagę już Gillies (2004: 102), zachęcając do tego, aby analizować „problemy, z którymi się zetknąłeś, i sposób, w jaki sobie z nimi poradziłeś. Co sprawiło ci trudność?”. Pędzisz (2019: 91) sugerowała tworzenie portfolio dokumentującego rozwój sprawności translatorskich, które jest doskonałym narzędziem do kształtowania umiejętności samooceny, samokontroli oraz autorefleksji i bez wątpienia wspomaga procesy autodydaktyczne. Studenci mieli za zadanie odpowiedzieć po każdej przepracowanej lekcji na trzy pytania:

- Czego się dziś nauczyłem(am)?
  - Co się już udało i dlaczego?
  - Z czym się jeszcze zmagam i co muszę poprawić?
- Początkowo odpowiedzi były dość lakoniczne, ale z tygodnia na tydzień refleksje stawały się coraz bardziej pogłębione i studenci sami proponowali, na które aspekty tłumaczenia symultanicznego warto zwrócić większą uwagę w kolejnej lekcji i które warto jeszcze

2 Patrz m.in. [wordwall.net/nl](http://wordwall.net/nl), [www.educaplay.com](http://www.educaplay.com), [www.baamboozle.com](http://www.baamboozle.com) czy [quizizz.com](http://quizizz.com).



przećwiczyć. Jedna ze studentek zauważyła: „Myślę, że oprócz zadań i ćwiczeń naprawdę cudowną robotę robiły samooceny! Szczerze muszę powiedzieć, że nie pamiętam, kiedy ostatnio sama się oceniałam i kojarzyłam to zawsze z pewną trudnością. Wiadomo, że ocena siebie samego nigdy nie należy do najprostszych zadań. Zawsze to lepiej, jak ktoś inny nas oceni. Ale tutaj muszę powiedzieć, że przychodziło mi to z łatwością. Fajnie było zauważyć i uświadomić sobie zarówno swoje błędy, jak i to, co nam wychodzi i z czego możemy być na swój sposób dumni. Jednak oprócz uświadomienia sobie pewnych rzeczy super było to, że potem zostawało to w mojej głowie i starałam się pilnować i nie popełniać po raz kolejny tych samych błędów” (Student 12).

Bardzo udanym pomysłem okazało się także nagrywanie niektórych ćwiczeń oraz tłumaczeń. Dzięki temu studenci mieli możliwość odsłuchiwania swoich tekstów w dogodnej chwili, wracania do nich, porównywania z wcześniejszymi tłumaczeniami i wyciągania wniosków. Wielu studentów przyznało, że była to doskonała okazja do autorefleksji. Musieli dzięki temu zmierzyć się z samymi sobą, często ze swoimi słabościami, i dać z siebie jeszcze więcej. Zauważyli, że mimo iż ten semestr był wielkim wyzwaniem dla wszystkich, to widać było efekty nauki. Jedna ze studentek dodała, że praca na tych zajęciach nauczyła ją dużo więcej niż tylko tłumaczeń – „nauczyła nas systematyczności i tego, że swoją ciężką pracą, chęćiami i własnym wkładem możemy pójść o level wyżej i osiągnąć coś, co wcześniej wydawało się niemożliwe” (Student 6).

### Szansa na jutro: nauczanie tłumaczeń symultanicznych w formie blended learning

Semestr zajęć z tłumaczeń symultanicznych prowadzonych zdalnie pokazał, że dzięki pracy w domu studenci mieli zdecydowanie więcej czasu i możliwości pracy nad wykształceniem umiejętności niezbędnych w pracy tłumacza ustnego. Minusem tych zajęć był jednak brak ćwiczeń w kabinach i wypracowania technik współpracy z drugim tłumaczem. Dlatego też wydaje się, że zaoferowanie podobnych zajęć w formie blended learning mogłoby być idealnym rozwiązaniem. Przy uwzględnieniu specyfiki grupy i wyznaczonego celu proporcje między zajęciami w sali i zajęciami online powinny zależeć od osoby prowadzącej. Rozsądne wydaje się rozwiązanie, w którym studenci wykonują samodzielnie w domach różnorodne zadania „okołotłumaczeniowe” i przygotowują się językowo do tłumaczenia tekstu, a następnie na zajęciach z nauczycielem tłumaczą teksty z języka niderlandzkiego na

polski lub z polskiego na niderlandzki. Kolejnym krokiem jest dokonanie samooceny własnych osiągnięć na podstawie nagrań tłumaczeń z kabin. Pracując w podobny sposób, można zaplanować dwukrotnie zajęcia stacjonarne na początku oraz jedno zajęcia podsumowujące na zakończenie semestru. Pozostałe zajęcia (12) poprowadzić można hybrydowo – naprzemiennie online i w sali.

Dzięki wprowadzeniu blended learning do nauczania tłumaczeń symultanicznych nauczyciel może w elastyczny sposób planować prowadzone przez siebie zajęcia, dopasowując je do bieżących potrzeb grupy i reagując na sygnały od studentów. Lepsze i łatwiejsze dostosowywanie się do potrzeb konkretnej grupy wydaje się niezbędne we współczesnej edukacji. Korzyścią płynącą z tego rozwiązania jest także zdecydowanie większa możliwość stosowania różnych form aktywizacji studentów. Zajęcia nie wyglądają zawsze tak samo, proponowane ćwiczenia są różnorodne, co z pewnością będzie bardziej motywować studentów do nauki i zachęcać ich do rozwijania swojego warsztatu. Dzięki blended learning kontakt studenta z wykładowcą może być jeszcze bliższy, co wydaje się niezwykle istotne. W trakcie zajęć w sali łatwiej jest wiele rzeczy wyjaśnić, można porozmawiać i wspólnie dojść do konkretnych wniosków. Dzięki pracy zdalnej student nadal jest w stałym kontakcie ze swoim nauczycielem, otrzymuje od niego informacje zwrotne i wskazówki do dalszej pracy. Warto podkreślić także fakt, że zajęcia zdalne z tłumaczeń zmuszają każdego studenta do wykonania wszystkich ćwiczeń, co jest niemożliwe (choćby ze względu na czas i ograniczoną liczbę miejsc w kabinach) w trakcie zajęć w sali.

Dzięki wykorzystaniu różnorodnych form pracy, środków dydaktycznych i platform z ćwiczeniami nauczyciel jest w stanie trafić praktycznie do każdego, bez względu na jego motywację, preferowany styl uczenia się czy osobowość. Student ponosi także większą odpowiedzialność za swój proces uczenia się niż podczas tradycyjnych zajęć, a umiejętność gospodarowania czasem i zdolność określenia priorytetów służących realizacji zadań w wyznaczonych terminach jest obecnie powszechnie pożądana na rynku pracy. Połączenie tradycyjnego nauczania w sali z nauczaniem w formie e-learningu wychodzi naprzeciw także innym potrzebom współczesnego studenta. Kładzie duży nacisk chociażby na niezwykle istotne kontakty społeczne, a jednocześnie na indywidualne wyznaczanie kierunku własnego rozwoju zawodowego czy pracę w środowisku wirtualnym.



**BIBLIOGRAFIA**

---

- Gillies, A. (2004), *Tłumaczenie ustne: nowy poradnik dla studentów*, Kraków: Tertium.
- Pędzisz, J. (2019), *Kształcenie tłumacza symultanicznego a trening rozwoju osobistego. O portfolio tłumaczeniowym jako narzędziu wspierającym samopoznanie*, „Applied Linguistics Papers”, vol. 26/2, red. M. Żelazowska-Sobczyk, s. 91–102.

**DR JACEK KARPIŃSKI** Adiunkt w Zakładzie Języka Niderlandzkiego Uniwersytetu Wrocławskiego. W pracy naukowej zajmuje się głównie dydaktyką języka niderlandzkiego jako obcego oraz awiaolingwistyką (w szczególności językiem *cabin crew* oraz problematyką komunikacji między personelem pokładowym a pasażerem).



Home

# Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce

DOI: 10.47050/jows.2020.4.25-29

ADRIAN RÓWNIATKA

Zdalna nauka, która przymusowo dominuje aktualnie w edukacji, wykorzystuje możliwości i dobrodziejstwa technologii cyfrowych. Jednak już wcześniej praktykowano przeniesienie części nauki z klasy do domu ucznia – jako stosowanie tzw. odwróconej klasy (ang. *flipped classroom*). Warto przyjrzeć się bliżej temu pojęściu, zwłaszcza z perspektywy uczestnika takiego rodzaju nauki.

Kiedy w 2018 r. rozpocząłem studia magisterskie na filologii angielskiej, wybrałem specjalizację nauczyciel cyfrowy, ponieważ uznałem, że rozwinięcie kompetencji technologicznych w perspektywie przyszłego nauczania może przynieść duże korzyści. Na jednych z zajęć, poświęconych zagadnieniu Computer Assisted Language Learning (CALL), spotkałem się z nową dla mnie wówczas ich formą. Osoba prowadząca wykłady poprosiła nas o korzystanie z platformy, na której przed każdymi zajęciami czekać miały na nas materiały tekstowe oraz wideo. I rzeczywiście – przed danym wykładem czytaliśmy różnego rodzaju teksty i oglądaliśmy krótkie filmiki (przygotowane przez wykładowcę i przez niego edytowane w programie PowToon). Późniejsze zajęcia w sali wykładowej poświęcone były dyskusji w grupach oraz wykonywaniu poszczególnych zadań. Wiedzieliśmy, co trzeba było zrobić, gdyż temat przewodni każdego zajęcia był zaprezentowany w materiałach przygotowanych wcześniej. Wówczas nie byłem świadomy, że uczę się w odwróconej klasie. Dowiedziałem się tego w połowie semestru, gdy jeden z wykładów dotyczył zagadnienia *flipped classroom*. Słuchając wywodu o celach i założeniach tej metody, uświadomiłem sobie, że poznawanie tematów zajęć za pomocą materiałów tekstowych i wideo, jeszcze zanim się one odbędą, a tym samym możliwość poświęcenia całego czasu wykładowego wyłącznie na pracę i dyskusję, to podejście ciekawe i dobrze przemyślane. W niniejszym tekście najpierw przybliżam historię metody odwróconej klasy i próbuję podać jej definicję. Następnie omawiam walory i minusy odwróconej klasy, a w części końcowej zamieszczam swoje refleksje jako uczestnika nauki omawianą metodą i początkującego badacza tego zagadnienia.

## Historia tzw. odwracania klasy

Prawdopodobnie koncept odwróconej klasy narodził się z refleksji nad wynikami różnych badań edukacyjnych. Przede wszystkim należałoby zwrócić uwagę na prace King (1993), która zauważała, że uczenie się nie może przybierać formy pasywnej – uczniów należy zaangażować w lekcję tak bardzo, jak tylko jest to możliwe. Mazur (1997) poruszał kwestię współpracy między uczniami i zachęcał do angażowania ich w krótkie dyskusje w parach i grupach, dotyczące omawianego tematu. Z kolei Walvoord i Anderson (1998) doszły do wniosku, że nowe materiały lekcyjne powinny być dostępne przed zajęciami, które dzięki temu mogą być poświęcone analizie



zagadnień i refleksji, a ich początek nie musi się skupiać na wprowadzaniu nowego tematu, materiału, słownictwa. W 2000 r. Lage, Platt i Treglia jako pierwsi przedstawiają ideę tzw. odwrócenia klasy (ang. *inverted classroom*), której głównym założeniem jest „przeniesienie” do domu tego, co dzieje się na zajęciach, i odwrotnie. Dostępne wówczas materiały wspomagające nauczycieli ograniczały się do nagrywania zajęć lub używania prezentacji programu PowerPoint – te formy traktowano więc jako dodatek do zwykłych podręczników. Już wtedy uczniowie mieli za zadanie zapoznać się z tymi materiałami w domu i przygotować się do dyskusji w klasie.

Jednak za twórców modelu odwróconej klasy w takiej postaci, jaką znamy obecnie, uważa się dwóch nauczycieli chemii: Jonathana Bergmanna oraz Aarona Samsa (Halili i Zainuddin 2015; Wolff i Chan 2016). Obaj zauważyli, że ich uczniowie dosyć często opuszczają lekcje. Powody były najróżniejsze – zawody sportowe, dodatkowe zajęcia czy nawet kłopoty z dotarciem do szkoły. Nieobecności wiązały się przede wszystkim z trudnościami w opanowaniu materiału przedstawianego na zajęciach. Bergmann i Sams wpadli więc na pomysł, by nagrywać swoje lekcje, żeby nieobecni mogli w ten sposób wszystko nadrobić i pozbyć się poczucia, że mają zaległości. Wkrótce chemicy zmodyfikowali swój koncept i zaczęli nagrywać nie zajęcia w klasie, ale samych siebie, jeszcze przed daną lekcją. Następnie rozsyłali nagrania do uczniów, by mogli oni obejrzeć je w domu i przygotować się na późniejszą dyskusję w klasie (Bergmann i Sams 2012). Prace Bergmanna i Samsa szybko zostały docenione zarówno przez badaczy, jak i nauczycieli.

### Opis i składowe podejścia *flipped classroom*

Warto podkreślić, że tzw. odwrócenia klasy nie można rozumieć wyłącznie jako przeniesienia aktywności klasowych do domu, a zadań domowych do klasy. Jako jeden z elementów kształcenia hybrydowego (ang. *blended learning*) odwrócona klasa pozwala na połączenie dwóch modeli nauczania: tradycyjnego i zdalnego. W klasie kładzie się nacisk na aktywności służące rozwijaniu interakcji między uczniami i nauczycielem, natomiast poza murami szkolnymi uczący się mają możliwość pracy za pomocą komputera i edukacyjnych zasobów internetu. Turula (2018) uważa odwróconą klasę za swoistą filozofię, której celem jest indywidualizacja nauczania, współpraca uczniów oraz zdobywanie wiedzy przez doświadczenie.

Warto zauważyć, że wielu nauczycieli właściwie nieświadomie stosuje metodę odwróconej klasy lub podejścia do niej podobne, prosząc uczniów np. o zapoznanie się z tekstami przed zajęciami. Uczniowie szkół muzycznych, co naturalne, ćwiczą grę na instrumentach przed właściwymi lekcjami. Natomiast dyskusje i wyrażanie opinii to, przynajmniej w teorii, nieodłączny element każdego zajęcia dydaktycznych. Jak słusznie zauważono, odwrócenie klasy (*flipped classroom*) nie oznacza, że uczniowie będą zaangażowani w odwrócone nauczanie (*flipped learning*). Popularność tego podejścia spowodowała jego sformalizowanie przez specjalizujące się grono nauczycieli. W ten sposób powstał Flipped Learning Network (FLN). Do FLN należą m.in. A. Sams i J. Bergmann. Wraz z pomocą ze strony doświadczonych nauczycieli uczynili oni w 2014 r. słowo *flip* akronimem, aby zaprezentować w ten sposób założenia tego modelu nauczania oraz efektywnie go wdrażać i upowszechniać. I tak, elastyczne środowisko (*Flexible environment*) sprawia, że uczeń ma dostęp do materiałów o każdym czasie oraz z każdego miejsca, w którym jest łącze internetowe. Co więcej, w przypadku języków nowożytnych sytuacja taka umożliwiłaby obcowanie z nimi poza salą lekcyjną, co jest bardzo korzystne dla nauki. Kultura uczenia się (*Learning culture*) zakłada, że nauczyciel ustępuje z bycia w centrum i oddaje to miejsce uczniom, a ściślej ujmując: ich potrzebom. Jedną z nich jest tempo nauki, które w modelu *flipped classroom* zostaje dostosowane indywidualnie. Odpowiedni materiał (*Intentional content*), dobrany do poziomu i umiejętności uczniów, jest kluczowy dla osiągnięcia satysfakcjonujących wyników pracy w tym modelu. Ponieważ to uczniowie stawiani są w centrum „wydarzeń klasowych”, powinni być także zachęceni do eksperymentowania z dodatkowymi materiałami dydaktycznymi, a nawet do ich samodzielnego tworzenia. Z połączenia wszystkich wymienionych elementów odwróconego uczenia się wynika dość jasno ostatni z nich: chociaż nauczyciel (*Professional educator*) nie pełni roli najważniejszej osoby w sali lekcyjnej, to jego pozycja jest bardzo istotna. To na jego barkach spoczywa monitorowanie postępów i pracy uczniów, pomoc w realizacji i spełnianiu ich potrzeb, osiąganiu celów edukacyjnych oraz przekazywanie im wyczerpujących informacji zwrotnych, które dzięki odwróconej klasie są możliwe niemalże natychmiast, chociażby podczas indywidualnej dyskusji w trakcie lekcji (Hamdan i in. 2013; FLN 2014).



### Plusy i minusy stosowania odwróconej klasy

Felder i Brent (2003: 7) stwierdzili niegdyś ironicznie, że więcej dobrego zrobiliby oddanie własnych konseptów lekcji uczniom, którzy zapewne wymyśliliby efektywniejszy sposób na ich wykorzystanie, aniżeli poświęcanie większości czasu lekcji na przedstawienie nowego zagadnienia, gdyż skazuje ich to zwykle na pasywny odbiór przekazywanych informacji. Istotnie, częstym problemem w pracy nauczycieli jest ograniczony czas lekcyjny. Przyjmuje się, że odwrócona klasa powinna rozwiązać ten kłopot. Jeżeli uczniowie przygotowują się przed lekcją z zagadnień, które będą omawiane, monolog nauczyciela zostanie znacznie ograniczony czasowo, a 45 minut, w przypadku zajęć z języka angielskiego, zostanie spożytkowane na elementy takie, jak aktywne użycie języka oraz otrzymywanie natychmiastowych i indywidualnych informacji zwrotnych (Gass, Behney i Plonsky 2013: 346). Według Perrena i in. (2018) uczenie się metodą odwróconej klasy jest szczególnie korzystne właśnie w nauczaniu języków obcych.

Harden i Laidlaw (2017: 172) stwierdzają, że w przypadku odwróconej klasy uczniowie do pewnego stopnia biorą odpowiedzialność za swoje nauczanie, bowiem przekazują im ją nauczyciele. Realnie funkcjonuje indywidualizacja nauczania, gdyż uczący się dostosowują tempo nauki do swoich potrzeb. Przykładowo, nagrane przez nauczyciela materiały wideo mogą być odtwarzane wielokrotnie i żadna ważna informacja nie zostanie pominięta. Uczniowie sami mają możliwość wyboru czasu i miejsca, by zapoznać się z materiałami. Fethi i Marshall (2018) wykazali ponadto, że wdrożenie metody odwróconej klasy znacznie wpłynęło na zwiększoną motywację do nauki ich studentów. Roehling (2017) z kolei zauważa, że bardziej zindywidualizowane klasowe interakcje między nauczycielem a uczniem prowadzą do poprawienia i pogłębienia ich relacji. Według FLN odwrócona klasa może również przyczynić się do zwiększenia satysfakcji z pracy nauczycieli.

Za wprowadzaniem odwróconej klasy przemawiają wreszcie ujęcia teoretyczne. Nauczanie w ogólności przebiega na dwóch etapach – indywidualnym i grupowym (Mehring i Leis 2018). Łączą się tym samym odmienne teorie: teoria Piageta (1969) twierdzącego, że wiedza jest zdobywana indywidualnie, oraz Wygotskiego (1978) utrzymującego, że każda jednostka otoczona jest różnymi ludźmi, odgrywa odmienne role w społeczeństwie i wchodzi w wiele interakcji. Zatem według konceptu odwróconej klasy w sali lekcyjnej

realizowane są założenia tej drugiej teorii – uczniowie angażują się w interakcje między sobą oraz z nauczycielem. W domu dążą natomiast do pozyskiwania wiedzy samodzielnie. Obydwie teorie nie wykluczają się, lecz wzajemnie uzupełniają, co w ujęciu *flipped classroom* ma prowadzić do osiągnięcia założonych celów nauczania, samodzielności w rozwiązywaniu problemów, umiejętności współpracy oraz wewnętrznej motywacji do uczenia się (Topping i Ehly 1998; Hmelo-Silver 2004; Kincheloe i Horn 2007).

Założenia odwróconej klasy możemy również uzasadnić, posiłkując się taksonomią Blooma, klasyfikującą cele nauczania. Znajdujące się najniżej w piramidzie Blooma zapamiętywanie (*remembering*) ma miejsce, kiedy uczący się pracują z materiałami przekazanymi im przed lekcją. Zrozumienie (*understanding*) odbywa się zarówno poza klasą (refleksja ucznia po zapoznaniu się z materiałami), jak i w niej (dyskusje grupowe/w parach). Kolejne poziomy – zastosowanie (*applying*), analizowanie (*analyzing*), ocenianie (*evaluating*) i tworzenie (*creating*) – realizowane są w klasie poprzez współpracę uczniów, wykonywane przez nich zadania, projekty czy prezentacje, a także przez dwie formy oceniania: jedna z nich zostaje przekazana uczniowi przez nauczyciela, druga zaś przez rówieśników (Zainuddin i Halili 2016: 316).

Metoda odwróconej klasy ma też swoje słabe strony. Jest to nadal nowe podejście do nauczania, a dostosowanie tradycyjnych zajęć do standardów tych odwróconych może być czasochłonne, czasem wręcz niewykonalne. Jest oczywiste, że wkład pracy nauczyciela staje się większy z uwagi na przygotowanie materiałów, tworzenie lub wyszukiwanie odpowiednich filmików (również wcześniejszych scenariuszy i konseptów). Zaopatrzenie się w zaawansowane narzędzia, takie jak kamera, mikrofon, programy do edycji materiałów itp. może wiązać się z dodatkowymi kosztami (Bergmann i Sams 2012; Enfield 2013).

Ponadto ani nauczyciele, ani uczniowie nie muszą entuzjastycznie podchodzić do zmiany dotychczasowego tradycyjnego sposobu prowadzenia lekcji (Hamdan i in. 2013). Wymienione jako walor delegowanie uczniom odpowiedzialności za naukę może szybko zamienić się w poważny problem, gdyż odwrócona klasa opiera się na motywacji i determinacji uczniów, obdarowywanych kredytem zaufania. Jeżeli np. nie zapoznają się oni z przygotowanymi wcześniej materiałami, nie będą w stanie wykonać zadań w trakcie zajęć (Herreid i Schiller 2013). Tradycyjny model nauczania zapewnia również uczniom możliwość

natychmiastowego zadawania nauczycielowi pytań, by rozwiązać swoje wątpliwości, poprosić o wyjaśnienie bądź doprecyzowanie wypowiedzi itp. W odwróconej klasie tymczasem uczący się, którzy indywidualnie obejrzą nagranie wideo, nie będą mogli wejść od razu w interakcję z osobą prowadzącą ani rówieśnikami. Taka sposobność nastąpi dopiero w trakcie zajęć. Milman (2012) przypomina dodatkowo, że nie wszyscy uczniowie są wyposażeni we własne, odpowiednie urządzenia czy nawet łącza internetowe. Halili i Zainuddin (2015) wysuwają do tego zarzut, że dzisiejsi uczniowie bardzo często korzystają z urządzeń cyfrowych, więc zachęcanie ich do dodatkowej pracy z materiałami z zasobów internetu wiąże się ze znacznym wydłużeniem czasu, jaki spędzają oni przez monitorami. W podobnym tonie pisze Snowden (2012), która zwraca uwagę, że odwrócona klasa nie może pełnić roli rozrywki dla uczniów.

### Z doświadczeń i refleksji studenta uczącego się w odwróconej klasie

Moja przygoda ze studiowaniem w odwróconej klasie, czy – jak nazywa to Turula (2018) – odwróconej sali wykładowej, trwała w sumie przez jeden rok akademicki. Kolejne zajęcia miały coraz ciekawsze formy, np. nowy temat został podzielony między studentów na „porcje”. Na początku zajęć każdy przekazywał przyswojoną przez siebie część partnerom, a następnie wysłuchiwał ich porcji materiału (tzw. technika puzzli). Innym razem to my mieliśmy za zadanie stworzyć przykładowe wideo, które moglibyśmy wykorzystać w przyszłej pracy z uczniami.

Jednym z najczęściej wskazywanych minusów odwróconej klasy jest czas, jaki trzeba poświęcić na przygotowanie niezbędnych pomocy dydaktycznych. Jednak raz wykonane materiały mogą nam posłużyć nie tylko w innych klasach, lecz również w kolejnych latach. Możemy także namówić do współpracy innych nauczycieli, a przez to czas ich przygotowywania znacznie się skróci. Kiedy my wykonywaliśmy materiał wideo na ocenę, robiliśmy to w grupach. Po podzieleniu się zadaniami praca okazała się znacznie łatwiejsza i szybsza. Przyznaję, że najwięcej czasu poświęciliśmy na wykonanie filmiku w programie PowToon. Wiązało się to z jego edycją, dodaniem efektów specjalnych, tekstu, a także własnej narracji. Oczywiście, w odwróconej klasie nie tworzymy filmów pełnometrażowych i, jak zauważa Enfield (2013), im krótsze jest nagranie, tym lepiej. Alternatywne rozwiązanie stanowi wyszukiwanie gotowych już materiałów wideo. Warto przy

tym uwzględnić popularne platformy edukacyjne, takie jak Khan Academy czy TED.com, dysponujące bogatą ofertą nagrań (niejeden raz z nich korzystałem).

Kolejna kwestia do głębszej refleksji to „wysokość” kredytu zaufania i odpowiedzialności, jakimi obdarzamy naszych uczniów. Przyznaję, że zdarzyło mi się nie obejrzieć materiałów przed zajęciami, tym samym stawiając osobę prowadzącą w trudnym położeniu. Musielibyśmy wtedy poświęcić spotkanie na zapoznanie się z tematem. Dlatego nauczyciel musi odpowiedzieć sobie na pytanie, jak silna jest jego relacja z uczniami i jak dobrze ich zna. Wprowadzenie odwróconych lekcji to próba wzmocnienia motywacji uczących się i efektywności nauczania. Jak potwierdza Chudak (2020), odpowiednio dostosowane odwrócone nauczanie sprawdza się z powodzeniem w szkołach językowych, a prawdopodobnie również w nauczaniu indywidualnym, kiedy przynajmniej teoretycznie motywacja uczących się jest duża.

Odwrócona klasa zyskała uznanie wśród nauczycieli, pedagogów i uczniów na świecie. Ponieważ powszechnie uważa się, że uczących się motywuje ciekawość, można ją potęgować, wprowadzając niekonwencjonalne i łamiące dotychczasowe schematy metody nauczania. Jedną z nich jest z pewnością tu omówiona, która zwłaszcza obecnie może być ciekawym rozwiązaniem i sposobem na funkcjonalne łączenie nauczania zdalnego i stacjonarnego, jeżeli zostanie odpowiednio przystosowana do danego środowiska, okoliczności, dostępnych pomocy dydaktycznych, a przede wszystkim – do potrzeb uczniów.

### BIBLIOGRAFIA

- Bergmann, J., Sams, A. (2012), *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*, Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.
- Chudak, T. (2020), *Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (flipped classroom)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 25–28.
- Enfield, J. (2013), *Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN*, „Techtrends”, nr 57(6), s. 14–27.
- Felder, R.M., Brent, R. (2003), *Learning by Doing*, „Chemical Engineering Education”, nr 37(4), s. 282–283.
- Fethi, K., Marshall, H.W. (2018), *Flipping movies for dynamic engagement*, [w:] J. Mehring, A. Leis (red.), *Innovations in Flipping the Language Classroom*, New York: Springer Nature Singapore, s. 185–202.
- Flipped Learning Network (2014), *The Four Pillars of F-L-I-P™*, [flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning](http://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning), [dostęp: 16.11.2020].

- Gass, S.M., Behney, J., Plonsky, L. (2013), *Second language acquisition: An introductory course*, New York: Routledge.
- Halili, S.H., Zainuddin, Z. (2015), *Flipping the classroom: What we know and what we don't*, „The Online Journal of Distance Education and e-Learning”, nr 3(1), s. 28–35.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., Arfstrom, K.M., (2013), *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled A review of flipped learning*, [flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper\\_FlippedLearning.pdf](http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf), [dostęp: 16.11.2020].
- Harden, R.M., Laidlaw, J.M. (2017), *Essential skills for a medical teacher: an introduction to teaching and learning in medicine*, Edinburgh: Elsevier Health Sciences.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004), *Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?*, „Educational Psychology Review”, nr 16(3), s. 235–266.
- Kincheloe, J.L., Horn, R.A. (2007), *The Praeger handbook of education and psychology*, Westport, Connecticut: Praeger.
- King, A. (1993), *From Sage on the Stage to Guide on the Side*, „College Teaching”, nr 41(1), s. 30–35.
- Lage, M.J., Platt, G.J., Treglia, M. (2000), *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, „Journal of Economic Education”, nr 31, s. 30–43.
- Mazur, E. (1997), *Peer instruction: A user's manual*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mehring, J., Leis, A. (2018), *Innovations in flipping the language classroom*, New York: Springer Nature Singapore.
- Milman, N.B. (2012), *The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used?*, „Distance Learning”, nr 9(3), s. 85–87.
- Perren, J., Kelch, K., Byun, J.S., Cervantes, S., Safavi, S. (2017), *Applications of CALL Theory in ESL and EFL Environments*, Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Piaget, J. (1969), *The mechanisms of perception*, London: Routledge.
- Roehling, P.V. (2017), *Flipping the College Classroom: An Evidence-Based Guide*, Cham: Springer International Publishing.
- Snowden, K.E. (2012), *Teacher perceptions of the flipped classroom: Using video lectures online to replace traditional in-class lectures*, Denton, Texas: University of North Texas.
- Topping, K.J., Ehly, S.W. (1998), *Peer-assisted learning*, London: Erlbaum.
- Turula, A. (2018), *E-learning akademicki: Perspektywa humanistyczna*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Walvoord, B.E.F., Anderson, V.J. (1998), *Effective grading: A tool for learning and assessment*, San Francisco, Calif: Jossey-Bass Publishers.
- Wolff, L.-C., Chan, J. (2016), *Flipped Classrooms for Legal Education*, Singapore: Springer Singapore.
- Wygotski, L.S. (1978), *Mind In Society: Development of Higher Psychological Processes*, London: Harvard University Press.
- Zainuddin, Z., Halili, S.H. (2016), *Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study*, „International Review of Research in Open and Distributed Learning”, nr 17(3), s. 313–340.

**ADRIAN RÓWNIATKA** Ukończył filologię angielską ze specjalizacją nauczyciel cyfrowy na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Pracuje jako lektor języka angielskiego w szkole językowej oraz specjalista ds. dokumentacji technicznej.



Home



# Zadania pisemnej i asynchronicznej dyskusji na forum w kształceniu językowym

DOI: 10.47050/jows.2020.4.31-37

JOANNA GÓRECKA

Nauczanie w formule mieszanej sprzyja różnicowaniu form pracy z uczniami i poszerza przestrzeń komunikacji. W artykule omówiono możliwości prowadzenia zadań dyskusji na forum na lekcji języka obcego na przykładzie dwóch gatunkowych realizacji interakcji tego typu: dyskusji rzeczowej i krytycznej.

**P**raca asynchroniczna znajduje niewątpliwie więcej zastosowań w nauczaniu akademickim niż na wcześniejszych etapach edukacji, jednak i w szkole podstawowej, i w liceum warto rozważyć wykorzystywanie forum jako narzędzia, które pozwala poszerzyć przestrzeń interakcji i umożliwia proponowanie zadań wspierających oraz uzupełniających cele kształcenia językowego.

Interakcje online mogą mieć postać dyskusji argumentacyjnych prowadzonych w małym gronie rozmówców, podejmowanych w formie komunikacji pisemnej i asynchronicznej (Colin i Mourlhon-Dallies 2004). Mogą one tym samym oferować możliwość treningu określonych działań komunikacyjnych i/lub poznawczych, w tym umiejętności argumentacji, a także sprzyjać rozwijaniu umiejętności wypowiedzenia się na określony temat i stosowania słownictwa z danego zakresu tematycznego. Scenariusze interakcji online umożliwiają także tworzenie sytuacji uczenia się w zadaniach, w których rozmówcy współkonstruują wiedzę specjalistyczną, razem omawiając dane tematy na podstawie wybranych tekstów źródłowych.

W mieszanych modelach nauczania/uczenia się, a także w sytuacjach nauczania na odległość, proponowanie zadań opartych na komunikacji pisemnej i asynchronicznej pozwala nie tylko różnicować formy pracy, ale i dostosowywać program kursu do bieżących potrzeb nauczyciela i uczniów. W nauczaniu stacjonarnym przeniesienie zadań do przestrzeni wirtualnej umożliwia odciążenie uczniów, a także ułatwia i/lub pozwala na wprowadzenie dodatkowych celów dydaktycznych, takich jak wspieranie umiejętności samooceny, czy też uczenia się samodzielnego. Zatem zadania online to nie tylko możliwość poszerzenia przestrzeni interakcji i rozbudowanie jej w czasie (rozmówcy komunikują się także poza zajęciami), ale i – w sytuacji braku kontaktu bezpośredniego – jedno z najbardziej wartościowych rozwiązań dydaktycznych pozwalających obserwować i wspierać uczących się.

Proponując uczącym się zadania dyskusji na forum, należy pamiętać, że nie wszystkie nawyki i rozwiązania stosowane w nauczaniu tradycyjnym można przenieść do środowiska online. Wiele elementów na poziomie opracowywania

scenariusza lekcji, a także oczekiwań nauczyciela, powinno zostać na nowo skonstruowanych i/lub dostosowanych do tego kontekstu. W niniejszym artykule skupiamy się na omówieniu zasad organizowania dyskusji oraz przedstawieniu różnorodnych strategii oceniania pracy uczących się.

### Potencjał i specyfika uczenia się w interakcji zapośredniczonej przez komputer

Badania nad pisemnymi i asynchronicznymi interakcjami uczeniowymi online prowadzone są od schyłku lat 80. ubiegłego wieku (Henri 1992). Dotyczą one przede wszystkim komunikacji akademickiej: przyjmuje się, że taka formuła interakcji sprzyja refleksji krytycznej i pogłębianiu wiedzy, a także autonomii uczących się. Tym samym rozwijane są narzędzia wspierające modelowanie formy i przebiegu interakcji jako sytuacji rozwiązywania problemów (Garrison 1991; Guanawardena i in. 1997) lub porządkowania wiedzy (m.in.: Kuster i Lameul 2011). Opracowuje się także zestawienia podejmowanych w interakcji działań, które mogą wspierać bądź hamować procesy konstruowania znaczeń w grupie (Newman i in. 1995).

Zauważyć należy, że większość badań dotyczy interakcji w środowisku endolingwalnym, tj. podejmowanych w języku ojczystym. Przyjmuje się też zwykle, że rozmówcy dysponują odpowiednio rozwiniętymi kompetencjami dyskursywnymi i poznawczymi, by móc samodzielnie zainicjować i prowadzić interakcje argumentacyjne online. Obserwacje własne (Górecka 2017a, b) i wnioski z badań (Meyer 2003; Weinberger i Fischer 2006) wskazują jednak, że udział w zadaniach online wiąże się także z nabywaniem nowych umiejętności lub ich doskonaleniem w nowym kontekście. Konieczne jest zatem nie tylko wdrożenie do tej formy pracy, ale i negocjacja wyobrażeń zadania, odpowiedzialności rozmówców i formy ich aktywności, które mają im pozwolić na osiągnięcie celów językowych oraz kognitywnych (Dolz i Scheuwly 1998).

W nurt badań nad uczeniem się w komunikacji zapośredniczonej wpisują się także inicjatywy podejmowane przez instytucje szkolne rozwijające programy uczniowskich wymian online, kładące nacisk na rozwijanie umiejętności porozumiewania się w językach obcych (O'Dowd 2018). Badania te dostarczają wielu cennych inspiracji w zakresie prowadzenia projektów, których celem jest doskonalenie umiejętności językowych i uwrażliwianie interkulturowe (m.in. Bauer i in. 2006; Kurek i Müller-Hartmann 2017; Turula 2018).

### Organizowanie i prowadzenie uczniowskich interakcji na forum

Przegląd literatury poświęconej możliwościom wykorzystania forum w zadaniach akademickich pozwala zauważyć, że najczęściej proponowane modele gatunkowe dyskusji online to dyskusja rzeczowa i krytyczna. Warto także pamiętać, że proponując zadanie dyskusji, możemy – jako nauczyciele – stosować różnorodne formy oceny i że może ona dotyczyć różnych wymiarów pracy uczących się, a więc służyć tak ewaluacji kształtującej, jak i sumatywnej.

Poniżej przedstawiono kilka wskazówek dotyczących sposobów wprowadzania zadań dyskusji online i ewaluacji działań, jakie uczący się mogą podejmować w interakcji pisemnej i asynchronicznej: mamy nadzieję, że pozwolą one nauczycielom pracującym z wykorzystaniem mieszanych modeli nauczania/uczenia się skutecznie dobrać formułę zadania – a więc formę aktywności rozmówców i zakres ich obowiązków – do zakładanych celów kształcenia.

#### Formuła zadania

Proponując uczącym się zadanie dyskusji, należy zastanowić się nad jej gatunkową specyfiką. Cel zadania wpływa bowiem na formę interakcji i jej przebieg, reguluje wzajemne zobowiązania i relacje rozmówców, a także pozwala ustalić zasób środków, jakimi dysponują oni dla osiągnięcia swoich zamierzeń. Dwie realizacje gatunkowe zadania „dyskusja online” wydają się szczególnie dobrze odpowiadać celom kształcenia językowego: dyskusja rzeczowa i dyskusja krytyczna. Poniżej omówiono pokrótce ich właściwości, skupiając się na formie i przebiegu interakcji oraz zakładanych rezultatach.

Odwołując się do definicji Szymanka, przyjmujemy, że dyskusja rzeczowa jest:

prowadzona wyłącznie w celu wykrycia prawdy lub przynajmniej wypracowania stanowiska najbardziej wiarygodnego. Partycypanci są w takiej dyskusji współpracownikami, partnerami, a nie walczącymi o zwycięstwo rywalami: nie kierują się żadnymi pobudkami osobistymi, ambicjami ani uprzedzeniami, próbując przezwyciężyć zarówno instynktowną niechęć do poglądów, z którymi się nie zgadzają, jak i przywiązanie do poglądów przez siebie uznawanych (2001: 120–121).

W tak prowadzonej dyskusji rozmówców cechuje wzajemna życzliwość i wiara w uczciwość drugiej strony. Rozmówcy:

wykładają racje, nie ukrywając niedociągnięć i nie pragnąc sprawić wrażenia, że racje są mocniejsze, niż są naprawdę. Przedstawiane argumenty mogą wprawdzie stanowić wyraz osobistych przekonań, ale każdy z dyskutantów jest gotów w każdej chwili przyznać rację drugiej stronie i porzucić swoją opinię, jeśli tylko zostanie przedstawiona rzetelna ku temu racja (Szymanek 2001: 120–121).

Sytuacja komunikacyjna w dyskusji rzeczowej nie wyczerpuje możliwości refleksji: każdy z uczestników może kontynuować rozważania nawet po zakończeniu wspólnej pracy. Niekiedy można więc traktować tę interakcję jako sposobność do zarejestrowania określonych przemyśleń i ustaleń, pozwalającą rozmówcy uporządkować własne stanowisko – ale tylko w danym momencie. W tak prowadzonej dyskusji rozmówca powinien podejmować namysł krytyczny nad formułowanymi argumentami i ich ocenę.

Dyskusja krytyczna z kolei to forma dyskusji rozumianej jako metoda racjonalnego rozstrzygnięcia sporów i eliminowania różnic opinii (Szymanek 2001: 119–120). W dyskusji krytycznej działania rozmówców modeluje specyficzny „kodeks dyskutowania” (Hołówka 1998: 45), który nakazuje rozmówcom podejmowanie działań racjonalnych, opartych na rozumowaniu, i skupienie uwagi na procesie dialektycznym, pozwalającym na stopniowe niwelowanie rozbieżności w stanowiskach (Szymanek 2001: 119). W trakcie dyskusji konstruowanie rozumowania przebiega w czterech fazach (Szymanek 2001: 120):

- a. zawiązanie, tj. wstępna część sporu, w której ujawnia się niezgodność;
- b. otwarcie sporu, kiedy to rozmówcy podejmują decyzję o włączeniu się w interakcję i o obronie swoich stanowisk; zakładają przy tym, że możliwe będzie rozstrzygnięcie sporu;
- c. argumentacja, tj. etap przedstawiania i uzasadniania stanowiska obu stron;
- d. konkluzja, tj. etap, w trakcie którego rozmówcy oceniają skuteczność podjętych przez obie strony argumentów i stopień zbliżenia stanowisk, a także niekiedy uznają kwestie sporne za rozstrzygnięte.

Interakcja podczas tak ujętej dyskusji podporządkowana jest szeregowi reguł, które mają pomóc rozmówcom w utrzymaniu uwagi na różnicach w stanowiskach, a tym samym doprowadzić do ich zmniejszenia i do wypracowania wiążących dla obu stron ustaleń w zakresie interpretacji danego zagadnienia.

Wprowadzenie rozróżnienia między dwiema realizacjami dyskusji pozwala bardziej precyzyjnie uzasadniać cel i wartość refleksji powstającej w interakcji grupowej. Uznajemy, że dyskusja grupowa stanowi sposobność konstruowania wiedzy wtedy, kiedy uczący się mogą przejmować odpowiedzialność za budowane rozumowanie. Udział w dyskusji pozwala im samodzielnie manipulować pozyskiwanymi informacjami, a także krytycznie weryfikować spójność, poprawność i prawdziwość elementów rozumowania tworzących ich wiedzę osobistą. Co więcej, analiza zapisanych wypowiedzi, prowadzona po zakończeniu zadania, może upewnić nauczyciela, że informacje uznane za kluczowe pojawiły się w interakcji.

Dyskusja jest także formą modelowania działań komunikacyjnych, doskonalenia umiejętności komunikacyjnych, zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Sytuacja interakcji pisemnej i asynchronicznej online umożliwia skupienie uwagi na tych aspektach interakcji grupowej, które w sytuacji komunikacji bezpośredniej trudniej jest uczniom monitorować. Chodzi tu przede wszystkim o umiejętność klarownego i poprawnego formułowania własnych myśli, a także o umiejętność sprawnego przedstawiania swoich argumentów i odnoszenia się do wypowiedzi kolegów. Ponadto w interakcji online rozmówca może częściej włączać się do rozmowy, a także kierować swoją wypowiedź do osób, z którymi rzadziej rozmawia w klasie. I wreszcie, udział w dyskusji prowadzonej w języku obcym wspiera rozwój umiejętności stanowiących wyznacznik zaawansowanej kompetencji komunikacyjnej: w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* zakłada się, że na poziomach B i C rozmówca potrafi ustosunkować się – w dialogu – do szeroko rozumianych bieżących tematów społecznych (ESOK) 2003: 74–77).

### Kryteria oceny stosowane w zadaniach dyskusji online

Zadania prowadzone na forum stanowią dobrą sposobność do wdrażania uczących się do przejmowania odpowiedzialności za formę i przebieg interakcji. Uwaga nauczyciela może ogniskować się na różnych wymiarach aktywności uczniów i dotyczyć różnych etapów pracy. Zakres nauczycielskiej interwencji może się też zmieniać w poszczególnych zadaniach, a trening wybranych sprawności i postaw może wpisywać się w krótsze (np. miesięczne) lub dłuższe (np. semestralne lub roczne) cele kształcenia.

Ewaluacja pracy uczniowskiej pełnić może różne funkcje. My skupimy się na trzech rodzajach interwencji

nauczycielskiej. Pozwalają one modelować zachowania rozmówców, a także ich pracę indywidualną.

### Ocena działań umożliwiających podjęcie i wykonanie zadania dyskusji jako sytuacji argumentowania

Najczęściej stosowane rozwiązania przy ocenie zadań dyskusji łączą ocenę aktywności poszczególnych członków grupy z oceną ich wkładu we współkonstruowane rozumowanie. Również i w zadaniach online skupienie uwagi na wypowiedziach poszczególnych rozmówców i ich dialogowej orientacji stanowi jedną z najczęściej stosowanych strategii interpretacji oraz oceny interakcji uczniowskich.

Kryteria tego typu odsyłają często do działań o charakterze organizacyjnym (logowanie się na forum, udział w interakcji poprzez publikowanie wpisów w danym terminie), a także dotyczą metodologii pracy (np. korzystanie z określonego typu źródeł oraz krytyczna lektura informacji). Interpretacja danego działania opiera się przede wszystkim na ustaleniu intencji piszącego, natomiast nie zawsze uwzględnia rzeczywisty wpływ, jak działanie to wywiera na przebieg i kształt interakcji. Takie podejścia stosowane dla obserwacji i kategoryzowania działań uczniowskich wykorzystywane są często także w badaniach ilościowych: przyjmuje się wówczas, że rozkład określonych działań, ich obecność lub brak, pozwalają wnioskować o ogólnych umiejętnościach grupy.

#### WYBRANE PRZYKŁADY KRYTERIÓW OCENY:

##### AKCENTOWANIE SPECYFIKI KOMUNIKACJI ONLINE I WYZNACZNIKÓW DYSKURSU ARGUMENTACYJNEGO

- liczba argumentów
- umiejętność uzasadnienia doboru źródeł wykorzystanych w konstruowanym rozumowaniu
- podawanie odniesień bibliograficznych w cytowaniu materiałów źródłowych
- wymiar nowości argumentów (dorzucanie nowych myśli do rozmowy)
- uzasadnianie wartości przedstawianych argumentów
- nawiązywanie do wcześniejszych wypowiedzi
- zadawanie pytań

Przedstawione powyżej kryteria oceny mogą sprzyjać modelowaniu wyobrażeń dotyczących zadania dyskusji jako sytuacji argumentowania, w której rozmówcy podejmują trud uzasadniania swoich przekonań i ocen oraz odnoszą się wzajemnie do swoich wypowiedzi, dążąc tym samym do wypracowania ustaleń zgodnych z ich rozumowaniem, podkreślając bowiem konieczność aktywności własnej i zaangażowania

uczących się. Proponowana ocena wpisuje się wówczas w ewaluację kształtującą, zwłaszcza jeżeli nauczyciel skupia się na dostrzeżeniu przede wszystkim działań oczekiwanych, wartościowanych pozytywnie. Pozwala ona lepiej uzasadnić cel i wartość zadania, co jest szczególnie ważne na początkowych etapach wdrażania uczniów do pracy online.

### Ocena konstruowania znaczeń w dialogu

Ocena interakcji w dyskusji online może także skupiać się na obserwowaniu zachowań ucznia w grupie, czyli sposobu, w jaki odnosi się on do pozostałych rozmówców i negocjuje znaczenia. Ocena dotyczy wówczas strategii podtrzymywania interakcji oraz działań przejmowania odpowiedzialności za formę i przebieg zadania oraz efekty grupowego namysłu. Ostateczny dobór kryteriów zależy od celu ewaluacji: może ona na przykład objąć działania indywidualne w zadaniu dyskusji rzeczowej lub też jakość wypracowanej wspólnie refleksji w dyskusji krytycznej.

#### WYBRANE PRZYKŁADY OCENIANYCH DZIAŁAŃ

##### ROZMÓWCÓW: KONSTRUOWANIE ZNACZEŃ W DIALOGU

- dążenie do wyjaśniania niezrozumiałych (fragmentów) wypowiedzi (+)
- określanie punktów stykowych dla rozbieżnych pojęć i stanowisk (+)
- formułowanie pytań lub odpowiedzi na pytania w celu budowania wzajemnego rozumienia (+)
- przeformułowanie wypowiedzi w sytuacji nieporozumienia (+)
- zachęcanie do zabrania głosu poprzez kierowanie pytań do poszczególnych rozmówców (+)
- reagowanie na pytania rozmówców (+)
- zatwierdzanie pierwszego zaproponowanego rozwiązania (-)
- pomijanie/lekceważenie niektórych wypowiedzi (-)

W tym rozwiązaniu akcent jest położony na wypracowywane rozumowanie, a więc uwzględnia jakość produktu końcowego zadania.

Ocena dotyczy działań podejmowanych przez rozmówców w interakcji i ma na celu ustalenie, w jakim stopniu pozwalają im one osiągnąć cel zadania. Należy zauważyć, że interpretacja zachowań jako przejawu umiejętności jest często problematyczna. Dostrzeżone przez oceniającego słabości wypowiedzi i ich negatywne dla rozmowy konsekwencje nie zawsze wynikają z braku umiejętności rozmówcy: na kształt wypowiedzi wpływa złożona dynamika interakcji, a jej uczestnicy skupić mogą się tylko na niektórych jej parametrach. Warto więc pamiętać, by na etapie wprowadzania dyskusji online jako nowej dla

uczniów formy pracy, strategie oceniania skupiały się raczej na akcentowaniu działań pozytywnie wartościowanych, tj. działań wspierających procesy współkonstruowania znaczeń. Ocena negatywna powinna dotyczyć wyłącznie sytuacji jednoznacznie hamujących interakcję.

### Akcentowanie odpowiedzialności własnej ucznia i modelowanie oczekiwanych działań

Ostatnie z przedstawionych rozwiązań służy samoocenie. Zasygnalizowana wyżej trudność, jaką jest interpretacja przez nauczyciela (a więc przez osobę, która nie uczestniczy bezpośrednio w interakcji) jakości konstruowanego rozumowania wyłącznie na podstawie zarchiwizowanych wpisów, zachęca niekiedy do stosowania w zadaniach dyskusji techniki samooceny. W rozwiązaniu tym nauczyciel wspólnie z uczącymi się ustala zakres działań, które podlegają kontroli indywidualnej. Ocena działań prowadzona jest wówczas nie tylko po zakończeniu pracy, ale i w trakcie wykonywania zadania. Wybrane przykłady działań, jakie mogą być przedmiotem obserwacji, ujęte są w poniższym zestawieniu.

### WYBRANE ASPEKTY SAMOOCENY I PRZYKŁADY POLECEŃ W KWESTIONARIUSZU SAMOOCENY: NEGOCJOWANIE WYOBRAŻEŃ ZADANIA I ROZWIJANIE STRATEGII UCZENIA SIĘ

#### KONTROLOWANIE SWOJEGO ROZUMIENIA

- wskazuj na nowo nabyte informacje i na rozwój swojej refleksji poprzez odwołania do wcześniej doświadczanych trudności;
- sygnalizuj niespójności, błędy i nowe ujęcia/pomysły: opisz ścieżkę, jaką podąża twoja refleksja w dyskusji i dzięki dyskusji;
- eksponuj nowe sposoby myślenia o problemach, do jakich dochodzisz dzięki lekturze wpisów pozostałych rozmówców.

#### STOPNIOWE ROZWIĄZYWANIE PROBLEMU

- publikuj wpisy nawiązujące bezpośrednio do sformułowanego problemu i powiązanych z nim pytań;
- bądź dociekliwy(-wa) i metodyczny(-na) w swoim działaniu.

#### KONSTRUKTYWNE WYKORZYSTANIE WARTOŚCIOWYCH DANYCH ŹRÓDŁOWYCH

- wykorzystuj informacje pochodzące z różnych źródeł (np. prasa, internet), aby formułować, wyjaśniać i odrzucać argumenty;
- wykorzystuj informacje pochodzące ze źródeł zewnętrznych, z innych sytuacji szkolnych oraz z bieżącej interakcji na forum;
- wyszukuj informacje w różnych źródłach i krytycznie je ze sobą zestawiaj, a także podejmuj się oceny informacji przytaczanych na forum.

NA PODST. LEE I IN. (2006).

W tym rozwiązaniu uczeń sam ocenia swoją pracę, stosując kryteria oparte niejednokrotnie na surowych wymaganiach wobec pracy indywidualnej i grupowej. Szczególnie wartościowe wydają się dwa kierunki autoewaluacji: (1) uczeń sam wybiera w wypracowanej siatce kryteriów te, do których chce się odnieść, lub (2) odnosi się do aspektu pracy wskazanego przez nauczyciela lub kolegę.

Przegląd rozwiązań dydaktycznych proponowanych w literaturze przedmiotu pokazuje dużą rozpiętość celów i formy, jaką przybierać może ewaluacja w zadaniach dyskusji. Należy pamiętać, że kryteria należy dobierać i precyzować stosownie do specyficznych właściwości gatunkowych dyskusji, jaką chcemy zaproponować. Siatka oceny nie może zawierać zbyt wielu elementów, natomiast niezbędne jest, by proces ewaluacji regularnie towarzyszył wprowadzaniu i realizowaniu zadań online. Nauczyciel i uczniowie mogą wówczas świadomie planować i kontrolować działania, łącząc je z określonymi celami w zakresie doskonalenia kompetencji komunikacyjnej.

### Zakres interwencji nauczyciela

W kontekście szkolnym obecność online nauczyciela jest niezbędna, by uczniowie angażowali się w zadanie dyskusji i uczyli się postrzegać ją jako wartościową sytuację uczenia się.

Komentarz nauczyciela wspiera działania uczących się, jednak należy publikować go w odpowiednim czasie i w odpowiedniej formie. Jak i o czym może pisać nauczyciel obserwujący uczniowskie interakcje? Zadaniem nauczyciela jest wspieranie rozwoju refleksji, a więc i kontrola przepływu myśli. To ważne zwłaszcza w sytuacji, kiedy wypowiedź ucznia zawiera elementy niejasne bądź niespójne, które jednak nie są przedmiotem korekty ze strony pozostałych rozmówców. Warto wtedy przeformułować tę wypowiedź, na przykład uzupełniając ją o pewne elementy. Wpisy nauczyciela powinny zawierać informację zwrotną, zachęcającą rozmówców do podtrzymania refleksji. Jednocześnie nauczyciel nie może być zbyt krytyczny, by nie naruszać pewności siebie uczniów i nie ograniczać ich poszukiwań. Do form interwencji nauczycielskiej o charakterze wspierającym należą następujące strategie:

- akcentowanie punktów zbieżnych między wypowiedziami;
- w przypadku odmiennych stanowisk lub konfliktów wewnątrz grupy: przeformułowanie wypowiedzi i przedstawienie zawartych w niej

argumentów nie tyle jako poglądów danej osoby, ile jako elementów interpretacji formułowanych w przestrzeni publicznej, na przykład w mediach. Nauczyciel może też wskazywać na wartości leżące u podstaw danego rozumowania i zachęcać rozmówców do przywoływania i porównywania ujęć, w jakie wpisują się formułowane argumenty;

- zachęcanie do poszerzania perspektywy i różnicowania spojrzeń poprzez zadawanie pytań, wprowadzanie nowych wątków do rozmowy.

Interwencje nauczyciela powinny więc przede wszystkim wspierać rozmówców w trakcie namysłu i argumentacji oraz – pośrednio – wskazywać na różnorodne strategie wpływania na kształt rozmowy i modelować działania, jakich oczekuje.

### Podsumowanie

Zadania dyskusji na forum to doświadczenie komunikacji, które nie tylko pozwala urozmaicić formułę nauczania/uczenia online, ale i rozwija wiedzę glotto-dydaktyczną nauczycieli w zakresie zarządzania procesami nauczania/uczenia się.

Dyskusja to forma interakcji wspierająca rozwój myślenia i wyrażania swoich myśli. Zadania dyskusji stanowią okazję do prowadzenia zorganizowanej, uporządkowanej refleksji nad umiejętnościami, które umożliwiają nawiązanie i podtrzymanie rozmowy. To sposobność doskonalenia umiejętności argumentacji rozumianej jako dążenie do przekonania rozmówcy, a także możliwość rozbudowywania repertuaru narzędzi pomocnych w obserwowaniu i świadomym doskonaleniu swoich własnych działań jako rozmówcy.

Jako nauczyciele powinniśmy dążyć do wyodrębniania i opisywania rodzajów dyskusji, które można proponować na forum, a także do porządkowania doświadczeń związanych z pracą w grupie: pozwoli to skutecznie wykorzystać potencjał zadań pisemnych i asynchronicznych opartych na interakcji.

### BIBLIOGRAFIA

- Bauer, B., de Benedette, L., Furstenberg, G. Levet, S., Waryn, S. (2006), *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education: The Cultura Project*, [w:] J.A. Belz, S.L. Thorne (red.), *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston: Heinle & Heinle, s. 31–62.
- Colin, J.-Y., Mourlhon-Dallies, F. (2004), *Du courrier des lecteurs aux forums de discussion sur l'internet : retour sur la notion de genre*, „Les Carnets du Cediscor”, nr 8, <[cediscor.revues.org/707](http://cediscor.revues.org/707)>, [dostęp: 10.10.2020].

- Dolz, J., Schneuwly, B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris: ESF.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ) (2003), Warszawa: CODN.
- Garrison, D.R. (1991), *Critical Thinking and Adult Education: a Conceptual Model for Developing Critical Thinking in Adult Learners*, „International Journal of Lifelong Education” nr 10 (4), s. 287–303.
- Górecka, J. (2017a), *Rola nauczyciela w procesie współ-konstruowania reprezentacji formy i celów dyskusji online*, [w:] E. Andrzejewska, M. Wawrzyniak-Śliwska (red.), *Nauczyciele języków obcych. Konteksty pracy – kształcenie – doskonalenie*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 169–184.
- Górecka, J. (2017b), *Appliquer les catégories d'observation discursives pour décrire les interactions dans les forums de discussions*, „Studia Romanica Posnaniensia” nr 44 (2), s. 83–97.
- Gunawardena, C.N., Lowe, C.A., Anderson T. (1997), *Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing*, „Journal of Educational Computer Research” nr 17 (4), s. 297–431.
- Henri, F. (1992), *Computer Conferencing and Content Analysis*, [w:] A.R. Kaye (red.), *Collaborative Learning through Computer Conferencing: the Najaden Papers*. Berlin: Springer-Verlag, s. 117–136.
- Kurek, M., Müller-Hartmann, A. (2017), *Task Design for Telecollaborative Exchanges: In Search of New Criteria*, „System”, nr 64, s. 7–20.
- Kuster, Y., Lameul, G. (2011), *Un cadre d'analyse multidimensionnel de débats en ligne asynchrones*, [w:] E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (red.), *Interagir pour apprendre en ligne*. Grenoble: PUG, s. 25–43.
- Lee, E.Y.C., Chan C.K.K., van Aalst, J. (2006), *Students Assessing their own Collaborative Knowledge Building*, „Computer-Supported Collaborative Learning” nr 1, s. 57–87.
- Meyer, K.A. (2003), *Face-to-Face versus Threaded Discussions: the Role of Time and Higher-Order Skills*, „Journal of Asynchronous Learning Networks”, nr 7 (3), s. 55–65, <[onlinelearningconsortium.org/jaln\\_full\\_issue/volume-7-issue-3-september-2003/](http://onlinelearningconsortium.org/jaln_full_issue/volume-7-issue-3-september-2003/)>, [dostęp: 10.10.2020].
- Newman, D. R., Webb, B., Cochrane, C. (1995), *A Content Analysis to Measure Critical Thinking in Face-to-Face and Computer Supported Group Learning*, „Interpersonal Computing and Technology”, nr 3 (2), s. 56–77.
- O'Dowd, R. (2018), *From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-Art and the Role of Unicollaboration in Moving forward*, „Journal of Virtual Exchange”, nr 1, s. 1–23.



- Szymanek, K. (2001), *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turula, A. (2018), *E-learning akademicki. Perspektywa humanistyczna*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Weinberger, A., Fischer, F. (2006), *A Framework to Analyze Argumentative Knowledge Construction in Computer-Supported Collaborative Learning*, „Computers & Education”, nr 46, s. 71–95.

**DR JOANNA GÓRECKA** Pracuje w Zakładzie Akwizycji Języka i Glottodydaktyki Instytutu Filologii Romańskiej UAM w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe to możliwości stosowania nowych technologii w nauczaniu/uczeniu się języków obcych, komunikacja interkulturowa oraz dyskurs medialny i akademicki. Obecnie zaangażowana jest w projekt Erasmus+, w którym zajmuje się wypracowywaniem narzędzi dydaktycznych pozwalających nauczycielom języków obcych przygotowywać uczniów do lektury dzieł literackich.



Home



# Niezależny internetowy system uczący „Alph-korepetytor”

DOI: 10.47050/jows.2020.4.39-42

MAREK POTEMPA

W artykule zaprezentowano niezależny internetowy system uczący „Alph-korepetytor” – platformę edukacyjną przeznaczoną dla uczniów starszych klas szkół podstawowych. Omówiono przeznaczenie, budowę, podstawowe funkcje oraz główne założenia tej platformy, służącej rozwijaniu znajomości języka angielskiego i wiedzy zawodoznawczej.

Głównym zadaniem systemu uczącego „Alph-korepetytor”, zwanego dalej Systemem, jest utrwalanie i rozwijanie wiedzy oraz umiejętności uczniów z zakresu języka angielskiego. System wspiera samodzielną pracę uczniów poza szkołą. To, co wyróżnia go na tle innych dostępnych aplikacji i platform edukacyjnych, to brak konieczności przygotowywania materiałów i jego obsługi przez nauczycieli, rozwijanie więzi interpersonalnych i społecznych między uczestnikami oraz współpracy między lokalnymi szkołami podstawowymi i średnimi, a także nacisk na rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu i mówienia. System wykorzystuje elementy gier edukacyjnych i stosuje autorski system mikrozadań, które angażują uczniów przez konieczność rozwiązywania testów skonstruowanych tak, że ich celem nie jest sprawdzanie wiedzy i umiejętności, ale rozwijanie ich i utrwalanie. System stanowi uzupełnienie standardowej pracy uczniów na lekcjach z nauczycielem.

## Uzasadnienie potrzeby stworzenia Systemu

W trakcie długoletniej pracy nauczycielskiej przekonałem się, że o ile dziedzina pracy nauczyciela z uczniami podczas lekcji jest stosunkowo dobrze opisana, np. w zakresie metodyki nauczania i narzędzi temu służących, to obszar wspierania uczniów przez szkołę w ich samodzielnej pracy domowej jest słabo rozpoznany i opracowany. W tym zakresie szczególną aktywnością wykazują się zwykle rodzice, którzy razem ze swoimi dziećmi odrabiają zadania domowe, a potem tę funkcję często przejmują korepetytorzy czy starsze rodzeństwo. Ilość czasu spędzanego przez uczniów na nauce poza szkołą czyli, innymi słowy, efektywność pracy uczniów na lekcji, jest niezmiennie przedmiotem troski osób zaangażowanych w działanie szkoły jako instytucji. W czasie trwającej pandemii nastąpił oczywisty wzrost zainteresowania narzędziami wspierającymi możliwości zdalnego nauczania. W tej sytuacji zasadne jest zarekomendowanie i zastosowanie narzędzia edukacyjnego, które może wspierać wysiłki nauczycieli poprzez samoczynne, efektywne i atrakcyjne zajęcia pozalekcyjne z uczniami.

## Przeznaczenie Systemu

System jest informatycznym narzędziem edukacyjnym służącym do wspierania nauki własnej (domowej) uczniów, w szczególności do ugruntowywania podstawowej wiedzy na poziomie starszych klas szkół podstawowych z zakresu znajomości



języka angielskiego oraz do rozwijania wiedzy zawodowca w celu wspierania właściwego wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej przez uczniów. Działanie Systemu jest uzupełnieniem głównego toku pracy uczniów z nauczycielem, odbywającego się na lekcjach.

### Główne cechy Systemu

1. System jest narzędziem niezależnym – nie wymaga żadnych czynności przygotowawczych ze strony nauczycieli.
2. System jest elastyczny – treści programowe przez niego realizowane mogą być dobierane w zależności od wymagań i preferencji szkoły, w której jest on stosowany, jednak nie należy to do obowiązków nauczycieli.
3. Podstawą działania Systemu są gry i zabawy oraz współpraca uczniów przez internet, co podnosi jego atrakcyjność wśród uczniów.
4. Ważnym elementem Systemu jest narzędzie do przeprowadzania szkolnych wydarzeń językowych mających cechy współzawodnictwa w atrakcyjnej i widowiskowej formie.
5. System wykorzystuje multimedia jako narzędzia interakcji z uczniami, w szczególności grafikę, animacje, syntezę mowy oraz jej rozpoznawanie.
6. Konstrukcja Systemu obejmuje mechanizm samopromocji z wykorzystaniem lokalnych więzi między szkołami podstawowymi i średnimi w danym regionie.
7. System wykorzystuje współzawodnictwo i rywalizację (grywalizacja) uczniów jako jeden z mechanizmów motywujących.
8. Ugruntowywanie nauczanych treści programowych odbywa się przy pomocy autorskiego systemu mikrozadań.

### Podstawowe części Systemu

System składa się z dwóch głównych części.

#### **CZĘŚĆ PIERWSZA: GRA INTERNETOWA KÓŁKO I KRZYŻYK (KiK)**

Gra internetowa KiK jest głównym elementem systemu, którego zadaniem jest ugruntowywanie i rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem angielskim oraz rozwijanie świadomości zawodowca przy pomocy mikrozadań. Gra KiK jest przygotowaniem uczniów do uczestnictwa w zawodach międzyszkolnych *bitwa morska*.

Zasada jest podobna do tradycyjnej gry *kółko i krzyżyk*: uczeń, grając przez internet z wybranym przez

siebie partnerem, musi w diagramie o wymiarach osiem na osiem pól umieścić cztery krzyżyki w linii prostej pionowo, poziomo lub ukośnie. Jednak aby postawić pojedynczy krzyżyk na danym polu, musi rozwiązać mikro-zadanie w określonym krótkim czasie. Dane mikro-zadanie jest przypisane do pola, które uczeń wybrał. Jeżeli nie uda mu się to w trzech próbach, to traci ruch i jego partner przejmuje inicjatywę. Ponieważ uczeń może jednocześnie prowadzić kilkanaście gier, podczas oczekiwania na reakcję partnera w jednej grze może zajmować się stawianiem kolejnego krzyżyka w innej grze lub zupełnie czymś innym. Taka strategia gry nie wymaga od ucznia długotrwałego siedzenia przed komputerem. Wystarczy jedynie, aby co jakiś czas sprawdził, czy w którychś grach jego partnerzy zareagowali i czy nadeszła pora, aby to on wykonał ruch. Dzięki temu uczeń nie ma poczucia, że ciągle się uczy, ale jedynie doraźnie poświęca się tej czynności. Takie działanie nie koliduje zbyt z odrabianiem innych zadań domowych, a może stanowić atrakcyjny przerwany w nauce. Z punktu widzenia metodycznego taki styl pracy przygotowuje uczniów do rzeczywistych sytuacji, z jakimi spotkają się oni, funkcjonując w środowisku obcojęzycznym: może to być umiejętność szybkiego reagowania, aby sprostać wymaganiom sytuacji, kiedy trzeba załatwić jakąś sprawę czy wdąć się w pogawędkę w języku obcym. Wówczas uczniowie nie będą dysponowali materiałami pomocniczymi ani też nie pomoże im nauczyciel. Dodatkowo wystąpi jeszcze stres.

#### **CZĘŚĆ DRUGA: ZAWODY MIĘDZYSZKOLNE Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO BITWA MORSKA**

Jest to część służąca do przeprowadzania międzyszkolnych zawodów w dziedzinie znajomości języka angielskiego. Zawody te są ukoronowaniem całorocznej pracy uczniów z Systemem. Zawody przeprowadza się raz w roku na terenie wybranej szkoły średniej, a uczestnikami są zaproszeni uczniowie lokalnych szkół podstawowych. Mechanizm ten w niezwyklej formie wspiera działania promocyjne szkoły ponadpodstawowej. Współzawodnictwo odbywa się w systemie pucharowym pomiędzy dziesięcioosobowymi reprezentacjami szkół podstawowych. Uczestnicy prowadzą bitwę morską na dużym ekranie, sterując ruchem swoich okrętów przy pomocy aplikacji na własnych smartfonach, wykazując się znajomością słownictwa angielskiego (rozumienie ze słuchu) lub umiejętnością tłumaczenia zdań z języka polskiego na angielski w mowie (Rys. 1; opcje do wyboru przez organizatora zawodów). Jeżeli szkole nie odpowiada formuła bitwy morskiej, możliwy jest



wariant wyścigu kolarskiego. Zawody odbywają się w atmosferze zabawy połączonej z emocjami. Grupa zwycięska otrzymuje puchar przechodni. W trakcie zmagania, równoległe, dla grup oczekujących prowadzone jest w sąsiedniej sali szkolenie w zakresie użytkowania drugiej części Systemu, a mianowicie gry internetowej KiK.

RYS. 1. Bitwa morska – zawody językowe rozgrywane raz do roku na terenie wybranej szkoły średniej w regionie



### Autorski system mikrozadań

Aby w grze KiK postawić krzyżyk, uczeń musi rozwiązać w ograniczonym czasie dane mikrozadanie. Mikrozadaniem jest ciąg specyficznych pytań testowych połączonych z obrazami, animacją, dźwiękiem lub koniecznością wypowiedzenia zdania do mikrofonu. Uczeń powinien być w stanie zrealizować takie zadanie po krótkiej chwili zastanowienia, a celem nie jest sprawdzenie wiedzy, ale jej dostarczenie i ugruntowanie. Udzielenie odpowiedzi nieprawidłowej skutkuje wyświetleniem rozwiązania prawidłowego z czasem na jego analizę. Podstawowym mechanizmem działania mikrozadań jest wyrabianie nawyku kojarzenia faktów w wyniku wielokrotnego powtarzania danej pojedynczej aktywności – podobnie jak w życiu codziennym, gdy nabieramy biegłości w używaniu języka poprzez częste kojarzenie konkretnych fraz i zwrotów z określonymi sytuacjami.

### Cechy mikrozadań

Mikrozadania nie zawierają informacji nieprawdziwych, a jedynie nieadekwatne. Odnoszą się one również, w miarę możliwości, do praktycznego zastosowania utrwalanego zagadnienia oraz obejmują szeroką gamę pojęć czy zjawisk. Mikrozadania mają różny charakter: od wskazywania znaczenia lub pisowni słów słyszanych (ze wsparciem w formie skojarzeń oraz z możliwością dodawania własnych) (Rys. 2), poprzez porządkowanie tekstu pisanego zgodnie z tekstem słuchanym (Rys. 3), gry sprawnościowe – rozwijające refleksy zarówno w kwestii rozpoznawania znaczenia słów, jak i ich lokalizacji na ekranie (Rys. 4), aż po tłumaczenie zdań z języka polskiego na angielski w mowie (proces rozpoznawania

mowy Google) (Rys. 5). Warto podkreślić, że zdania tworzą ciąg logiczny w postaci historyjek połączonych z obrazem lub animacją.

RYS. 2. Skojarzenia w nauce słów – część mikrozadania w grze KiK



### Podgląd wyników pracy uczniów dla nauczyciela

Rola nauczyciela w pracy Systemu ogranicza się do motywowania uczniów do korzystania z niego oraz do opieki nad uczniami podczas wspólnych wyjazdów na zawody do szkoły średniej. Klasyfikacja generalna na różnych poziomach jest cały czas dostępna w Systemie bez logowania (uczniowie są identyfikowani jedynie przez swój nick). Nauczyciel może śledzić postępy poszczególnych uczniów (ma dostęp do ich pełnych danych), klas, a także szkoły własnej w porównaniu z innymi szkołami. W sytuacjach ekstremalnych, czyli gdy uczeń ma bardzo słabe wyniki lub bardzo duże osiągnięcia w Systemie, nauczyciel może zareagować, na przykład rozmawiając z uczniem o przyczynach owych słabych wyników i próbując go dodatkowo zmotywować, lub nagradzając ucznia osiągnącego dobre wyniki odpowiednią oceną.

RYS. 3. Ćwiczenie umiejętności rozumienia ze słuchu – mikrozadanie z gry KiK



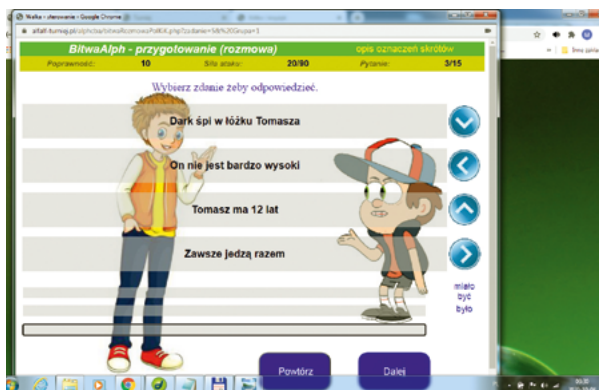
rys. 4. Ćwiczenie znajomości słów i zwrotów angielskich w formie gry (strzelanki) – mikrozadanie z gry KiK



### Informacje o dostępności Systemu

Praca nauczycielska jest bardzo czasochłonna i dlatego jako autor Systemu do tej pory nie poświęcałem zbyt dużo czasu na jego promocję. Jednak kilka szkół w powiecie gorlickim rozpoczęło już współpracę w tym zakresie. Pożądane byłoby nawiązanie kontaktu z przedsiębiorcą, który zająłby się biznesową stroną zagadnienia. Korzystanie z Systemu jest możliwe po osobistym kontakcie z autorem (dane kontaktowe umieszczone na: [alfalf.pl](http://alfalf.pl)), przeprowadzeniu krótkiego szkolenia uczniów i nauczycieli (w tym np. decyzja, które elementy Systemu mają być dostępne) i wprowadzeniu uczniów do bazy Systemu. Wszystkie te działania odbywają się bezpłatnie.

rys. 5. Tłumaczenie zdań z języka polskiego na angielski, odpowiadanie na pytania – część historyjki. Wykorzystanie procesora rozpoznawania mowy Google. Mikrozadanie z gry KiK



### Podsumowanie

System uczący „Alph-korepetytor” jest zunifikowanym narzędziem edukacyjnym przeznaczonym do utrwalania przez ucznia podstawowego materiału z zakresu języka angielskiego starszych klas szkoły podstawowej (z naciskiem na rozumienie ze słuchu i mówienie) oraz do rozwijania preorientacji zawodowej w formie stosunkowo prostych multimedialnych gier edukacyjnych. W Zespole Szkół Technicznych w Gorlicach już od wielu lat, zawsze w ostatni piątek maja, spotykają się reprezentacje lokalnych szkół podstawowych (dawniej również gimnazjów), żeby wziąć udział w zawodach z języka angielskiego. Uśmiechnięte twarze nauczycieli i uczniów wskazują, że jest to wydarzenie przynoszące dużo pozytywnych emocji. Z rozmów z nauczycielami opiekunami grup biorących udział w turnieju wiem, że wielu uczniów już dużo wcześniej dopytuje się, czy w tym roku również będzie wyjazd na zawody. Uczniowie intensywnie trenują i przygotowują się, żeby jak najlepiej wypaść. Ze względu na pandemię w zeszłym roku nie odbył się typowy turniej, jednak nagrody zostały przyznane na podstawie rezultatów rywalizacji w grze KiK. Miejmy nadzieję, że w tym roku szkolnym uda się wrócić do pierwotnej formuły.

**MAREK POTEMPA** Nauczyciel dyplomowany języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych w Gorlicach (województwo małopolskie), z trzydziestoletnim stażem pracy. Autor opisywanego systemu „Alph-korepetytor” jako osoba hobbystycznie zainteresowana programowaniem.

# Concept questions, czyli pytania sprawdzające znaczenie w nauczaniu gramatyki języka angielskiego

DOI: 10.47050/jows.2020.4.43-46

MARCIN JURKOWICZ

Nauczając języka obcego, musimy się regularnie upewniać, czy uczniowie rozumieją zasady użycia struktur gramatycznych i elementów leksykalnych. Można to robić na wiele sposobów, np. za pomocą testów pisemnych. Jeśli jednak chcemy sprawdzić opanowanie materiału inaczej, niż pytając uczniów: „Czy wszystko jest jasne?” lub serwując im kolejną kartkówkę, możemy zastosować technikę *concept questions*, czyli pytań sprawdzających znaczenie.

Wielu z nas podczas lekcji, aby sprawdzić stopień zrozumienia jej treści przez uczniów, pyta: „Czy wszystko jest jasne?”, „Rozumiecie?” albo „Czy są jakieś pytania?”. Choć to oczywiste działanie – nie jest ono zbyt skuteczne. Po pierwsze, uczniowie mogą odruchowo odpowiedzieć na dwa pierwsze pytania twierdząco, choć w rzeczywistości tylko wydaje im się, że rozumieją, o czym mowa. Potwierdzają to późniejsze, konkretne sytuacje językowe, w których użycie danej struktury gramatycznej ich przerasta. Po drugie, uczniowie, którzy nie rozumieją użycia omawianej struktury, bardzo rzadko się do tego przyznają – przez nieśmiałość lub lęk przed ośmieszeniem się w oczach koleżanek i kolegów. Zadawanie takich pytań jest więc trochę jak zagadnięcie ucznia, który miał wkuć na pamięć wiersz – „Nauczyłeś się?”, a po otrzymaniu twierdzącej odpowiedzi postawienie od razu pozytywnej oceny. Rozwiązaniem tego problemu mogą być *concept questions*, czyli pytania sprawdzające znaczenie.

Przed napisaniem tego artykułu, zastanawiałem się, jak przetłumaczyć na język polski termin glottodydaktyczny *concept question*. Prawdę mówiąc, nie udało mi się znaleźć tłumaczenia, które byłoby powszechnie używane. W trakcie poszukiwań natrafiłem np. na frazę „pytanie koncepcyjne”. Ta nazwa nie wydaje mi się jednak odpowiednia, gdyż w polskiej literaturze glottodydaktycznej ten termin jest często używany w odniesieniu do pytań, które wymagają długich opisowych odpowiedzi, co, jak wyjaśniam poniżej, nie jest wcale celem zadawania pytań znanych w angielskiej literaturze glottodydaktycznej pod nazwą *concept questions*. Innym semantycznie zbliżonym określeniem jest „pytanie pojęciowe”, jednak to z kolei wydaje się raczej bezpośrednim tłumaczeniem wyrażenia *conceptual question*.

W książce *Concept Questions and Time Lines* Graham Workman definiuje je jako „pytania sformułowane [...] w taki sposób, żeby sprawdzić, czy osoby uczące się zrozumiały znaczenie danej struktury gramatycznej, jednostki leksykalnej lub wyrażenia funkcyjnego” (Workman 2005: 6; tłum. własne – M.J.), których

aktualnie nauczamy. Wyjaśnia on ponadto, że słowo *concept* odnosi się tu do „podstawowego znaczenia danego elementu języka” (2005: 6; tłum. własne – M.J.). W związku z powyższym, żeby uniknąć niepotrzebnych i mylnych skojarzeń, postanowiłem użyć bardziej opisowego sformułowania – pytanie sprawdzające znaczenie. Celem niniejszego artykułu jest zatem przedstawienie użycia tego typu pytań w procesie nauczania struktur gramatycznych języka angielskiego. Chociaż definicja, którą podaje Workman, jest szeroka i w praktyce obejmuje zarówno gramatykę, jak i elementy leksykalne języka, w niniejszym artykule skoncentrujemy się tylko na nauczaniu tej pierwszej.

### Przykłady pytań sprawdzających znaczenie

Wyobraźmy sobie, że chcemy nauczyć naszych uczniów użycia czasu Present Continuous w celu wyrażenia planów na przyszłość<sup>1</sup>. Po odpowiedniej prezentacji znaczenia (zastosowania) tej struktury<sup>2</sup> oraz jej form i odmiany<sup>3</sup> chcielibyśmy upewnić się, czy uczniowie pojęli, kiedy jej używać. Tu właśnie nieocenione są nasze pytania sprawdzające znaczenie. Aby móc je wykorzystać, potrzebujemy dowolnego materiału leksykalnego. Może to być np. zdanie: *I am visiting my granny next week*. Zapisujemy je na tablicy i przystępujemy do sprawdzania poziomu zrozumienia znaczenia tej struktury wśród uczniów. Zadajemy krótkie i precyzyjne pytania, oczekując takich samych odpowiedzi:

1. *Is he with his granny now?* (odpowiedź, której oczekujemy to oczywiście: *No, he isn't.*)
2. *Will he meet his granny in the future?* (*Yes, he will.*)
3. *Does he have an arrangement to meet his granny?* (*Yes, he does.*)<sup>4</sup>

Te trzy pytania w prosty sposób sprawdzają, czy czas Present Continuous użyty do wyrażania planów na przyszłość został przyswojony. Prawidłowe odpowiedzi na pierwsze i drugie pytanie wskazują, że

uczniowie zdają sobie sprawę, iż czynność spotkania z babcią dotyczy przyszłości, a nie chwili obecnej. Natomiast dobra odpowiedź na trzecie pytanie upewnia nas, że rozumieją, iż opisywana czynność jest zaplanowana. Jeśli uczniowie na któreś z pytań odpowiedzą niepoprawnie, natychmiast dowiadujemy się, który element użycia struktury sprawia im trudności i możemy przeciwdziałać, oferując dodatkową pomoc i wyjaśnienia.

Zadawane pytania nie muszą oczywiście być dokładnie takie, jak zaproponowano powyżej. Ich treść może zależeć od tego, jak prezentujemy uczniom strukturę gramatyczną. Omawiając użycie Present Continuous do wyrażania planów na przyszłość, możemy je odnieść np. do zapisywania w terminarzu czynności do zrobienia. Naszkicujmy terminarz na tablicy i wpiszmy do niego kilka przykładowych zadań na kolejne dni przyszłego tygodnia, np.:

- a. *Wednesday: I'm going to the cinema.*
- b. *Friday: I'm visiting my granny.*

Do takiego rodzaju ćwiczenia Workman sugeruje poniższy zestaw pytań sprawdzających znaczenie (2005: OHT 4)<sup>5</sup>. Prawidłowa odpowiedź na pytanie trzecie upewnia nas, że uczniowie potrafią osadzić zastosowanie omawianej struktury w kontekście korzystania z terminarza.

1. *Are we talking about the present or the future?* (oczekiwana odpowiedź: *About the future.*)
2. *Is it a definite arrangement?* (*Yes, it is.*)
3. *So is it in my diary?*<sup>6</sup> (*Yes, it is.*)

Jak widzimy, używanie pytań sprawdzających znaczenie jest też korzystne dla nauczyciela, ponieważ samo ich trafne sformułowanie wymaga dogłębnej analizy znaczenia i użycia nauczanej struktury gramatycznej. Dzięki temu rozwija on swoją świadomość językową i kompetencje pedagogiczne.

1 Są to więc uczniowie powoli wkraczający na poziom *pre-intermediate*. Użycie czasu Present Continuous w celu wyrażenia planów na przyszłość pojawia się w podręcznikach właśnie na tym poziomie. W tym momencie uczniowie powinni znać już ogólne użycie czasu Present Simple do opisywania czynności powtarzających się oraz czasu Present Continuous do opisywania czynności wykonywanych w chwili mówienia. Obie te konstrukcje wprowadzane są do nauki na poziomie *elementary*. Powinni także znać czasownik modalny *will* służący do przewidywania przyszłości, który również pojawia się w podręcznikach na poziomie *elementary*.

2 W tej właśnie kolejności: najpierw znaczenie/użycie danej struktury, a następnie jej formy/odmiana.

3 Co najczęściej nie jest zbyt trudne, gdyż nasi uczniowie powinni znać już formę i odmianę czasu Present Continuous z czasów, kiedy poznawali jego użycie służące do opisywania czynności dziejących się w chwili mówienia.

4 Podobny zestaw pytań proponuje Jim Scrivener w publikacji *Teaching English Grammar* (2010: 204).

5 OHT to skrót angielskiej nazwy *overhead transparency*, czyli folia do wyświetlania na rzutniku. Wykorzystywana w tym artykule publikacja autorstwa Workmana składa się właśnie z takich ponumerowanych folii.

6 Słowo *diary* oznacza tutaj „terminarz”, czyli rodzaj notesu-kalendarza, służący do zapisywania różnych informacji, np. planów na przyszłość.

### Jak tworzyć pytania sprawdzające znaczenie?

Nie jest to trudne zadanie, ale wymaga wspomnianej analizy wybranej struktury, której chcemy nauczyć. Zaczniemy od przykładu konstrukcji *used to* + bezokolicznik, ilustrując ją następującym zdaniem: *Peter used to play computer games*<sup>7</sup>. Pierwszą rzeczą, jaką musimy zrobić, jest zastanowienie się, co ono właściwie znaczy, oraz w jakiej sytuacji i w jakim kontekście mogłoby zostać użyte. Konstrukcję tę stosuje się, by mówić o czynnościach, które były wykonywane w przeszłości, ale już nie są. Poza tym jej użycie przekazuje słuchaczowi informacje, że omawiana czynność miała miejsce w przeszłości wielokrotnie – był to zatem nawyk.

Wnioski z tej nieco długiej i opisowej analizy należy następnie rozbić na proste zdania twierdzące, które opisują znaczenie omawianej frazy. Zdania te powinny powstać od razu w języku angielskim, gdyż wykorzystamy je później do utworzenia pytań sprawdzających znaczenie. A zatem, po pierwsze, wiemy, że podmiot wykonywał tę czynność w przeszłości – *Peter played computer games in the past*. Po drugie, możemy być pewni, że podmiot nie robi tego w teraźniejszości – *Peter doesn't play computer games now*. Po trzecie, podmiot wykonywał tę czynność w przeszłości więcej niż jeden raz – wielokrotnie, gdyż był to nawyk – *Peter played computer games many times in the past*. Te trzy zdania opisują istotę znaczenia (użycia) konstrukcji *used to* + bezokolicznik i wykorzystamy je teraz do utworzenia pytań sprawdzających znaczenie:

1. *Did Peter play computer games in the past? (Yes, he did.)*
2. *Does Peter play computer games now? (No, he doesn't.)*
3. *Did Peter play computer games once or many times in the past? (Many times.)*

Należy tu zauważyć, że trzecie pytanie mogłoby być również sformułowane następująco:

3. *Did Peter play computer games once in the past? (No, he didn't.)*  
lub tak:

3. *Did Peter play computer games many times in the past? (Yes, he did.)*

Wykorzystanie pytań sprawdzających znaczenie nie ogranicza się jednak tylko do konstrukcji, które uważa się powszechnie za czasy gramatyczne. Można ich użyć do sprawdzenia zrozumienia znaczenia praktycznie każdej struktury gramatycznej. Omówmy więc jeszcze jeden przykład, a mianowicie wprowadzenie konstrukcji: *needn't have* + trzecia forma czasownika<sup>8</sup>, którą zaprezentujemy w zdaniu: *Mary needn't have taken her umbrella*. Co wiemy o tej konstrukcji? Jak ją rozumiemy? Opierając się na powyższym przykładzie, możemy powiedzieć, że Maria wzięła parasolkę ze sobą, bo myślała, że parasolka się przyda, zrobiła to jednak niepotrzebnie. Znaczenie tej konstrukcji będą zatem opisywać następujące zdania:

1. *Mary took an umbrella.*
2. *It wasn't necessary for Mary to take an umbrella.*
3. *Mary didn't know that before.*
4. *Mary thought it was necessary to take an umbrella.*

Zdania te możemy następnie zamienić na następujące pytania o znaczenie:

1. *Did Mary take an umbrella? (Yes, she did.)*
2. *Was it necessary for Mary to do it? (No, it wasn't.)*
3. *Did Mary know that before? (No, she didn't.)<sup>9</sup>*
4. *Did Mary think it was necessary to take an umbrella? (Yes, she did.)*

### Kiedy używać pytań sprawdzających znaczenie?

Naturalnie powinniśmy ich używać zawsze wtedy, kiedy istnieje potrzeba lub konieczność sprawdzenia, czy nasi uczniowie rozumieją znaczenie (użycie) danej struktury gramatycznej. Sprawdza się to do dwóch podstawowych sytuacji.

Pierwsza to oczywiście faza prezentowania nowego materiału gramatycznego, kiedy po przedstawieniu znaczenia i form danej struktury w odpowiednim kontekście oraz omówieniu materiału leksykalnego przychodzi czas na to, by upewnić się, że nasi uczniowie wiedzą, o czym mowa i jak wprowadzić to w życie. Jak zauważa Workman, pytania

<sup>7</sup> Opis i analiza zaproponowanej struktury są oparte na tekście Workmana (2005: 7).

<sup>8</sup> Na podstawie: Workman 2005: OHT 40.

<sup>9</sup> W pytaniu trzecim i czwartym moglibyśmy użyć czasu Past Perfect, ale tylko wtedy, jeśli zostałyby on już wcześniej wprowadzony, omówiony i przećwiczone, a nasi uczniowie znaliby już ten czas, swobodnie się nim posługując.

sprawdzające znaczenie „są szczególnie użyteczne, kiedy [nauczana] struktura jest skomplikowana lub nie istnieje w [ojczystym] języku uczniów lub jest używana w odmienny sposób, lub jest «fałszywym przyjacielem»” (2005: 6; tłum. własne – M.J.).

Druga sytuacja może mieć natomiast miejsce w dowolnym momencie lekcji, kiedy uczeń popełnił błąd gramatyczny, używając języka angielskiego, np. wykonując zadane przez nas ćwiczenie. Wtedy pytania sprawdzające znaczenie stają się niezwykle skutecznym i prostym narzędziem pozwalającym na przeprowadzenie korekty tego błędu. Pozwalają nam przypomnieć uczniom zasady użycia struktury gramatycznej i zwrócić ich uwagę na najważniejsze składniki jej znaczenia.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Scrivener, J. (2010), *Teaching English Grammar. What to Teach and How to Teach It*, Oxford: Macmillan Education.
- Workman, G. (2005), *Concept Questions and Time Lines*, Kilchberg: Chadburn Publishing.

**DR MARCIN JURKOWICZ** Absolwent Instytutu Anglistyki UW, podyplomowych studiów z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego oraz terapii pedagogicznej. Lektor języka angielskiego z wieloletnim doświadczeniem w warszawskich uczelniach wyższych, obecnie w Studium Języków Obcych Akademii Sztuki Wojennej. Posiada certyfikat CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) i jest egzaminatorem STANAG.

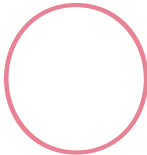


# Kreatywne wykorzystanie klocków na lekcjach języka angielskiego

DOI: 10.47050/jows.2020.4.47-53

ALEKSANDRA RAŹNIAK

Edukacja poprzez działanie może przybierać różne formy i wykorzystywać rozmaite mniej typowe środki dydaktyczne. Są wśród nich klocki, zwykle używane w zabawach, najczęściej konstrukcyjnych. Klocki inspirują i aktywizują do działania, poszukiwania i odkrywania przez dzieci w różnym wieku. Zatem wykorzystanie klocków może uatrakcyjnić zajęcia językowe. Może także stanowić wyzwanie dla uczniów, skłaniać ich do tworzenia i efektywniejszego przyswajania materiału językowego.

 skuteczności uczenia się w działaniu pisał wielu pedagogów, w tym takie autorytety jak Jean Piaget, Lew Wygotski czy Seymour Papert. Według nich dziecko buduje swoją wiedzę na podstawie poznania przez działanie. Poznawanie jest coraz głębsze i dokładniejsze, przechodzi przez kolejne stadia od szczegółu do ogółu, od konkretnego do abstraktu, od tego, co bliskie i znane, do tego, co dalekie i nieznanego. O ile w teorii konstruktywizmu kognitywnego Piageta otoczenie nie jest istotne dla dziecka, które uczy się dla siebie, a myślenie determinuje język, o tyle w ujęciu konstruktywizmu społecznego Wygotskiego to kontekst, czyli otoczenie, determinuje poznanie, a język – myślenie. Komunikacja – a zatem i język – jest niezbędna dla prawidłowego rozwoju i uczenia się, a ponadto przyspiesza rozwój. Społeczny kontekst wspomaga nauczanie, które odbywa się poprzez komunikację i kooperację (Adamek 2008: 83–85).

Podobnie interpretuje konstruowanie wiedzy w kontekście społecznym Papert, dla którego poznanie odbywa się poprzez relacje, dzielenie się pomysłami i wiedzą oraz wspólne działanie. Zarówno dla Wygotskiego, jak i dla Paperta proces nauczania jest bardzo istotny. Wygotski „strefą najbliższego rozwoju” określił otoczenie sprzyjające nauczaniu, otoczenie, w którym uczeń przy pomocy nauczyciela może przyswajać wiedzę i umiejętności spoza aktualnego poziomu swego rozwoju. Zdaniem Paperta nauczanie to uczenie się przez wspólne projektowanie, tworzenie i dzielenie się zdobywaną wiedzą oraz umiejętnościami w dobie cyfryzacji i automatyzacji (Ackermann 2010). Skoro jest to wspólne działanie, to istotne jest otoczenie tworzące takie możliwości, by konstruować przydatne produkty lub rzeczy, które mają znaczenie i są ważne z punktu widzenia użytkownika. Według Paperta oprócz materiałów do konstruowania, stanowiących niejako bazę działania, istotny jest także kontekst społeczny, który składa się z trzech równie ważnych komponentów. Są to: wybór, różnorodność oraz komfort/swoboda działania (Falbel 1993). Wybór jest czynnikiem, który cieszy i motywuje do działania. Jeśli tylko mamy możliwość wyboru, to sama czynność sprawia radość, i to zarówno dziecku, jak i dorosłemu. Ważna jest różnorodność: im bardziej zróżnicowane bodźce, działające na zmysły poprzez różne kanały poznawcze, i materiały, tym szerszy zakres oddziaływania oraz większa szansa na efektywność i trwałość

działania. Trzecim komponentem determinującym kontekst społeczny jest swoboda działania. Brak limitów czasowych czy presji na bezbłędne wykonanie zadania sprawia, że podejmujemy próby bez obaw o czas, ewentualne niepowodzenia w trakcie działania bądź rezultaty.

### Nauka poprzez zabawę

Zabawa jest pierwszą działalnością w życiu każdego człowieka i na początku jedyną. Dzięki zabawie dzieci instynktownie uczą się prostych czynności, języka oraz myślenia w działaniu. Podczas zabawy rozwijają się kompetencje poznawcze dzieci, a także stanowi ona bazę do kształtowania relacji, postaw i emocji, uczy współdziałania i odpowiedzialności. Zabawa rozwija dziecko całościowo, zatem w każdym z czterech aspektów: fizycznym (rozwój manualny i ruchowy), poznawczym (pamięć, myślenie dywergencyjne i konwergencyjne, myślenie logiczne i przyczynowo-skutkowe, język), emocjonalnym (motywacja, samoocena, emocje) i społecznym (relacje, współpraca, empatia). W zabawie bardzo często obserwuje się przenikanie i łączenie się tych aspektów. Taka integracja bez wątplenia stanowi wartość dodaną zabawy (Wygotski 1966, za: Dwyer 1983). Zaciekawione i zaangażowane dziecko podczas zabawy (kierowanej lub nie) tworzy w działaniu: doświadcza i poszukuje nowych rozwiązań, nieświadomie i trwale przyswajając nową wiedzę oraz umiejętności. Nowe doświadczenia zaspokajają potrzebę ciekawości poznawczej, a także pozytywnie wzmacniają i motywują do dalszego eksplorowania i doświadczenia.

### Nauka poprzez tworzenie

Dziecko poprzez działanie niejako tworzy swoją wiedzę. W procesie tym nierzadko pojawiają się pozytywne emocje, np. radość i zadowolenie z faktu tworzenia oraz z wytworów konstruowania, co bez wątpienia wpływa na trwałość i efektywność zapamiętywania przyswajanej wiedzy. Weryfikowaniu jej także często towarzyszą emocje, i to nie tylko te pozytywne, ale i negatywne, takie jak smutek, złość czy niezadowolenie z rezultatów swojego tworzenia. Wszystkie te emocje są potrzebne w rozwoju emocjonalnym dziecka, ważne jest jednak, by pozytywne zdecydowanie przeważały nad negatywnymi. W zabawie właśnie tak się dzieje. Tworzeniu bardzo często oprócz emocji towarzyszy także myślenie, w szczególności myślenie dywergencyjne, nazywane również kreatywnym. Myślenie dywergencyjne rozwija wyobraźnię, skłania

do poszukiwania i odkrywania nowych rozwiązań. Ponadto uczy planowania i przewidywania, a także wytrwałości w dążeniu do osiągnięcia celu. Myślenie konwergencyjne z kolei jest myśleniem odtwórczym, równie ważnym w rozwoju poznawczym dzieci. Jest niejako dopełnieniem myślenia twórczego w procesie efektywnego rozwiązywania problemów, rozwija pamięć i spostrzegawczość oraz kształtuje umiejętność kojarzenia. U uczniów młodszych procesy odtwórcze stanowią często pierwszy i bezpieczny etap poprzedzający właściwe procesy twórcze (Piaget 1950; Papert 1980).

### Nauka poprzez współpracę

Człowiek z natury jest istotą społeczną. Działając w zespole, jesteśmy w stanie wygenerować więcej pomysłów czy stworzyć więcej rozwiązań. Tworząc, współpracujemy, komunikujemy się i wspieramy na każdym etapie procesu tworzenia. Ucząc się w grupie, uczymy się współodpowiedzialności za podjęte decyzje. Ponadto mamy możliwość przedyskutowania czy przeanalizowania różnych rozwiązań, spojrzenia na problem z różnych perspektyw. To sprawia, że uczymy się krytycznego i analitycznego myślenia, a także konstruktywnego porozumiewania się i krytyki (Wygotski 1966, za: Filipiak 2009). Warto jednak pamiętać, że młodsze dzieci, z natury egocentryczne, mają ogromne trudności w pracy grupowej. Brak samooceny i krytycznego myślenia w okresie egocentryzmu sprawia, że młodszy uczniowie zdecydowanie lepiej pracują indywidualnie. Kolejnym etapem jest dla nich praca w parach, a następnie w małych grupach zadaniowych.

### Narzędzia do zadań-zabaw – klocki

Wykorzystanie ciekawych narzędzi może uatrakcyjnić proces dydaktyczny, prowadząc do lepszych jego rezultatów. Może też sprawić, że proces nauczania-uczenia się połączy zabawę, tworzenie i współpracę w działaniu również w edukacji językowej. Przykładem takich ciekawych i prostych materiałów są klocki (typu LEGO). Dzięki nim uczniowie w kierowanym działaniu mogą bawić się, tworzyć i współpracować, jednocześnie przyswajając wiedzę i umiejętności.

Właściwie zaplanowane pod względem treści zajęcia językowe z klockami można przeprowadzić zarówno w przedszkolu, jak i na wyższych etapach edukacyjnych. Mogą one stanowić bazę do wprowadzania nowych zagadnień, utrwalania poznanych treści czy rozwijania sprawności językowych. Klocki nie

powinny być wykorzystywane w trakcie całej jednostki lekcyjnej ani na każdym zajęciach. Zajęcia z klockami powinny być wyzwaniem i radością, powinny uczyć w działaniu i motywować do dalszego działania, jednocześnie rozwijając język i kreatywność oraz kształtując inne kompetencje.

Przedstawione zadania to propozycje wykorzystania klocków typu LEGO w procesie nauczania-uczenia się języka obcego – angielskiego – na dwóch etapach: pierwszym – w postaci pracy indywidualnej, oraz drugim – pracy w parach, a w miarę możliwości także pracy w małych grupach zadaniowych. O ile w przypadku przedszkolaków liczba klocków powinna być ściśle określona, np. 7 lub 8, o tyle w przypadku uczniów starszych – niekoniecznie. Wolny wybór w doborze klocków jest potrzebny przy projektowaniu i tworzeniu, szczególnie u uczniów na II i III etapie edukacyjnym.

### Zadania-zabawy z klockami w przedszkolu

#### ZADANIE 0.1.

Przygotowanie: 7–8 klocków w różnych kolorach dla każdego ucznia

Etap 1 – praca indywidualna

Przebieg:

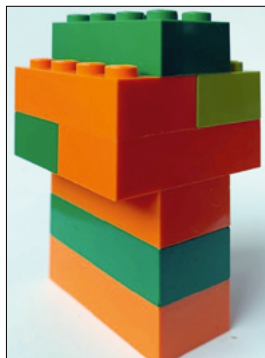
Zadaniem każdego ucznia jest zbudowanie drzewa. Mówimy: *Build a tree with the blocks.*

Po wykonaniu zadania pytamy: *What colour is the tree? How many blue blocks are in your tree, Peter? Is there a blue block in your tree, Ann?* itp. Przykładowe modele drzewa prezentują fotografie (Fot. 1, 2 i 3).

FOT. 1. Model drzewa A



FOT. 2. Model drzewa B



Zadanie inspirowane zabawą *Sammy Snake* (Hutcheson 2015).

Etap 2 – praca w parach

Przebieg:

Zadaniem uczniów jest zbudowanie domu dzięki naprzemiennemu dokładaniu po jednym klocku. Mówimy: *Let's build a house with the blocks.*

FOT. 3. Model drzewa C



FOT. 4. Model domu A



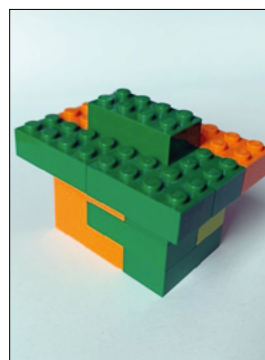
Po wykonaniu zadania pytamy: *What colour is the house? How many red blocks are in your house, Tom? How many orange blocks are in your house, Ann?* itp. Przykładowe modele domów prezentują fotografie (Fot. 4, 5 i 6).

Zadanie inspirowane zabawą *Cover it* (Hutcheson 2015).

FOT. 5. Model domu B



FOT. 6. Model domu C



#### ZADANIE 0.2.

Przygotowanie: 7–8 klocków w różnych kolorach dla każdego ucznia (warto uwzględnić kolory tęczy).

Etap 1 – praca indywidualna

Przebieg:

Zadaniem każdego ucznia jest zbudowanie tęczy. Mówimy: *Build a rainbow.*



Po wykonaniu zadania pokazujemy uczniom model dla sprawdzenia kolejności kolorów i ewentualnej korekty. Pytamy: *What is colour one? What is colour two? What is colour three?* itp.

Etap 2 – praca w parach

Przebieg:

Zadaniem uczniów jest zbudowanie nieba dzięki naprzemiennemu dodawaniu po dwa klocki. Mówimy: *Let's build the sky.*

Po wykonaniu zadania pytamy: *What is in the sky, Ann? Are there any clouds in your sky, John? How many clouds are there in your sky? What colour are the clouds? Is there the sun in your sky, Tom? What colour is the sun?* itp.

### ZADANIE 0.3.

Przygotowanie: 7–8 klocków w różnych kolorach dla każdego ucznia

Etap 1 – praca indywidualna

Przebieg:

Zadaniem każdego ucznia jest zbudowanie kostki. Mówimy: *Build a cube.*

Po wykonaniu zadania pytamy: *How many blocks are in the cube? What colour is your cube, John? What colour is your cube, Mark? Where can we find cubes?* itp.

Zad. inspirowane zabawą *Build a Cube* (Hutcheson 2015).

Etap 2 – praca w parach

Przebieg:

Zadaniem uczniów jest zbudowanie piramidy dzięki naprzemiennemu dodawaniu po dwa klocki: jeden klocek ręką prawą, drugi lewą lub odwrotnie. Mówimy: *Let's build a pyramid.*

Po wykonaniu zadania pytamy: *How many blocks are in the pyramid? What colour is the pyramid?, Where can we find pyramids? Is the pyramid similar to the cube?* itp.

Zadanie inspirowane zabawą *Building together* (Thomsen 2016).

## Zadania-zabawy z klockami w klasach I-III

### ZADANIE 1.1.

Przygotowanie: dowolne klocki w różnych kolorach dla każdego ucznia (uczniowie otrzymują pojemniki z klockami w liczbie 15–25)

Etap 1 – praca indywidualna

Przebieg:

Zadaniem każdego ucznia jest zbudowanie rakiety z wylosowanych klocków; uczeń rzuca sześciokrotnie kostką z kolorami. Mówimy: *Build a rocket.*

Po wykonaniu zadania pytamy: *How many blocks are in the rocket?*

*What colour is your rocket, Bob? What colour is your rocket, Tim?* itp.

Etap 2 – praca w parach

Przebieg:

Zadaniem uczniów jest zbudowanie stacji kosmicznej z wylosowanych klocków; uczniowie naprzemiennie rzucają kostką z kolorami i dokładają klocki, każdy z nich sześć razy. Mówimy: *Let's build a space station.*

Po wykonaniu zadania pytamy: *How many blocks are in the space station? How many red blocks are in your space station, Mark? How many blue blocks are in your space station, Ann?* itp.

### ZADANIE 1.2.

Przygotowanie: dowolne klocki w różnych kolorach dla każdego ucznia (uczniowie otrzymują pojemniki z klockami w liczbie 15–25)

Etap 1 – praca indywidualna

Przebieg:

Zadaniem każdego ucznia jest zbudowanie robota; uczeń wybiera jeden klocek (bazowy) i rzuca sześciokrotnie kostką z oczkami. Za każdym razem liczba wyrzuconych oczek powinna odpowiadać liczbie pinów (oczek na klocku), które należy połączyć z dowolnym klockiem, z wyłączeniem liczby 5. Wyrzucenie pięciu oczek oznacza np. *miss a turn*. Mówimy: *Build a robot.*

Po wykonaniu zadania pytamy: *How many red blocks are in your robot, Ann? How many blue blocks are in your robot, Bob? Can the robot sing? Can the robot walk? Can the robot dance? What can the robot do?* itp.

Etap 2 – praca w parach

Przebieg:

Zadaniem uczniów jest zbudowanie ekorobota; uczniowie wybierają jeden klocek (bazowy) i rzucają naprzemiennie kostką z oczkami, każdy po sześć razy. Za każdym razem liczba wyrzuconych oczek powinna odpowiadać liczbie pinów, które należy połączyć

z dowolnym klockiem, z wyłączeniem liczby 5. Wyrzucenie pięciu oczek oznacza np. *miss a turn*. Mówimy: *Let's build an eco-robot*.

Po wykonaniu zadania pytamy: *What colour is the eco-robot? Can the robot collect leaves? Can the robot water the plants? Can the robot put the rubbish in the bin? What can the robot do?* itp.

Zadanie inspirowane zabawą *Cover it* (Hutcheson 2015).

### ZADANIE 1.3.

Przygotowanie: dowolne klocki w różnych kolorach dla każdego ucznia (uczniowie otrzymują pojemniki z klockami w liczbie 15–25)

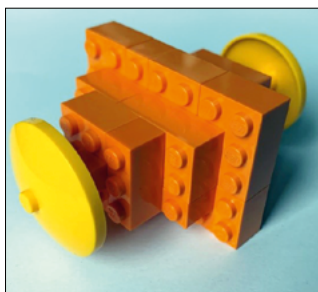
Etap 1 – praca indywidualna

Przebieg:

Zadaniem każdego ucznia jest zbudowanie planety Mars. Inicjujemy podróż na Marsa, mówiąc: *Take your seats, fasten your seat belts, we are now taking off to travel to Mars*. Dodajemy: *Build planet Mars*.

Po wykonaniu zadania pytamy: *What is the colour of your planet? Is there anybody to live? How many blocks are in your Mars planet?* itp. Przykładowe modele prezentują fotografie (Fot. 7 i 8).

FOT. 7. Model planety Mars A



FOT. 8. Model planety Mars B



Zadanie inspirowane zabawą *Home on Mars* (Thomsen 2016).

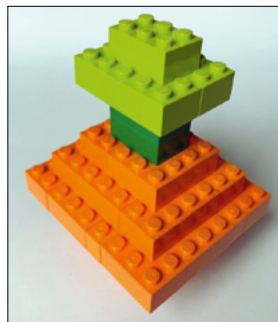
Etap 2 – praca w parach

Przebieg:

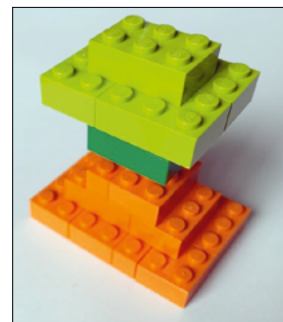
Zadaniem uczniów jest zbudowanie domu na Marsie. Inicjujemy obserwację nieba, mówiąc: *Let's look through the telescope. Look up, look down, look all around and find Mars*. Dodajemy: *Let's build a house on Mars*.

Po wykonaniu zadania pytamy: *Can you find your house on Mars? What is special about your house on Mars? Is the house on Mars different from your house on Earth? What is different?* itp. Przykładowe modele prezentują fotografie (Fot. 9 i 10).

FOT. 9. Model domu na Marsie A



FOT. 10. Model domu na Marsie B



### Zadania-zabawy z klockami w klasach IV-VIII

#### ZADANIE 2.1.

Przygotowanie: dowolne klocki w różnych kolorach dla każdego ucznia (uczniowie otrzymują pojemniki z klockami w liczbie 15–25).

Etap 1 – praca indywidualna

Przebieg:

Zadaniem każdego ucznia jest zbudowanie modelu bohatera książki, opowieści lub filmu.

Mówimy: *Build a model that shows a hero from a book, a story or a film*.

Po wykonaniu zadania pytamy: *Is it a man? Has he/she got a superpower? Is he/she a hero from the past or the future? Is he/she poor? Is he/she wearing a hood? Is his name Robin?* itp.

Etap 2 – praca w parach

Przebieg:

Zadaniem uczniów jest zbudowanie modelu bohatera, który pomaga/działa w dzisiejszej społeczności. Mówimy: *Let's build a model that shows a hero doing/helping in the contemporary community*.

Po wykonaniu zadania pytamy: *Does he/she help individually? Is it better to help individually? Are there any advantages to work in groups? Is it easier or difficult to be a hero in the present times? Why is it easier/difficult to be a hero of the past?* itp.

Zadanie inspirowane zabawą *Supporting a Point of View* (Trolde 2012).

**ZADANIE 2.2.**

Przygotowanie: dowolne klocki w różnych kolorach dla każdego ucznia (uczniowie otrzymują pojemniki z klockami w liczbie 15–25)

Etap 1 – praca indywidualna

Przebieg:

Zadaniem każdego ucznia jest zbudowanie modelu ilustrującego wykluczenie społeczne. Mówimy: *Build a model that represents what it means to be excluded.*

Po wykonaniu zadania pytamy: *What do the excluded people feel? How do they behave? Why are they excluded? What/where are they excluded from?* itp. Przykładowy model prezentuje fotografia (Fot. 11).

FOT. 11. Model prezentujący wykluczenie społeczne



Etap 2 – praca w parach

Przebieg:

Zadaniem uczniów jest zbudowanie modelu ilustrującego, co należy zrobić, żeby włączyć ludzi wykluczonych społecznie. Mówimy: *Build a model that represents what to do to make the people included.*

Po wykonaniu zadania pytamy: *What should we do to make the people included? Is it easy or difficult to help the excluded people? Why? What do the included people feel?* itp. Przykładowy model prezentuje fotografia (Fot. 12).

Zadanie inspirowane zabawą *Inclusiveness* (Trolde 2012).

FOT. 12. Model prezentujący to, co należy zrobić, żeby włączyć ludzi wykluczonych społecznie

**ZADANIE 2.3.**

Przygotowanie: dowolne klocki w różnych kolorach dla każdego ucznia (uczniowie otrzymują pojemniki z klockami w liczbie 15–25)

Etap 1 – praca indywidualna

Przebieg:

Zbuduj model ilustrujący decyzję, którą ostatnio podjąłeś/podjęłaś. Mówimy: *Build a model that shows a decision you have made recently.*

Po wykonaniu zadania pytamy: *Was it easy or difficult? Was it important? What was the decision you made? Why did you make the decision?* itp.

Etap 2 – praca w parach

Przebieg:

Uczniowie mają za zadanie zbudować model ilustrujący, o czym należy pamiętać, by podjąć dobrą decyzję. Mówimy: *Let's build a model that shows what you need to think about in order to make a "good" decision.*

Po wykonaniu zadania pytamy: *How much time you need to make a good decision? Do you need any extra space? Do you make it alone or in a group? Is it better to make it alone or with somebody else? Do think about the "for" and "against" before making a good decision?* itp.

Zadanie inspirowane zabawą *Making good decisions* (Trolde 2012).

**BIBLIOGRAFIA**

- Adamek, I. (2008), *Wspieranie rozwoju dziecka – implikacje teorii L. S. Wygotskiego w praktyce edukacyjnej*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 83–85.
- Ackermann, E.K. (2010), *Constructivism(s): Shared roots, crossed paths, multiple legacies*, „Constructivism Paris”.
- *Constructionist Approaches to Creative Learning, Thinking and Education: Lessons for the 21st Century* (2010), Proceedings for Constructionism 2010 The 12th EuroLogo Conference 16–20 August, Paris, France.
- Dyner, W.J. (1983), *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Falbel, A. (1993), *Constructionism. Tools to build (and think) with*, Klejs: La Cour Offset.
- Filipiak, E. (2009), *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, „Forum Dydaktyczne”, nr 5–6.
- Hutcherson, B. (2015), *Back to basic with 6 bricks*, Johannesburg: Hands on technologies.
- Papert, S. (1980), *Teaching Children Thinking*, [w:] R. Taylor (red.), *The Computer in School: Tutor, Tool, Tutee*, New York: Teachers College Press.
- Piaget, J. (1950), *The psychology of intelligence*, New York: Harcourt Brace.
- Thomsen, B.S. (2016), *Activity booklet for LEGO® play box*, Billund: LEGO Foundation.
- Trolde, A.S. (2012), *LEGO® Education BuildToExpress – Extension Activity Pack*, Billund: LEGO Education.
- Wygotski, L. (1966), *Play and its role in the mental development of the child*, „Problems of psychology”, nr 12.

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



Home



# Dialog i narracja na lekcjach języka obcego, czyli o programie nauczania języka angielskiego Soft CLIL

DOI: 10.47050/jows.2020.4.55-60

BARBARA MUSZYŃSKA

Program Soft CLIL w założeniach ma wykorzystywać myślenie narracyjne, podejście dialogowe i metody aktywizujące w odniesieniu do życia codziennego. Zastosowanie programu w ramach nauczania międzyprzedmiotowego stymuluje naturalną interakcję między uczniami a nauczycielem oraz pomaga przełamywać bariery komunikacyjne.

Często dyskutujemy o różnych sposobach nauczania i uczenia się języka obcego. Z jednej strony niektórzy badacze i nauczyciele szukają sposobów na zaangażowanie uczniów w rozmowę na lekcji bez konieczności korzystania z podręcznika. Z drugiej zaś autorzy podręczników bronią tego medium jako źródła możliwości angażowania się w język mówiony i pisany (Hughes 2019: 450). Warto przyjąć pedagogiczną postawę wobec kształcenia językowego, ponieważ jedną z rzeczy, których do tej pory nie udało się nam w nim osiągnąć, jest upowszechnienie głębokiego uczenia się i dialogu w języku obcym. Dają one uczniom swobodę decydowania o tym, czego i jak się uczą, a dzięki włączeniu na stałe rozmowy w proces edukacyjny tworzy się kulturę uczenia się opartą na podejściu dialogicznym, a nie jedynie na quasi-autentycznych działaniach komunikacyjnych. Przyczyna, dla której wciąż tego nie robimy, może być taka, że nauczyciele i autorzy podręczników obawiają się, że może to doprowadzić do chaosu w klasie i nie przyniesie oczekiwanych rezultatów. Rzeczywistość może być jednak zupełnie inna, a zaangażowanie uczniów w proces uczenia się – ogromne.

## Uczenie się oparte na doświadczeniu

Całkowicie zgadzam się z Jordanem i Grayem (2019: 443), którzy są zdania, że podczas zajęć komunikacyjnych powinniśmy się skupiać na formach gramatycznych tylko wtedy, gdy jest to konieczne. Idąc dalej, należałoby więc ograniczyć bezpośrednio nauczanie gramatyki (Krashen 1982). Edukacja językowa w paradygmacie pedagogicznej powinna kłaść nacisk na uczenie się oparte na doświadczeniu, interakcji społecznej i refleksji oraz powinna dążyć do głębokiego uczenia się i osiągania przez uczniów osobistego rozwoju (Tochon 2010). W powszechnym paradygmacie nauczanie i uczenie są procesami społecznymi, w których uczniowie aktywnie współtworzą wiedzę ze swoimi nauczycielami, korzystając z wcześniejszej wiedzy i doświadczenia tych ostatnich (Jacobs i Farrell 2001). Należy zatem skupić się na dążeniu do dyskursu i zaangażowania uczniów w działania komunikacyjne z rówieśnikami (uczenie się przez doświadczenie) w sprawach będących przedmiotem ich wspólnego zainteresowania, gdyż wiemy, że są to naturalne sposoby uczenia się u ludzi (Slavin 1995). Tak zwane głębokie uczenie się charakteryzuje się

dogłębnym rozumieniem, które można osiągnąć, kładąc nacisk na adekwatność, a także znaczenie treści i zadań wybranych oraz opracowanych przez uczniów (Tochon 2010). Materiał lekcyjny powinien być bogaty i koncentrować się na problemach, z którymi boryka się ludzkość, a jednocześnie nawiązywać do życia codziennego uczniów i obszarów ich zainteresowań.

W osiągnięciu tych celów może pomóc nam wykorzystanie podejścia Soft CLIL („miękki” CLIL). Łączy ono w sobie – podobnie jak CLIL (zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe) – treści przedmiotowe z nauczaniem języka obcego. Podczas gdy w CLIL te pierwsze są równie ważne jak język obcy, a ocenianie obejmuje głównie ich rozumienie, a nie znajomość języka samą w sobie (García O. 2009: 314), Soft CLIL podporządkowuje treści przedmiotu celom językowym, wydaje się więc być odpowiedniejszy dla nauczycieli języków obcych (García R.M. 2017: 125). Ważne jest dla nas z pewnością to, że dzięki podejściu CLIL można zaobserwować u uczniów rozwój kompetencji lingwistycznej i procesów poznawczych (kognitywnych), co prowadzi do wspomnianego wyżej głębokiego uczenia się (Coyle, Hood i Marsh 2010: 35, 39).

Mając na uwadze powyższe, można przyjąć, że o ile to nauczyciel proponuje temat otwierający lekcję, o tyle istota tej lekcji powinna sprowadzać się do spraw interesujących uczniów, które oni sami wybierają do dyskusji i pracy. W kulturze uczenia się i zaufania uczniowie powinni mieć również możliwość wyboru sposobu, w jaki chcą się uczyć. Taka lekcja może być przeprowadzona na wiele różnych sposobów, a jeden z nich został opisany w dalszej części artykułu.

### Procesy myślenia a dialog między ludźmi

Kiedy uczniowie są zaangażowani i zmotywowani, to przepływ informacji nie jest blokowany przez ich filtr afektywny<sup>1</sup>. Dzięki temu osiągają oni wyższe poziomy poznawcze, nawiązują kontakty i przeżywają tzw. momenty *aha!*, czyli chwile nagłego ośnienia. Takie konstruktywne myślenie zachodzi wtedy, gdy uczenie staje się dialogiczne i istnieje prawdziwa komunikacja między ludźmi (Wegerif 2009: 10). Angażowanie uczniów w interakcje i rozmowy jest zatem najlepszym sposobem ich nauczania przy jednoczesnym stymulowaniu ich rozwoju poznawczego. W nauczaniu dialogowym pytania są starannie formułowane, tak aby zachęcić do refleksji, a odpowiedzi są bodźcem do zadawania dalszych pytań. Przedstawia się

problem oraz pyta o mnogość interpretacji i możliwych rozwiązań. Takie podejście stoi w opozycji do edukacji frontalnej, jednokierunkowej komunikacji i monologu nauczyciela (Bruner 2006). Dialog jest naturalną interakcją między tym ostatnim a jego podopiecznymi oraz między samymi uczniami. W dialogu edukacyjnym każdy może wyrażać swoje opinie i nikt nie jest oceniany arbitralnie. Opinia ucznia jest tak samo ważna jak ta wyrażona przez nauczyciela, a relacje, wrażliwość emocjonalna, empatia i akceptacja to czynniki prowadzące do lepszego rozumienia różnych sposobów postrzegania świata.

### Myślenie narracyjne a dialog między ludźmi

Tworzenie własnej narracji rozwija umiejętności komunikacyjne w mówieniu i pisaniu w języku obcym, a w połączeniu z podejściem dialogowym sprzyja uważności i autentyczności w klasie. Myślenie narracyjne polega na organizowaniu wiedzy i doświadczenia w formie narracji. Jest to naturalny proces, a zatem podstawowy dla ludzkiego myślenia (Bruner 1991), który, opierając się na ludzkich wartościach i intencjach, jest sposobem na zrozumienie świata. Narracja jest też elementem interakcji z innymi. Można ją współtworzyć i dzielić się nią. Wspólne jej budowanie nadaje sens wydarzeniom w naszym życiu i pomaga lepiej zrozumieć proces uczenia się, bo właśnie kiedy odnosimy go do naszych doświadczeń, naprawdę przyswajamy wiedzę (Senge 2012). Gdy nasz umysł pracuje w trybie narracyjnym, rodzą się pomysły, które mogłyby nam nie przyjść do głowy w innych warunkach (Krawczyk 2010). Dzięki temu nauka języka staje się formą integracji treściowo-językowej i przestaje dotyczyć języka jako takiego, tj. jego gramatyki czy słownictwa (Giżyńska i Martynów 2018). W proponowanym tutaj programie nauczania tworzenie swojej narracji i poznawanie narracji innych traktuje się jako akty komunikacji między osobami uczącymi się oraz jako formę poznawczego reprezentowania rzeczywistości.

Gdy komunikacja w języku obcym zmienia formę, proces nauczania przeobraża się w kulturę uczenia się, angażując przy tym uwagę, pamięć, wyobraźnię, procesy decyzyjne i myślenie (Barnes 2008). Ten ostatni proces pogłębia się w atmosferze wzajemnego zaufania. Kiedy w tak sprzyjających okolicznościach postawimy uczniów przed nieznanym im problemem (wykorzystując np. nauczanie problemowe), będziemy zaskoczeni wielością rozwiązań przez nich zaproponowanych i ciekawymi pytaniami, jakie będą zadawać (Shaffer 2006). Wykorzystując

1 Hipoteza filtra afektywnego (ang. *affective filter hypothesis*) Krashena (1988) mówi, że negatywne emocje mogą być przeszkodą w nabywaniu drugiego języka. Działają jak swojego rodzaju filtr między mówcą a słuchaczem. Krashen twierdzi, że uczniowie o dużej motywacji i niskim lęku lepiej przyswajają język obcy.

program Soft CLIL, warto więc zminimalizować nauczanie frontalne, w zamian oferując uczniom różne aktywności pozwalające na swobodną wymianę myśli oraz wspólne szukanie znaczeń w kontekście międzyprzedmiotowym. Można przy tym zreorganizować nieco przestrzeń klasową, tak by sprzyjała procesowi uczenia się (Muszyńska 2019: 6).

### Konstrukcja programu nauczania

Cele kształcenia programu są spójne z celami kształcenia ogólnego oraz celami szczegółowymi dla II.1 etapu edukacyjnego w zakresie języka obcego nowożytnego w szkole podstawowej. Zostały określone zgodnie z podstawą programową w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. (poz. 356). Dodatkowo proponowany program zawiera wybrane cele kształcenia dla innych przedmiotów szkolnych, spójne z zakresem tematycznym kształcenia językowego. Program idzie w parze z założeniami dotyczącymi międzyprzedmiotowości oraz rozwijania zainteresowań i potrzeb uczniów, w tym tych ze SPE. Sprzyja również nauce czytania ze zrozumieniem, myślenia matematycznego i naukowego oraz pracy zespołowej (Muszyńska 2019).

System oceniania w programie Soft CLIL jest w dużej mierze zaczerpnięty ze zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL). Wprowadzono tu ocenianie zarówno sumatywne, jak i kształtujące, pełniące funkcje informacyjną oraz motywującą, a także wspierającą uczniów dzięki dostosowywaniu zajęć do ich potrzeb rozwojowych. W myśl sławnych słów Alвина Tofflera: „Analfabetami XXI w. nie będą ci, którzy nie potrafią czytać czy pisać, ale ci, którzy nie potrafią się uczyć, odczytać i nauczyć ponownie”, w programie uwzględniono również ocenianie jako uczenie się (ang. *assessment as learning* – patrz Senge 2012: 224) oraz samoocenę umiejętności językowych. Ocenianie jako uczenie się sprzyja tworzeniu takich sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie, mając dostęp do swoich prac i dostrzegając swoje postępy w nauce, są zachęceni do samodzielnego oceniania swojej wiedzy i umiejętności. Ma to dotyczyć także tych kompetencji, których im jeszcze brakuje do osiągnięcia określonego celu oraz samodzielnego wyznaczenia nowego i monitorowania procesu dochodzenia do niego.

W programie Soft CLIL język obcy nie jest celem samym w sobie, ma natomiast ułatwiać wszechstronny rozwój uczniów oraz stymulowanie naturalnej interakcji między uczniami a nauczycielem, a także przełamywanie barier i blokad komunikacyjnych. Nauczyciele nie muszą być ekspertami w danej dziedzinie, np. historii, ponieważ

ich rolę nie będzie nauczanie tego przedmiotu, ale współtworzenie takich zadań, które pomogą uczniom zdobyć wiedzę i samodzielnie o historii się uczyć. Nauczyciele pełnią zatem rolę doradców i tworzą przestrzeń, w której uczniowie mogą myśleć i działać autonomicznie w atmosferze wzajemnego zaufania (Muszyńska 2019), udzielają wskazówek dotyczących strategii uczenia się oraz, na wyższym poziomie abstrakcji, wiedzy metapoznawczej. Takie podejście powinno być wdrażane i integrowane z nauką języków obcych w celu zwiększenia rozwoju kompetencji językowych, ale także dlatego, że uczniowie bardziej zaawansowani oraz ci mniej biegli w nauce stosują różne strategie metapoznawcze podczas wykonywania zadań (Li i Larkin 2017: 2).

### Struktura lekcji

Scenariusze lekcji mogą, a nawet powinny być modyfikowane w zależności od potrzeb (w tym SPE) uczniów w naszej klasie i realizowane na jednej lekcji lub kilku, w zależności od czasu, którym dysponujemy oraz którego potrzebują uczniowie. Metody i techniki pracy, takie jak np. stacje zadaniowe, odwrócona klasa, studium przypadku i nauczanie problemowe, powinny odpowiadać indywidualnemu tempu pracy uczniów i dawać nauczycielowi możliwość pracy z uczniami potrzebującymi wsparcia (Muszyńska 2019). Każda lekcja rozpoczyna się od pomysłu na temat międzyprzedmiotowy, który jest następnie rozwijany przez uczniów w trakcie lekcji. Na każdą składają się trzy etapy: Etap 1. Wprowadzenie; Etap 2. Nauka ukierunkowana; Etap 3. Spersonalizowana praktyka.

Ważne jest, aby każdy uczeń mógł pracować na lekcji we własnym tempie. Nauczyciel ma wtedy czas na pracę z uczniami zarówno na niższym, jak i wyższym poziomie znajomości języka obcego. Uczniowie mają wpływ na to, czego się uczą, wybierając to, co ma dla nich wyjątkowe znaczenie. Dzięki ciągłemu komunikowaniu się poznają sposób myślenia innych osób i mają okazję, by poprosić kolegów lub nauczyciela o wyjaśnienia, gdy czegoś nie rozumieją. Nikt nie jest oceniany podczas wypowiedzi; nie ma też jednej poprawnej odpowiedzi. Język jest narzędziem komunikacji, interakcji i uczenia się treści, które pojawiają się na lekcji.

### Podsumowanie

Metody i techniki wykorzystywane w programie nauczania Soft CLIL są oparte na samodzielnym poszukiwaniu lub na projektach i pomagają wzmocnić motywację uczniów do nauki oraz ich zaangażowanie, rozwijając jednocześnie ich umiejętności uczenia się przez całe życie. Dzięki zadaniom otwartym, które nie wymagają jednej

odpowiedzi, uczniowie mogą pracować na swoim poziomie kompetencji i umiejętności językowych. Jest to szczególnie ważne dla uczniów ze SPE, często potrzebujących innych zadań, nad którymi mogą pracować we własnym tempie, lub dodatkowego wsparcia rówieśników czy nauczyciela. Kształcenie językowe z wykorzystaniem programu przyczynia się do zdobywania przez uczniów pozytywnych doświadczeń, które pozwalają im nabyć cech niezbędnych do uczenia się przez całe życie, takich jak samoocena, interakcja w grupie, korzystanie z różnych źródeł informacji czy wykorzystywanie strategii komunikacyjnych do budowania świadomości językowej (Muszyńska 2019). Według założeń Soft CLIL rolą nauczyciela jest stworzenie „rusztowania” między procesem edukacyjnym a uczniami jako osobami samodzielnie uczącymi się języka. Najlepszą oceną programu są wypowiedzi nauczycieli, którzy z niego skorzystali:

Wydaje mi się, że uczniowie otworzyli się na język i z większą śmiałością próbują sami mówić, nie odczuwając lęku przed popełnianiem błędów. Zaczęli zauważać pewne zależności i niekiedy wzajemnie się poprawiają. Chętniej angażują się w aktywności na zajęciach (Marta S.).

Obecnie pracuję i nadal planuję pracę tą metodą [poza szkołą]. Mam nadzieję, że będę mogła wprowadzić ją z uczniami w szkole. Jest ona doskonała do pracy z uczniami ze SPE, rozwija kompetencje kluczowe uczniów. Pracując jako metodyk, mam w planach stworzenie sieci współpracy nauczycieli, gdzie będę mogła podzielić się tą metodą pracy z innymi (Renata K.).

[Program nauczania Soft CLIL wraz ze scenariuszami lekcji jest dostępny w zasobach ePodręczników 7 ([bit.ly/36T8hOD](http://bit.ly/36T8hOD)). Program powstał w ramach projektu Ośrodka Rozwoju Edukacji „Tworzenie programów nauczania i scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”. Można go realizować jako niezależną ścieżkę lub włączyć do programu nauczania języka angielskiego dla I etapu edukacyjnego, którego jest kontynuacją, opierając się na tym samym nurcie teoretyczno-metodologicznym. Program nauczania do klas I-III jest dostępny w zasobach ePodręczników ([bit.ly/3nFDhsi](http://bit.ly/3nFDhsi))

#### BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Bruner, J. (1991), *The Narrative Construction of Reality*, „Critical Inquiry” nr 18, s. 1–21.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010), *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Csikszentmihályi, M. (2008), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Nowy Jork: Harper Perennial Modern Classics.
- García, O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*, Sussex: Wiley-Blackwell.
- García, R.M. (2017), *Is Soft-CLIL the Solution to Spaniards' Low Level in English? A Suggested Planning Model*, „Verbeia” nr 1/1, s. 125–142.
- Giżyńska, D., Martynów, R. (2018), *Jak wspierać szkoły realizujące edukację dwujęzyczną*, Warszawa: ORE
- Halpern, D. F. (1997), *Critical Thinking across the Curriculum*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hughes, S.H. (2019), *Coursebooks: Is there more than meets the eye?* „ELT J” nr 73/4, s. 447–455.
- Jacobs, G.M., Farrell, T. S. (2001), *Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education*, „TESL-EJ” nr 5/1, <[www.tesl-ej.org/ej17/a1.html](http://www.tesl-ej.org/ej17/a1.html)> [dostęp: 11.01.2020].
- Jordan, G., Gray, H. (2019), *We Need to Talk about Coursebooks*, „ELT J” nr 73/4, s. 438–446.
- Krashen, S. (1982), *Acquiring a Second Language*, „World Englishes” nr 1/3, s. 97–102.
- Li, L., Larkin, S. (2017), *The Role of Metacognition in the Success of Reading and Writing Tasks across Culture*, British Council: University of Exeter.
- Krashen, S. (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall.
- Krawczyk, S. (2010), *Dlaczego literatura ma sens? Myślenie narracyjne w naszym życiu*. Prezentacja przygotowana z ramienia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, <[warsztatywww.wikidot.com/www6:myslenie-narracyjne](http://warsztatywww.wikidot.com/www6:myslenie-narracyjne)> [dostęp: 15.03.2020].
- Muszyńska, B. (2019), *SOFT CLIL Programme. Program nauczania języka angielskiego dla szkoły podstawowej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, <[bit.ly/36RDMsp](http://bit.ly/36RDMsp)> [dostęp: 20.11.2020].
- Senge, P. (2012), *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Crown Business.
- Tochon, F.V. (2010), *Deep Education*, „Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT” nr 1, s. 1–12.
- Wegerif, R. (2009), *Mind Expanding. Teaching for Thinking and Creativity in Primary Education*, Open University Press, McGraw-Hill Education.

**DR BARBARA MUSZYŃSKA** Kierownik Pracowni Kształcenia Językowego w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Jej zainteresowania naukowe obejmują łączenie różnych dydaktyk przedmiotowych wraz z dydaktykami języków obcych w kontekście edukacji dwu- i wielojęzycznej w celu opracowywania nowych form kształcenia oraz programów nauczania.

## Scenariusz

**Temat lekcji:** *Humanity and inhumanity* – creating your own narrative

**Typ szkoły:** szkoła podstawowa

**Poziom nauczania:** poziomu A2+, B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi

**Szkoła podstawowa:** poziom II.1 klasa VIII

Cel główny:

- rozwijanie kompetencji obywatelskich (poszanowanie praw człowieka);
- pogłębianie wiedzy o II wojnie światowej w języku angielskim (historia);
- przybliżenie postaci Charliego Chaplina w celu skłonienia uczniów do refleksji i stworzenia własnej „wiadomości do ludzkości” w języku angielskim.

Cele szczegółowe:

- uczeń potrafi samodzielnie formułować logiczne wypowiedzi ustne w języku angielskim, argumentując swój punkt widzenia;
- uczeń potrafi opisać i zaprezentować swoją *message for humanity*, wykorzystując przy tym stopień wyższy i najwyższy przymiotników.

Cele motywacyjne:

- uczeń pracuje na autentycznych materiałach językowych;
- opinie ucznia są ważnym elementem lekcji i wzajemnego porozumienia oraz poszanowania.

**Metody i techniki pracy:**

- burza mózgów;
- podejście dialogowe i narracyjne;
- zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL);
- metoda projektu;
- refleksja uczniowska.

**Formy oceniania:**

Samooceń uczniów według kryteriów, które sami wypracują przed rozpoczęciem projektu.

## PRZEBIEG LEKCJI

### Przygotowanie do zajęć

Nawiąż do poprzedniej lekcji, której temat był poświęcony II wojnie światowej, prosząc uczniów o podanie przymiotników związanych z wojną, poznanych na poprzednich zajęciach (*devastating, frightening, hateful, lonely, hungry, violent*). Przygotuj krótkie ćwiczenie przypominające uczniom, jak tworzymy stopień wyższy i najwyższy przymiotników i poproś o odmianę wymienionych przez nich przymiotników. Ta powtórka będzie uczniom potrzebna przy kolejnych ćwiczeniach.

### Etap 1. Wprowadzenie

1. Zapytaj uczniów, czy kiedykolwiek zrobili coś dla ważnej (w ich oczach) sprawy, aby coś zmienić. Jeśli tak/nie, to dlaczego? Jaka to była sytuacja? Uczniowie dzielą się swoimi doświadczeniami.
2. Odtwórz wideo o Charliem Chaplinie: [www.youtube.com/watch?v=k8bVG8XC-4I](http://www.youtube.com/watch?v=k8bVG8XC-4I). Zapytaj uczniów, co o nim sądzą: *Should the world not react quicker to terror? Who exactly in the world should react? Politicians? Artists? Actors? Ordinary people? Why?* Poczekaj na odpowiedzi uczniów. Pozwól na krótką dyskusję, w której uczniowie swobodnie wymieniają poglądy. Następnie kontynuuj: *There's one man in the history of the II World War who was brave enough to speak and produce a very important video which was a call*

*for humanity to break from dictatorships and to make the world a better place. The film is called "The Great Dictator". Chaplin produced this movie with his own money, because he felt he had something important to say. Would you do the same? Pozwól uczniom na odpowiedzi i krótką dyskusję. Zapytaj: What do you know about Charlie Chaplin's movies? Have you seen any? Przykład odpowiedzi: They're hilarious and artistic.*

### **Etap 2. Nauka ukierunkowana**

3. Powiedz uczniom, że będą oglądać drugą część filmu Chaplina zatytułowaną *Przestanie dla całej ludzkości* ([www.youtube.com/watch?v=CsgaFKwUA6g](http://www.youtube.com/watch?v=CsgaFKwUA6g)). Po odtworzeniu filmu zapytaj uczniów: *What do you think, what is Chaplin trying to say being dressed as Hitler and tossing the globe? How did it make you feel? What are your thoughts? Is it important to send such messages for people?* Pozwól na krótką dyskusję (dzielenie się uczuciami i opiniami). Monitoruj wypowiedzi uczniów, w razie potrzeby podaj odpowiednie wyrażenia, aby ułatwić im wypowiedzi.

### **Etap 3. Spersonalizowana praktyka**

4. Zapytaj uczniów, czy uważają za ważne wysyłanie takich wiadomości do ludzi i dlaczego? Czy pomaga im to lepiej zrozumieć świat? Zapytaj, jakie mogą być inne sposoby wysyłania „wiadomości do ludzkości”? Przez sztukę? Itp. Napisz na tablicy: *We are all responsible for our world. What is your message for humanity?* Powiedz uczniom, aby skoncentrowali się na wybranym punkcie w historii ludzkości, dowiedzieli się więcej o tym wydarzeniu i przygotowali swoje własne przesłanie w świetle tego wydarzenia w wybranej formie (na piśmie, wideo, audio itp.). Uczniowie mogą pracować w parach, małych grupach lub indywidualnie. Jednak zanim rozpoczną, poproś ich o wypracowanie wspólnych kryteriów oceny tego zadania, np. wykorzystując technikę *think-pair-share*, w której uczniowie najpierw zastanawiają się indywidualnie, potem dzielą się swoimi pomysłami w parach, a następnie z całą klasą uzgadniają, jakie będą kryteria oceny projektu.
5. Uczniowie przedstawiają swoje orędzie do ludzkości na następnej lekcji. Jeśli korzystają np. z Padleta, mogą przesłać tam swoje prace, co ułatwi ich odtworzenie na kolejnej lekcji.

Scenariusz zatytułowany *Ludzkość i nieludzkość. The Humanity and Inhumanity* autorstwa Barbary Muszyńskiej (Warszawa: ORE, 2019) może być rozpowszechniany na zasadach wolnej licencji Creative Commons – użycie niekomercyjne 4.0 Polska (CC-BY-NC).

# Drama i teatr improwizacji w nauczaniu języka obcego dorosłych

DOI: 10.47050/jows.2020.4.61-66

DOROTA KONDRAT

Nieśmiałość i niska motywacja uczniów lub brak pomysłów na ćwiczenia to problemy, które najłatwiej rozwiązać dzięki teatrowi improwizacji. Ten rodzaj dramy wykorzystuje humor i energię tworzącą się między ludźmi do rozwijania komunikacji. Niezwykłe skojarzenia oraz zabawne zwroty sytuacji w improwizacjach mają wiele zalet edukacyjnych. Ich wykorzystanie scala grupę, ośmiela do mówienia i poprawia jego płynność oraz wzmacnia motywację do nauki. Artykuł przedstawia propozycje wybranych gier improwizowanych.

**D**rama i teatr improwizacji to metody znane, lecz rzadko wykorzystywane na lekcjach. Drama w najszerszym rozumieniu to działanie przez środki werbalne i niewerbalne w celu przedstawienia pewnej fikcyjnej sytuacji. Najczęściej odbywa się w interakcji z drugą osobą lub kilkoma osobami. Jeśli dodamy do niej określenie „stosowana”, to wówczas zdefiniujemy ją jako środek służący celom poznawczym, edukacyjnym i terapeutycznym. Staje się wtedy naturalnym narzędziem wchodzenia w role, które umożliwia wypróbowywanie nowego zachowania. Jej istotą jest improwizowanie, stąd jej odmiana – teatr improwizacji, który uczy przez pracę z ciałem, drugim człowiekiem, improwizowaniem, ćwiczeniem ripost, nierzadko opierających się na absurdalnym humorze.

Aktywiści stowarzyszenia Stop-Klatka przekonują, że „wykorzystywane w dramie improwizacje pozwalają przeżyć doświadczenie w bezpiecznych warunkach, w tzw. płaszczu roli, bez ponoszenia realnych konsekwencji swoich działań, ale z możliwością wyciągnięcia z nich wniosków. Szukanie strategii pozwala wzmocnić poczucie sprawczości swoich działań” (patrz Netografia: Stop-Klatka). Drama stosowana jest częstą metodą pracy z historiami wziętymi z życia w edukacji i pracy społecznej.

## Wiele odsłon dramy

W pracach poświęconych metodyce nauczania języka obcego traktuje się dramę jako pożyteczne narzędzie na niemal każdym etapie lekcji. Z pewnością służy ona ćwiczeniu nowo poznanych struktur w klasie. Znajdujemy tu takie propozycje jak: pantomima (gra mimiką i ciałem), odgrywanie ról oraz rozszerzone odgrywanie ról (improwizacja), symulacje, ćwiczenia interaktywne jako różne formy dialogu oraz dramatyzowana fabuła (storytelling).

Pantomima to zwykle pokazywanie słów lub zwrotów przez niewerbalne środki wyrazu (gdy jedna osoba przedstawia wybrane pojęcie, a grupa zgaduje; albo jako konkurencja między zespołami). Ośmiela uczniów, buduje pewność siebie, pomaga rozwijać siłę wyobraźni i obserwacji, pomaga zapamiętywać przez skojarzenia, wyzwala energię grupy, uczy przez zabawę. Ale uwaga! Nie w każdej grupie się sprawdzi: w bardzo licznej – cele edukacyjne mogą zostać zatracone, a tam, gdzie osoby

słabo się znają lub znajdują się zarówno pracownicy, jak i ich przełożeni, lęk przed oceną będzie silniejszy niż motywacja poznawcza.

Odgrywanie ról rozumiane jest jako granie wyimaginowanych osób w wymyślonej sytuacji. Najczęściej nauczyciel proponuje w tym ćwiczeniu konkretną strukturę i zwroty (np. A zaprasza, B odmawia, A proponuje coś innego, B akceptuje, A domawia szczegóły, B się zgadza). Symulacje to podobny rodzaj ćwiczeń, czasem oparty na szablonach, innym razem improwizowany. Jedną z jego odmian jest symulowana interakcja społeczna, podczas której uczniowie ćwiczą zachowania w sytuacjach związanych z organizacją życia w danej kulturze, takie jak zakupy, podróż pociągiem, załatwianie sprawy w urzędzie i wiele innych.

Największy potencjał mają wszelkie ćwiczenia improwizowane. To one dostarczają uczniowi całego wachlarza korzyści: tworzenie więzi z grupą i z każdym z osobna, poznanie siebie i swoich emocji, rozwijanie wyobraźni, umiejętności ripostowania, słuchania, uważności, przełamywanie własnych barier, rozbudzenie ciekawości poznawczej i dzięki temu efektywniejsze uczenie się. Dzięki wejściu w płaszczyznę roli czujemy się bezpiecznie, zyskujemy przestrzeń na eksperymentowanie i przyzwolenie na popełnianie błędów. Nie ma tu oceniania i lęku przed byciem niekompetentnym, ponieważ w improwizacji musimy sobie dać radę niezależnie od zasobów – tak jak radzimy sobie w prawdziwych sytuacjach. Poczucie satysfakcji z wykonanego zadania to najsilniejszy motywator do uczenia się, tym bardziej jeśli chcemy scenkę zaprezentować publicznie i dostajemy pozytywne wzmocnienie. Improwizacja to rodzaj kreatywnego nauczania i wychowania, trochę na przekór nawykowi wyniesionym ze szkoły.

### Jak dramę i teatr improwizacji wcielić w życie?

Tak jak wszystkie aktywności na lekcji, drama musi być dobrze przygotowana i przemyślana. W pierwszej kolejności zadajemy sobie pytanie: jaki jest cel użycia tej metody? Czy jest nim podniesienie świadomości cech paralingwistycznych (zwłaszcza intonacji), zwiększenie biegłości językowej („praktyka czyni mistrza”), podniesienie motywacji wewnętrznej? Czy chodzi o ćwiczenie materiału z lekcji, powtórzenie, a może przygotowanie do bardziej zaawansowanej dramy w przyszłości? Nauczyciel powinien też dowiedzieć się, na czym najbardziej zależy uczniom, co chcą osiągnąć (np. porozumieć się z innymi podczas wakacji lub czytać teksty akademickie) i jakie treści chcą poznać. Osoby dorosłe często chcą mieć poczucie

kontroli nad procesem nauki. Należy sprawdzić, czy uczniowie znają słownictwo, jakie będzie potrzebne w ćwiczeniu, udostępnić potrzebne zwroty lub słowa przed ćwiczeniem i w jego trakcie (np. powieszona na ścianach kartki). Jednak to, jak potoczy się rozmowa lub historia, leży w gestii uczniów. W improwizacji używamy swoich doświadczeń i wiedzy. Żadne z nich nie są w tym momencie mniej lub bardziej pożyteczne. Improwizacja przekształca suchą wiedzę w doświadczenie, które jest w ciele, w emocjach i w pamięci.

Od czego zacząć? Ruszamy powoli, aby uczniowie stopniowo pokonywali bariery wewnętrzne, hamujące myśli, jakich pełno w każdej głowie (*jestem zbyt nieśmiały; nie chcę się otwierać; boję się porażki; nie wypada mi; to jest bez sensu; to mi się nie przyda*). Pierwsze ćwiczenia mogą ograniczać się do krótkich ról, symulacji, jednak z wyjściem poza konwencję, np. przy odgrywaniu rozmowy telefonicznej para siedzi tyłem do siebie albo udaje, że wchodzi po schodach. Dzięki temu uczestnicy zajęć uczą się funkcjonować poza bezpieczną ławką szkolną. Kolejne ćwiczenia mogą zawierać element pracy z ciałem na przemian z zadaniami skupiającymi się na języku. Jest wiele kategorii gier improwizowanych, a każda służy nieco innym celom – od integracji przez nawiązanie relacji do tworzenia fabuły. Kategorie i przykłady ćwiczeń są zebrane w kompendium wiedzy na temat improwizacji – ImprovEncyclopedia ([improvencyclopedia.org](http://improvencyclopedia.org)). Zaproponowane poniżej gry, z których korzysta się w teatrze improwizacji, znakomicie nadają się do wykorzystania w klasie.

**Poznajmy się.** Uczniowie są na pierwszych zajęciach. Nauczyciel postanawia niekonwencjonalnie zacząć kurs. Przedstawia się, po czym zaprasza uczniów, aby ustawili się w kręgu. Zaczynając od nauczyciela i idąc zgodnie z ruchem wskazówek zegara, każdy podaje swoje imię i wykonuje jakiś ruch (np. granie w siatkówkę, prowadzenie samochodu). Kolejna osoba podaje imię poprzedników i wykonuje ruch każdego z nich, po czym przedstawia się w podobny sposób.

**Posłuchaj.** Jest to proste ćwiczenie improwizacyjne, które uczy uważnego słuchania. Uczniowie pojedynczo lub w grupie przemieszczają się po sali, wykonując kolejno polecenia czytane przez nauczyciela. Mogą to być proste komendy związane z jakąś sytuacją (np. zajęcia fitnessu) lub polecenia wplecione w narrację. Po odegraniu ról uczniowie wspólnie odgadują, jaka sytuacja miała miejsce albo co się przydarzyło opisywanej postaci.





**Kroki.** Ćwiczenie wykorzystujące chodzenie na różne sposoby nie jest stratą czasu na lekcji. Zajmie raptem 3–5 minut, a jego moc integracyjna będzie nieporównanie większa. Nauczyciel podaje różne wyrażenia, jak np. *energicznie, radośnie, ociężale, kulejąc, po gorącym piasku, po lodzie* itp. Wszyscy uczniowie chodzą jednocześnie po sali w sposób opisany przez nauczyciela. Polecenia interpretują po swojemu, ale patrzą na sposób chodzenia kolegów. Poza świadomością odbywa się synchronizacja, uczniowie zaczynają zachowywać się podobnie, stają się grupą (która działa bardziej harmonijnie, zgodnie, jest gotowa do współpracy).

**Emocje 1.** Nauczyciel czyta słowa wyrażające emocje, ale ich nie interpretuje. Uczniowie, pojedynczo lub wspólnie, odgrywają gestami, mimiką, głosem każdą z emocji. Następnie mogą ubierać te emocje w słowa, przede wszystkim używając języka, jaki naturalnie kojarzy się z daną emocją. Warto z uczniami omówić, jak unikać kalk językowych przy wyrażaniu uczuć. Samo werbalne reagowanie przy emocjach (zwłaszcza silnych) jest szalenie trudne w obcym języku. Może to być świetny temat na kilka różnych lekcji.

**Daj głos jabłku.** Uczniowie zastanawiają się, co mogłyby mówić przedmioty nieożywione, gdyby знаły ludzką mowę. Każdy z uczniów pisze monolog dla wybranego przedmiotu, np. jabłka, szklanki, paczki chusteczek itp. Monolog może być krótki, jednozdaniowy. Istotą zadania jest pobudzenie wyobraźni. Drugą wersją ćwiczenia jest stworzenie improwizowanych (lub przygotowanych przez uczniów) dialogów między dwoma jabłkami, dwiema szklankami itd. Naturalnie uczniowie „zamieniają się” w bohaterów dialogu. Jest to duże wyzwanie, ale polecane ze względu na wartość pokonywania blokad wewnętrznych. To zaś jest kluczowe na lekcjach języka obcego, kiedy niskie poczucie kompetencji powiązane z lękiem przed oceną wpływa negatywnie na umiejętność mówienia.

**Opowiedz mi o...** Uczniowie pracują w parach, jedna osoba mówi drugiej: *opowiedz mi o...* (tu dopowiada temat, zasugerowany przez nauczyciela lub samodzielnie wymyślony). Następnie daje rozmówcy kilka minut na swobodne mówienie na zadany temat. Ważne jest, aby skłonić rozmówcę do korzystania ze swoich doświadczeń, zainteresowań. Nie chodzi tu o „egzaminowanie” czy onieśmianie trudnym zagadnieniem. Może być to opowieść z życia wzięta, o zjawisku społecznym czy przyrodniczym, o czymś ulubionym, o pojęciu

abstrakcyjnym (przyjaźń) lub fizycznym, choć nieoczywistym (np. światło). Nauczyciel może zaproponować tematy lub zawęzić je do jednej kategorii. Kończymy własną wypowiedź lub wskazujemy rozmówcy, że już koniec, mówiąc „dziękuję”. Koniecznie słuchamy aktywnie; niewerbalne sygnały słuchania to kontakt wzrokowy, potakiwanie, uśmiech; spośród werbalnych dozwolone są bardzo krótkie wtrącenia, bez przerywania. Po jednej wypowiedzi następuje zmiana.

**Zróbmy to!** W improwizacji ważne jest akceptowanie pomysłu drugiej osoby. Nazywa się to kontraktem. Taki zabieg jest kluczowy dla stworzenia atmosfery kooperacji oraz poczucia bezpieczeństwa w scenie. Jego przeciwieństwem są negowanie, krytykowanie, sarkazm, bierność. W tym ćwiczeniu każda z osób proponuje zrobienie czegoś nietypowego (jednocześnie wykonalnego tu i teraz), np. *obrótmy się siedem razy wokół siebie na jednej nodze; przeprowadźmy walkę na długopisy świetlne* (nawiązanie do *Gwiezdnych wojen*); *sprawdźmy, czy ktoś za nami nie stoi* itp. Reszta grupy wykonuje zaproponowane działanie. W przypadku konsternacji (np. zadano nam zrobienie pompek, co jest niewykonalne w pewnych warunkach) osoba inicjująca szybko zmienia pomysł na inny, mówiąc *a może...*

**Tak, i...** Ten zwrot jest już sławny w treningu kreatywności i w teatrze improwizacji. Jest jednym ze sposobów rozwiązywania kontraktu. Nie zawsze „wchodzimy jak w masło” w rozmowę, temat lub rozwiązanie zaproponowane przez rozmówcę. Jak pokazuje doświadczenie, mimo że poznajemy pewne zwroty, takie jak *nie zgadzam się, nie masz racji, to bez sensu*, bezrefleksyjne ich używanie zamyka „drzwi” do drugiego człowieka. Teatr improwizacji proponuje rozwiązywanie wszelkich konfliktów w sposób konstruktywny, a zwrotem-wytrychem jest „Tak, i...”. Polega to na częściowym zaakceptowaniu wypowiedzi rozmówcy, ale też dodaniu czegoś od siebie, rozwinięciu, lekkiej zmianie usłyszanej myśli. W tej grze uczniowie stoją na środku sali i udają, że mają coś wspólnie zrobić (na przykład ugotować obiad dla 100 osób, stworzyć ogródek warzywny itp.). Nie ma znaczenia kto pierwszy, drugi i trzeci się wypowiada, ale może pojawić się potrzeba ustanowienia kolejności mówienia uczniów. Pierwszy z nich podaje propozycję działania (np. *obierzmy ziemniaki*) i cała grupa prezentuje tę czynność. Kolejny uczeń proponuje: *Tak, i... wlejmy wodę do dużego garnka*. Wszystkie osoby pokazują, jak podnoszą wielki garnek i nalewają do

niego wodę. Następna osoba podaje kolejną sugestię zaczynającą się od *Tak, i...*

**Obdarowanie – wersja 1.** Uczniowie stoją w kręgu i odgrywają scenę przyjęcia towarzyskiego, na którym się plotkuje, dzieli historiami własnymi i innych osób. Scena dotyczy jednak fikcyjnych osób i fikcyjnych problemów. Pierwszy uczeń (A) zaczyna rozmowę jednym zdaniem, rzuca niewidzialną piłkę do drugiej osoby (B) i ta ma skomentować wypowiedź osoby A, rozwijając i wzbogacając ją tak, aby pokazać szczególne zainteresowanie tematem. Potem osoba B mówi swoją kwestię na inny temat i wybiera do odpowiedzi osobę C. I tak dalej, aż każdy sformułuje zarówno odpowiedź do poprzednika, jak i zdanie inicjujące wymianę.

Przykładowa wymiana pojedynczych kwestii:

A: *Wiesz, Adrian spytał mnie, czy zamieszkamy razem.*

B: *Ooo, co za wiadomość! Wreszcie się namyślił. Ale czy Ty jesteś na to gotowa?*

B: *Mam już dosyć wszystkiego.*

C: *Wiem, twój szef naprawdę przesadza.*

C: *Słyszałeś? Znowu podnoszą akcyzę na paliwo.*

D: *Nie, pierwsze słyszę.*

**Obdarowanie – wersja 2.** Ćwiczenie jest podobne do poprzedniego, niemniej tu opiera się na bardziej intymnej wymianie myśli w parach. Nadal tworzymy fikcyjne historie. W kręgu jedna osoba (A) rzuca niewidzialną piłkę do drugiej osoby (B) i zadaje jej pytanie osobiste albo komentuje coś, co ma być związane z osobą B, a ta ma odpowiedzieć, dodając szczegóły. Potem osoba B wybiera osobę C, zadaje jej pytanie/komentuje, a ta odpowiada. I tak dalej, aż każdy z uczniów wygłosi dwie kwestie.

Przykłady dialogów:

A: *Przykro mi z powodu twojej pracy.*

B: *Tak, nie spodziewałam się, że rozwiążą ze mną umowę. Dopiero co podpisaliśmy ją na czas nieokreślony.*

B: *Co ci się stało w nogę?*

C: *Skakaliśmy w piątek na trampolinie i naciągnęłam ścięgno. Boli jak diabli.*

**Przełożony i pracownik.** Może to być też hrabia bądź hrabina i służący, a także inna dowolna relacja hierarchiczna. Jedna osoba wydaje polecenia, za każdym

razem nowe, a podwładny musi dyplomatycznie (co bardzo ważne) odmówić oraz wyjaśnić, dlaczego wykonanie tego jest niemożliwe. Można to przeprowadzić jako ćwiczenie w parach albo w kręgu, podobnie jak poprzednie (obdarowanie). Jest to świetna okazja do przećwiczenia pewnych struktur językowych (czas przeszły dokonany, zwroty grzecznościowe).

**Przyjęcie.** Uczniowie losują kartki z rolami i nie ujawniają ich do końca gry. Ich zadaniem jest wcielić się w swoją rolę na przyjęciu. Zatem, jeśli jest to generał, to powinien chodzić usztywniony, zachowywać się dość władczo, ewentualnie robić aluzje do służenia w wojsku, ale nie zdradzać w inny sposób swojej funkcji. Pomysłowe jest zadanie ról z różnych kategorii, ale na podobnym poziomie szczegółowości (np. przedszkolak w starszakach, sprzedawca ubezpieczeń, hipochondryk itp.). Na sygnał „start” uczniowie przechadzają się po sali (mogą trzymać kubki z wodą udające drinki) i podejmują improwizowane rozmowy z innymi, w parach lub małych grupach. Na koniec gry, po sygnale nauczyciela, uczniowie zgadują, kto jaką rolę odtwarzał. Grupa mało wyćwiczona w improwizacjach będzie wykazywać tendencję do stania nieruchomo i wygłaszania kwestii do wszystkich, bez wchodzenia w rolę ciałem, dlatego ważne jest poprzedzenie tego ćwiczenia różnymi prostymi grammi improwizowanymi.

**Horoskop.** Nauczyciel przygotowuje zaczerpnięty z czasopisma horoskop dla każdego z dwunastu znaków zodiaku. Uczniowie losują lub wybierają opis zgodnie z własną datą urodzenia. Każdy po kolei czyta na głos swój horoskop, po czym grupa, improwizując, odgrywa scenę opisującą to, co wskazała wróżba. Dla ułatwienia grupa może przedstawiać poszczególne fragmenty horoskopu, czytanego po raz drugi, zdanie po zdaniu. Największym wyzwaniem jest zaangażowanie całej grupy w improwizację. Jeśli grupa jest mocno zintegrowana, to znajdzie się lider, który będzie zapraszał innych do udziału w scenie. Jeśli jest to za trudne, nauczyciel może ograniczyć odgrywanie scen do dwóch-trzech osób (przy każdej wróżbie – inny zespół).

**Kłopotliwa sytuacja.** Ćwiczenie jest wykonywane w parach. Uczniowie losują role, w których muszą wybrnąć z kłopotliwej sytuacji. Każda z osób indywidualnie przygotowuje się przez parę minut do podanej przez nauczyciela sytuacji. Następnie podzieleni na pary, na sygnał, uczniowie improwizują rozmowę. Przykłady owych sytuacji:

1. Pożyczyłaś samochód brata bez jego wiedzy i pojechałaś nim do klubu. W nocy, po wyjściu z klubu, okazało się, że zupełnie nie pamiętasz, gdzie zaparkowałaś samochód. Wróciłaś do domu tak-sówką. Jak się wytłumaczysz?
2. Powiedziałeś nauczycielowi, że nie będzie cię na teście, ponieważ masz inne ważne egzami-ny w tym czasie. Dwa dni później pojawiaasz się w klasie z opalenizną na twarzy i ręką na tembla-ku. Nauczyciel patrzy na ciebie pytająco.
3. Sąsiad pożyczył ci odkurzacz, kiedy mu powie-działaś, że twój się zepsuł. Teraz myśli, że go podrywasz i korzystając z okazji, zaprasza na ko-lację oraz koncert twojego ulubionego zespołu. Ty jednak wolisz, żeby znajomość ta nie rozwijała się w tym kierunku.

**Role i symulacje.** Odgrywanie ról i symulacje dają niezliczone możliwości improwizacji. Poniżej znajduje się kilka pomysłów, które mogą zainspirować nauczyciela do stworzenia sytuacji odpowiadających programowi nauczania. To, co wyróżnia podane poniżej przykłady, to duża dawka humoru i emocji. Zadania odbywają się w kilkuosobowych grupkach (dwie-cztery osoby), co oznacza, że dużą klasę należy podzielić na podgrupy. Uczestnicy poznają sytuację, przygotowują się do niej indywidualnie, następnie ćwiczą w swoich zespołach. Ponowne odegranie swojej sceny przed klasą może być pożyteczne, zależy to jednak od atmosfery w grupie i poczucia kompetencji uczniów.

1. (dwie osoby) Młoda, elegancka kobieta prowadzi samochód. Przejeżdża na czerwonym świetle, co zauważa policjant na motocyklu. Zatrzymuje kobietę, żąda dokumentów i tłumaczy, jakie jest przewinienie. Kobieta nie chce zapłacić mandatu. Nie używa zaimków odnoszących się do „ja” (ja, mnie, mną itd.).
2. (trzy osoby) W biurze podróży sprzedawca dwoi się i troi, żeby zaproponować parze małżeńskiej wakacje marzeń. Ci jednak są niezdecydowani, mają sprzeczne wyobrażenia. Dodatkowo on jest nieśmiały i nie wypowiada się wprost, ona zaś bardzo bezpośrednia.
3. (cztery osoby) Cztery nieznajome osoby utyka-ją w windzie. Czekają już drugą godzinę na ekipę likwidującą awarię i dają upust swojej frustracji. Wśród nich są: naukowiec, bogacz, świadek Je-howy i urzędniczka z urzędu miasta. Każdy z in-nym temperamentem, innymi potrzebami, innym

sposobem komunikowania się (używają żargonu specyficznego dla swojej pracy).

4. (cztery osoby) Rozbitkowie ze statku trafiają na bezludną wyspę. Dyskutują, jak się z niej wydo-stać i wrócić do cywilizacji. Wśród rozbitków są: marynarz, inżynier lotnictwa, psycholog i tren-ner(ka) kreatywności.

**Storytelling.** Podczas improwizowania historie są tworzone w miarę postępującej konwersacji minimum dwóch osób. Polega to na przyjmowaniu „oferty” oso-by, która inicjuje dialog. Taka wymiana, w której nie wiadomo, co wydarzy się za chwilę (bo nie powinno się nic planować ani odgórnie zakładać), staje się czę-sto absurdałna i komiczna. Jeśli tak nie jest, może stać się banalna lub zbyt krótka. Dlatego warto namówić uczniów do puszczenia wodzy wyobraźni i wyłącze-nia autocenzury. Do podjęcia narracji potrzebne są losowo wybrane słowa (mogą to być: czasownik, rze-czownik i przymiotnik albo: zawód, miejsce, zbrodnia itp.), ponieważ każda historia zawiera składniki świata przedstawionego, takie jak: czas i miejsce akcji, fabu-ła, bohaterowie. Losowane słowa pomagają stworzyć szkielec fabuły, a to z kolei pozwala aktorom słuchać się nawzajem i tworzyć spójną opowieść.

**Kto, co, kiedy.** Uczniowie stoją w dwuszeregu usta-wionym naprzeciw siebie. Losują trzy słowa wypisane wcześniej na kartkach: kto (np. policjant), co (samo-lot), gdzie (trawnik). Pierwsza para uczniów stojących naprzeciwko siebie ustala początek dialogu: kto z kim rozmawia, jaka jest relacja między nimi, o czym jest rozmowa. Następnie improwizują dialog. Wystarczy trzy-cztery wypowiedzi. Nauczyciel może im pomagać. Po sygnale „Stop” rozmowę kontynuuje druga para, po-tem trzecia itd., aż powstanie ciekawa opowieść.

**Emocje 2.** Na początku ćwiczenia należy prze-prowadzić rozgrzewkę: uczniowie stoją w kręgu i wyrażają na swój sposób wybrane emocje z taką intensywnością, jaką wskazują zapisy na kartkach pokazywanych przez nauczyciela. Jeśli jest to radość, a na kartce widnieje cyfra 1, oznacza to, że emocja jest ledwie widoczna (np. podniesienie kącika ust, błysk w oczach), a gdy liczba jest najwyższa – 10, to uzasadnione jest pokazanie skrajnej euforii. Kiedy przeciwiczy się przynajmniej kilka emocji (np. emocje podstawowe, takie jak: złość, smutek, radość, strach, zdziwienie, wstręt, nadzieja), grupa jest gotowa do odegrania sceny zasadniczej. Uczniowie w grupkach

improvizują rozmowę między znajomymi opartą na wylosowanych słowach. Tematem dyskusji jest plotka na temat wymyślonej osoby. W dowolnych momentach nauczyciel przerywa wszystkim i podaje jakąś emocję oraz numer odpowiadający jej intensywności. Uczniowie natychmiast wracają do swoich rozmów, okazując podaną emocję (nie każdy z graczy musi ją przedstawiać lub może być ona przedstawiana przez każdego zupełnie inaczej).

**Karteczki.** Grupa przygotowuje kilkanaście karteczek z pojedynczymi zdaniami (mogą być wyciągnięte z kontekstu z podręcznikowych tekstów). Osoby improvizujące losują zwinięte karteczki i chowają je do kieszeni. Zaczynają odgrywać scenę na sugerowany temat (np. kłótnia małżeńska) i od czasu do czasu posiłkują się jedną z karteczek, czytając na głos jej zawartość. Starają się błyskawicznie wpleść tekst z kartki w fabułę. Chodzi o to, żeby zdanie z „innej bajki” nie zbiło ich z pantałyku. Na przykład małżeństwo spiera się na temat niespłaconej karty kredytowej. Wtem jeden z uczniów czyta tekst z kartki: *Papier wynaleźli Chińczycy 100 lat przed naszą erą.* Zdanie to można wykorzystać na wiele sposobów – zależy to od tego, jak bardzo uczniowie wyćwiczeni są w kreatywnym improvizowaniu. Na przykład żona odpowiada: *Nie zmieniaj tematu! Zawsze opowiadasz jakieś historyjki, zamiast rozmawiać ze mną poważnie.* Albo mąż dodaje do tego zdania: *I dlatego powinni nam przysłać wyciągi drukowane, a nie elektroniczne.*

**W sądzie.** Uczniowie dostają role: sędzia, oskarżony, obrońca i prokurator oraz świadkowie. Grupa poznaje rodzaj i okoliczności zbrodni – te zapisane na kartce przez nauczyciela odczytuje na głos sędzia. Następnie przekazuje głos po kolei świadkom, prawnikom i oskarżonemu. Każda osoba, która się wypowiada, rozbudowuje historię dotyczącą zbrodni. Fakty przedstawiane przez kolejnych mówców mogą się jednak od siebie różnić. Należy jednak pamiętać, że w storytellingu, jak w każdej grze improvizowanej, obowiązuje kontrakt. Oznacza to, że zaproponowane przez pierwszą występującą osobę podstawowe okoliczności obowiązują przez resztę gry. Szczegóły można nieco zmieniać, mogą pojawiać się niespodziewane zwroty akcji, ale zgoda co do większości „faktów” pozwala na osiągnięcie harmonii i spójności historii. Pozwala też uczniom nabrać do siebie nawzajem zaufania i się otworzyć, dzięki czemu opowieść się rozwija, a nie przedwcześnie zamyka.

**Rozbudowana historia.** Ćwiczenie to doskonale trenuje słuchanie i pamięć. Udział bierze cała grupa, ale osoby włączają się do gry po kolei. Nauczyciel podaje zdanie, które może być środkiem opowieści. Kolejny uczeń dokłada własne zdanie lub jego fragment, które chronologicznie mogą występować przed wydarzeniem podanym przez nauczyciela lub po nim. Każda kolejna osoba dokłada nową „cegiełkę” w dowolnym miejscu opowieści, rozbudowując tym samym fabułę (a więc dodając przyczyny, skutki, okoliczności, nowych bohaterów uwikłanych w wydarzenia). Oczywiście opowiedzenie całej historii przez kolejnych uczniów dołączających się do opowiadania jest coraz trudniejsze. Mogą oni zatem opowiadać ją swymi słowami. Przykład opowiadania na poziomie zaawansowanym (oczywiście opowiadanie można znacznie uprościć, dodając po dwa-trzy słowa odpowiednio do poziomu językowego grupy):

- A: *Tomasz z trudem podniósł się z podłogi i chwycił nóż.*  
 B: *Zamroczony Tomasz leżał przez pół godziny, zanim odzyskał świadomość. Z trudem podniósł się z podłogi i chwycił nóż.*  
 C: *Zamroczony Tomasz leżał przez pół godziny, zanim odzyskał świadomość. Z trudem podniósł się z podłogi i chwycił nóż. Złapał oddech i podszedł do drzwi.*  
 D: *Zamroczony Tomasz leżał przez pół godziny, zanim odzyskał świadomość. Z trudem podniósł się z podłogi i chwycił nóż. Rozejrzał się wokół siebie. Złapał oddech i podszedł do drzwi.*

#### BIBLIOGRAFIA

- Goldie, A. (2015), *The Improv Book. Improvisation for Theatre, Comedy, Education, and Life*, London: Oberon Books.
- Davies, P. (1990), *The Use of Drama in English Language Teaching*, „TESL Canada Journal”, t. 8, nr 1.

#### NETOGRAFIA

- ImprovEncyclopedia, [improvincyclopedia.org](http://improvincyclopedia.org).
- Stop-Klatka, [stop-klatka.org.pl](http://stop-klatka.org.pl).

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

# Edukacja pozytywna w zarządzaniu lękiem oraz niepewnością nauczyciela i ucznia

DOI: 10.47050/jows.2020.4.67-70

ALICJA GAŁĄZKA

Sytuacja kryzysowa, z jaką mamy do czynienia w przypadku pandemii COVID-19, może wywoływać natłok myśli i emocji. Pojawia się naturalny lęk, który pobudza nasze funkcje poznawcze do zwiększonej aktywności. Lęk ten sprawia, że koncentrujemy się na źródle zagrożenia i nie potrafimy myśleć o niczym innym. Uruchamiamy mechanizmy błędnego myślenia, które często pociągają za sobą nieadekwatne zachowania, brak empatii i wzmożoną agresję. Jak zadbać o stan emocjonalny własny i swoich uczniów w sytuacji niepewności i zagrożenia? Jak prowadzić zajęcia, a równocześnie wspierać swoich uczniów w radzeniu sobie z lękiem?

Zyjemy w czasach chaosu, nieprzewidywalności i niepewności. Logiczna zasada linearności, zakładająca zależności przyczynowo-skutkowe, często nie ma zastosowania. Zmagamy się raczej ze zjawiskiem przeciwnym, kiedy małe, z pozoru nieznaczące decyzje, mogą mieć nieproporcjonalnie duży wpływ, zarówno korzystny, jak i dewastujący, na naszą rzeczywistość. Wielu z nas odczuwa wysoki poziom stresu i lęku, który uaktywnia specyficzne formy zachowania.

Lęk to emocja złożona. Kiedy go odczuwamy, to oddziałuje on na nas fizycznie, emocjonalnie, behawioralnie i poznawczo. Nie zawsze jesteśmy tego świadomi w chwili, gdy go przeżywamy, ale będąc w stanie lęku, myślimy, odczuwamy i zachowujemy się inaczej, niż wtedy, gdy go nie doświadczamy. Pojawia się cała gama różnych emocji, takich jak: zdenerwowanie, napięcie, pobudzenie, przestraszanie, poirytowanie, roztrzęsienie, zniecierpliwienie, frustracja i agresja, które wpływają na nasze funkcjonowanie i na relacje z innymi. Lęk sprawia, że jesteśmy wrażliwi na sygnały świadczące o zagrożeniu i wpadamy we wszechogarniającą spiralę paniki, która uruchamia ciąg nieracjonalnych zachowań. Na poziomie poznawczym występuje wówczas wiele zniekształceń percepcyjnych, czyli tzw. pułapek umysłowych, np.:

- myślenie katastroficzne;
- pochopne wyciąganie wniosków;
- myślenie tunelowe (umysł wyklucza część możliwości);
- szukanie potwierdzenia (czytając wiadomości, szukamy potwierdzenia swoich obaw lub nadziei, w zależności od tego, jakie mamy nastawienie);
- filtrowanie doświadczeń (patrzenie tylko na negatywne aspekty sytuacji);
- poleganie na emocjonalnym rozumowaniu (przekonanie, że sytuacja jest taka, jak my ją odczuwamy, bez uwzględniania realnych, racjonalnych przesłanek);
- ruminacje (myślenie nadmiernie skoncentrowane na rozpamiętywaniu, analizowaniu problemu lub sytuacji, skupienie się na sobie i własnych uczuciach);



- paradoks hazardzisty (przekonanie, że zdarzenie, które przedłużyłoby jeszcze bardziej jakąś nieprawdopodobną serię, jest mniej prawdopodobne, niż zdarzenie, które by tę serię przerwało; częste wśród hazardzistów, gdy np. to, że podczas gry w ruletkę po raz kolejny wypada czerwone, nie czyni bardziej prawdopodobnym tego, że następnym razem będzie czarne);
- zasada podczepiania (formułowanie opinii zgodnie z opinią większości ludzi bez rzeczywistego oglądu sytuacji);
- iluzja wstrząsu (tendencja do przeceniania intensywności przyszłych stanów emocjonalnych, np. myślenie o tym, jak będziemy się strasznie czuć).

### Co wpływa na to, jak sobie radzimy?

Każdy z nas inaczej radzi sobie z sytuacją, w której się znaleźliśmy i różnie zarządza swoimi emocjami. Od czego to zależy? Z pewnością od naszego ogólnego stanu zdrowia psychicznego, od poziomu tzw. rezyliencji, czyli hardości psychicznej, oraz od osobowości. Przede wszystkim jednak jest to zależne od naszego wewnętrznego nastawienia, samoświadomości, umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, a zwłaszcza od naszej umiejętności zarządzania równowagą energetyczną, która wpływa zasadniczo na naszą odporność psychiczną. Budowanie jej i utrzymywanie zapewniają związki chemiczne – neuroprzekazniki: endorfina, dopamina, serotonina oraz element układu limbicznego – hipokamp. Informacje, które zawierają, pozwalają nam szybko podejmować decyzje, a odpowiednia ilość hormonów – odczuwać empatię.

Zdolność przetrwania to naturalna umiejętność każdego człowieka. Dlaczego jednak jedni radzą sobie z tym dobrze, a inni szybko się poddają? Wyjaśnienia można poszukiwać w strukturze naszego mózgu. Im bardziej ciało migdałowate, odpowiadające za strach i lęk, jest wrażliwe na pobudzenie, tym silniej odczuwamy emocje i postępujemy zgodnie z nimi. Kora mózgowa ma kontrolę nad ciałem migdałowatym i pozwala na stłumienie emocji lub ich nasilenie.

W obecnej sytuacji trudno zracjonalizować zagrożenie, a występujący stres utrudnia nam trzeźwą jego analizę. Emocje pojawiają się błyskawicznie i podejmujemy impulsywne działania. Wiemy jednak, że to myśli kształtują nasze emocje i w zależności od tego, jak myślimy, takie wywołujemy w sobie reakcje emocjonalne, a w konsekwencji tak się zachowujemy. Warto zdać sobie sprawę z tego, jakie myśli nam towarzyszą i jak możemy je zmienić, by inaczej odczuwać

lęk. Czasem, kiedy pojawia się kaskada myśli, warto to uchwycić i powiedzieć sobie „Stop!”, a następnie postarać się zmienić powtarzającą się myśl na taką, która pozwoli nam być bardziej proaktywnymi i podejmować czynności, które kontrolujemy (np. iść na spacer, wykonać ćwiczenie, przygotować lekcje).

Nauczyciel, choć sam obciążony wysokim poziomem stresu i lęku, ma za zadanie mobilizować i wspierać swoich uczniów. Nauczanie to nie proces terapeutyczny, jednak czas, w którym żyjemy, sprawia, że nauczyciele z konieczności wcielają się w nowe role w swojej pracy i niejednokrotnie facylitacja i wspieranie uczniów okazują się ważniejsze niż funkcja dydaktyczna. Coraz bardziej popularna w ostatnich latach psychologia pozytywna stała się podstawą do promowania edukacji pozytywnej (Seligman 2002; Fredricson 2005). Wydaje się ona szczególnie istotna w obecnym czasie.

### Edukacja pozytywna

Strategie z zakresu psychologii pozytywnej wykorzystywane w edukacji pozytywnej to przede wszystkim identyfikacja i rozwój mocnych stron oraz potencjału każdego ucznia i nauczyciela, a także wizualizacja najlepszej wersji samego „siebie” (ang. *self*). Analiza mocnych stron ucznia stwarza podstawy tzw. edukacji serca (Linkins i in. 2015: 65). Przeprowadzone metaanalizy (Seligman 2002, 2009; Fredricson 2005; Brunwasser i Gillham 2008; Durlak i in. 2011) wskazują na istotny wpływ działań opartych na zasadach psychologii pozytywnej na wzrost poczucia dobrostanu uczniów oraz obniżenie coraz częściej obserwowanych u dzieci symptomów depresji i zaburzeń lękowych. Badania wskazują również na wzrost poziomu kreatywności u uczniów, rozwój inteligencji emocjonalnej oraz lepsze wyniki w nauce. Uczniowie wykazują większy poziom zaangażowania, ciekawości poznawczej i chęci do uczenia się (Fisher, za: Seligman i Norrish 2015).

Za pioniera założeń psychologii pozytywnej w edukacji uznaje się Geelong Grammar School w Australii – szkołę, w której realizowany jest z powodzeniem, opracowany w 2012 r., program kształcenia oparty na założeniach edukacji pozytywnej. W jego opisie sprecyzowano cele i metody oraz zaprezentowano wielowymiarowy model, obejmujący sześć powiązanych ze sobą sfer nauczania. Centralnym elementem modelu stały się koncepcja „rozkwitu” (ang. *flow*) i teoria PERMA (Kolber 2014: 160). Ta ostatnia, opracowana przez Martina Seligmmana, obejmuje następujące elementy: P – *positive emotions* (pozytywne

emocje); E – *engagement* (zaangażowanie); R – *relations* (relacje interpersonalne); M – *meaning* (znaczenie); A – *accomplishment* (pozytywne osiągnięcia) (Seligman 2002).

We wdrażaniu edukacji pozytywnej ważne wydaje się, by nauczyciele wzmocniali przede wszystkim następujące aspekty (na podst. Kolber 2014 oraz założeń przyjętych w Geelong Grammar School):

- **pozytywne relacje interpersonalne** (*positive relationships*) – umiejętności związane z komunikacją międzyludzką i budowaniem autentycznych więzi;
- **pozytywne emocje** (*positive emotions*) – generowanie i stymulowanie pozytywnych emocji, koncentracja na doświadczaniu i kreowaniu tych emocji oraz konfrontacja zamiast unikania trudnych emocji;
- **pozytywne zaangażowanie** (*positive engagement*) – rozwijanie w uczniach umiejętności pełnego zaangażowania się w działanie i zachęcanie do spojrzenia w głąb siebie, by odkryć to, co sprawia im autentyczną radość;
- **pozytywne osiągnięcia** (*positive accomplishment*) – rozwijanie własnego potencjału przez realizowanie swoich celów, a także innowacyjne wykorzystywanie swoich zalet i kompetencji;
- **pozytywny stan zdrowia** (*resilience*) – budowanie nawyków, które ułatwiają utrzymanie dobrej kondycji psychicznej, fizycznej i społecznej oraz rozwijanie elastyczności psychicznej, czyli umiejętności bycia obecnym „tu i teraz” i otwartym na własne doświadczenie oraz działanie zgodne z własnymi wartościami;
- **pozytywne cele** (*positive purpose*) – zachęcanie uczniów do szukania sensu i celu w życiu przez porzucenie postawy egocentrycznej i podejmowanie działań na rzecz innych, a także rozwijanie w uczniach otwartej postawy oraz umiejętności wyrażania wdzięczności.

Edukacja pozytywna sprzyja podnoszeniu odporności psychicznej zarówno uczniów, jak i nauczycieli; motywuje do wspólnego działania i sprzyja budowaniu kompetencji społecznych, takich jak asertywność, umiejętność prośenia o pomoc, świadomość własnych procesów myślowych generujących różne emocje. W tym trudnym okresie warto skupić się na pielęgnowaniu pozytywnej emocjonalności na lekcjach, wprowadzając zadania ćwiczące autoempatię, uważność i okazywanie wdzięczności. Lekcje możemy

rozpocząć od krótkich pozytywnych wizualizacji (ang. *visionary journey*) albo od kierunkowania świadomości uczniów na ich poczucie wdzięczności za drobne rzeczy, których doświadczają w życiu codziennym.

Nie będziemy jednak w stanie wspierać uczniów i troszczyć się o nich, jeśli najpierw nie zadamy o własny dobrostan. Pamiętajmy, że paradoksalnie każda sytuacja kryzysowa to okazja, by uruchomić swoje kreatywne myślenie i wprowadzić znaczące zmiany w codziennej rutynie. Naszą odporność wzmocnią przede wszystkim pozytywne myślenie i emocje. Optymistycznie nastawione osoby nie szukają szczęścia w bodźcach zewnętrznych, ponieważ nastroj szybko się obniża wraz z ich zanikiem. Warto zatem odkrywać pozytywną energię w sobie i dzielić się tą umiejętnością ze swoimi uczniami. Każdy moment jest dobry, by zacząć zauważać dobre, ważne i niezwykle chwile w swoim życiu. Celebруем więc swoje małe sukcesy, praktykując wdzięczność, bo to skuteczny sposób na zmianę własnego modelu myślenia oraz budowania pozytywnej motywacji u uczniów.

#### BIBLIOGRAFIA

- Brunwasser, S.M., Gillham, J.E. (2008), *A Meta-Analytic Review of the Penn Resiliency Programme*, Referat wygłoszony podczas *Society for Prevention Research*, San Francisco.
- Cohen, J. (2006), *Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being*, „Harvard Educational Review”, nr 76, s. 201–237.
- Costello, E.J., Erkanli, A., Angold, A. (2006), *Is there an epidemic of child or adolescent depression?*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 47, s. 1263–1271.
- Durlak, J.A. i in. (2011), *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*, „Child Development”, nr 82, s. 405–432.
- Fredrickson, B.L. (1998), *What good are positive emotions?*, „Review of General Psychiatry”, nr 2, s. 300–319.
- Fredrickson, B.L., Branigan, C. (2005), *Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires*, „Cognition & Emotion”, nr 19, s. 313–332.
- Fredrickson, B.L., Losada, M.F. (2005), *Positive affect and the complex dynamics of human flourishing*, „American Psychologist”, nr 60, s. 678–686.
- Gable, E.L. i in. (2004), *What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 87, s. 228–245.

- Kolber, M. (2014), *Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2, s. 156–165, [docplayer.pl/10407472-Zastosowanie-psychologii-pozytywnej-w-edukacji.html](http://docplayer.pl/10407472-Zastosowanie-psychologii-pozytywnej-w-edukacji.html) [dostęp: 24.11.2020].
- Norrish, J.M., Seligman, M. (2015), *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*, Oxford Positive Psychology Series, Oxford University Press.
- Seligman, M. (1992), *Learned optimism: how to change your mind and your life*, New York: Pocket Books.
- Seligman, M. (2002), *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*, New York: Free Press.
- Seligman, M. i in. (2009), *Positive education: positive psychology and classroom interventions*, „Oxford Review of Education”, nr 35, Issue 3: Well-being in Schools, s. 293–311.

**DR HAB. ALICJA GAŁĄZKA, PROF. UŚ** Psychoterapeuta, lingwista, licencjonowany coach, psycholog, międzynarodowy trener, pedagog. Prezes ICI (International Coaching Institute) w Polsce. Master Trainer z zakresu coachingu psychologii pozytywnej. Absolwentka Uniwersytetu Śląskiego, School of Education in University of Exeter i Sigmund Freud University of Vienna. Wykładowca i pracownik naukowy UŚ i innych uczelni. Ekspert m.in. z zakresu umiejętności komunikacyjnych, dramy, twórczego myślenia i rozwiązywania problemów. Założycielka oraz dyrektor Centrum Edukacyjnego FUTURE. Prowadzi szkolenia i coaching dla firm, korporacji, instytucji użyteczności publicznej, nauczycieli, lekarzy, pielęgniarek i innych grup zawodowych.



# Drogowskazy i inspiracje

## O pożytkach z lektury tekstów naukowych dla nauczycieli języków

DOI: 10.47050/jows.2020.4.71-76

AGNIESZKA KAROLCZUK

W pracy nauczycielskiej podnoszenie kwalifikacji, wzbogacanie wiedzy i poszerzanie umiejętności metodycznych to zwyczajna konieczność. Nauczyciele języków obcych uczestniczą zatem w rozmaitych szkoleniach oraz warsztatach i zapoznają się ze stosowną literaturą. Najczęściej są to nowe ujęcia metodyczne, podręczniki, poradniki i artykuły omawiające różne aspekty glottodydaktyki. Rzadziej czytane są opracowania o innym charakterze, niezorientowane wyraźnie na potrzeby uczących języków. Warto jednak do nich sięgać, gdyż mogą być źródłem inspirujących przemyśleń i nowych rozwiązań w pracy w klasie językowej.

**N**auczycieli różnych języków łączy właśnie to, że uczą oni języka i kultury z nim związanej. Z kolei z nauczycielami innych przedmiotów wiąże ich profesja nauczania, fundamentalnego udziału w procesie edukacji młodych pokoleń – choć przecież nie tylko ich. Dlatego przyjrzenie się edukacji z różnych perspektyw może być niezwykle cenne tak dla refleksji nauczyciela języków, jak i dla konkretnych rozwiązań w jego pracy.

### **Edukacja – czym w istocie jest?**

Stworzono dotychczas tyle definicji edukacji, że każdy nauczyciel już na etapie przygotowania do zawodu spotkał się z wieloma z nich. Jedne są szeroko znane i popularne, inne – zdecydowanie mniej. Jedną z ciekawszych jest ta sformułowana przez Ryszarda Łukasiewicza jako „wyprowadzanie na jaw tego, co w człowieku ukryte, ale jego własne”, co oznacza – przy użyciu języka bardziej sterminologizowanego – że edukacja jest ukierunkowana „na podmiotowe ujawnianie i rozwijanie ludzkiego potencjału, jego indywidualnych możliwości” (za: Krzyżanowska 2018: 209). W nawale codziennej żmudnej pracy nauczania warto wzbogacić swój umysł takim „pozytywnym” podejściem do uczniów i ich możliwości. Za najbardziej efektywny i stymulujący sposób nauczania Łukasiewicz uznaje tzw. projektowanie okazji edukacyjnych, które ujmuje jako „tworzenie okazji do działania, ale bez zakładania, co i jak dzieci zrobią, co powiedzą, co stworzą” (za: Krzyżanowska 2018: 209). Może się wydawać, że to sposób pracy właściwy tylko z uczniami młodszymi, chociaż... Któremu nauczycielowi języka nie zdarzyło się przygotować testu (szczególnie o charakterze testu biegłości) z zaplanowanym kluczem odpowiedzi, a uczniowie rozwiązyali go na różne sposoby, i trzeba je było uznać, ponieważ były poprawne i zgodne z poleceniem, a tylko nieprzewidziane przez autora testu? Takie sytuacje inspirują do proponowania uczniom zadań, których rozwiązania mogą być liczne, różne, nieoczywiste, ciekawe – oparte na myśleniu dywergencyjnym. Dotyczy to także zadań



w nauce języka, w której stawianie wyzwań, oczywiście adekwatnych do możliwości uczniów, przynosi wymierne rezultaty, np. w postaci gotowości do mówienia, czyli braku barier i blokad w czynnym używaniu języka, na czym wszystkim tak bardzo zależy.

### Szkoła i liderzy edukacji

Edukacja jest objęta państwowymi działaniami systemowymi we wszystkich krajach świata i jako taka podlega ocenie oraz wieloaspektowej refleksji. Wiara w społeczną siłę edukacji, szczególnie systemowej, jest wielka, stąd zapewne tyle prób jej reformowania. Mimo wszystko szkołę postrzega się często jako utrwalającą stereotypy, reprodukcją nierówności społeczne, tworzącą niesprawiedliwą hierarchię, akcentującą rywalizację. Nie znamy jednak lepszego sposobu na podnoszenie poziomu świadomości społeczeństw niż edukacja (Mazurkiewicz 2018: 108–110). Także w tej sferze życia ważne jest zaufanie – wartość kluczowa dla rozwoju społecznego, a w polskich warunkach deficytowa. W kontekście nauki języków zwracała na to uwagę Małgorzata Molska, opisująca sytuację funkcjonowania w Polsce egzaminów certyfikujących biegłość językową (Molska 2020: 87). Zaufanie pozwala na zmniejszenie ryzyka rozmaitych działań, w tym edukacyjnych, i poszerza pole innowacyjności (Mazurkiewicz 2018: 117).

Niewątpliwie szkole (i edukacji w ogóle) potrzeba liderów, rzeczywistych przywódców, co niewiele ma wspólnego ze sprawowaniem funkcji dyrektorskich. Rzecz w tym, by stworzyć optymalne warunki uczenia się: uwzględnić tradycje, funkcjonalizować obecne zasoby, przewidywać kierunki rozwoju (np. nowych technologii i ich wpływu na życie społeczeństw). Wszystko to wymaga refleksji, analizy, namysłu co do dotychczasowych modeli działania i kierunków przyszłości (Mazurkiewicz 2018: 114–116). Tymczasem nie od rzeczy będzie uświadomić sobie, że instytucja szkoły została właściwie pomyślana na wzór armii z koniecznym w niej paradygmatem posłuszeństwa i dyscypliny – co ułatwia kontrolę, nadzór i porządek, ale zdecydowanie nie sprzyja wewnętrznej motywacji uczniów (ani nauczycieli) (Mazurkiewicz 2018: 126). Na szkołę patrzy się także często z perspektywy metafory produkcji i fabryki, bynajmniej niewiążącej się z przekazywaniem wartości i ideałów (Mazurkiewicz 2018: 127). We wspomnianej idei przywództwa edukacyjnego chodzi zatem przede wszystkim o tworzenie przestrzeni autentycznego dialogu – tylko tak może wzrosnąć świadomość wolności i demokracji, poczucia

sprawstwa i poszukiwania rozwiązań najlepszych dla uczniów i przyszłości społeczeństwa (Mazurkiewicz 2018: 129). W takim dialogu mogą zrodzić się zarówno pomysły na szeroko zakrojone językowe projekty edukacyjne wpływające na uczniów, szkołę i środowisko, jak i drobniejsze udoskonalenia, np. w postaci wykorzystania potencjału językowego ucznia reemigranta, zorganizowania samopomocy koleżeńskiej w nauce języków, rzeczywistej wymiany doświadczeń nauczycieli wyjeżdżających na wymiany i szkolenia czy prostej zmiany wyposażenia pracowni językowej.

### Jak uczyć skutecznie?

Pytania o efektywność nauczania, czyli w gruncie rzeczy o sens swojej pracy, nauczyciele stawiają sobie często, bywa że w chwilach gorczy i poczucia klęski. Wtedy jednak trudno znaleźć w sobie motywację do poszukiwania na nie odpowiedzi. Bardziej konstruktywne jest z pewnością zwrócenie się ku sensownemu rozumianemu kształceniu kreatywności, a także zapoznawanie się z nowymi trendami w metodyce nauczania. Szczególnie warte uwagi wydają się dwa z nich: tzw. myślenie projektowe oraz projektowanie uniwersalne w uczeniu się.

### KREATYWNOŚĆ, KREATYWNOŚĆ, KREATYWNOŚĆ

Wspomniane już spojrzenie na edukację (R. Łukasiewicz) jako na stwarzanie okazji edukacyjnych wiąże się z proponowaniem uczniom zadań z zamiarem oczekiwania m.in. rozwiązań nieoczywistych. Takie rozwiązania to jeden z przejawów kreatywności. Powinno się i warto kształcić ją w szkole, i to nie tylko dlatego, że kreatywność uważa się dzisiaj za jedną z kompetencji kluczowych. Raczej dlatego, że zdolności twórcze ludzi mają charakter powszechny, dotyczą nie tylko wybranych wybitnych jednostek, i można je kształcić (Kalbarczyk 2019: 68). Aby to robić, trzeba umieć dostrzec to, że przejawy kreatywności obecne są przede wszystkim w zwyczajnych ludzkich działaniach i operacjach intelektualnych, a nie w odosobnionych zdolnościach i talentach (Kalbarczyk 2019: 69). Kreatywność jako hasło pojawia się współcześnie nie tylko w kontekstach edukacyjnych, można wręcz stwierdzić, że słychać o niej zbyt często i nie zawsze zgodnie z właściwym sensem. Nawoływanie do dziwności czy dziwaczności nie musi mieć przecież wiele wspólnego z kreatywnością. Świadczą o tym choćby przekazywane anegdotycznie pomysły na „kreatywne” tematy wypracowań w rodzaju: „Jesteś kostką jełczejącego masła. Opisz, co czujesz”.

## MYŚLENIE PROJEKTOWE

Za jedną z bardziej znanych metod kształcenia kreatywności rozumianej jako tworzenie nowych produktów i wprowadzanie innowacji uchodzi tzw. myślenie projektowe (ang. *Design Thinking*). Chodzi w nim o nowe oryginalne rozwiązywanie problemów lub tworzenie nowych produktów przez osoby niezwiązane profesjonalnie z projektowaniem, dokonujące tego w grupach czy zespołach, z wykorzystaniem ich synergii, w atmosferze zaufania i ludyczności (Kalbarczyk 2019: 70–72). Zadania uwzględniające założenia myślenia projektowego odwołują się do modeli procesów derywacyjnych w języku, zatem do elementów rzeczywistości znanych jego użytkownikom. W języku mamy przecież systemowe tworzenie nowych wyrazów na bazie już istniejących, zapożyczanie (adaptacje) wyrazów, neosemantyzacje i metafory, złożenia wyrazowe i neologizmy (Kalbarczyk 2019: 73). Wykorzystując analogie do wymienionych procesów językowych, można sobie wyobrazić na przykład powstawanie uczniowskiego spektaklu łączącego fragmenty ze sztuk Moliera, komponowanie podpisów do zdjęć czy obrazów, interpretowanie tytułów tekstów literackich lub dzieł plastycznych, wspólne pisanie tekstu o określonym temacie czy tytule. Zadania takie powinny być atrakcyjne tematycznie dla uczniów, wykonywane zgodnie z ustaloną procedurą, a na zakończenie poddane ewaluacji właściwej dla produktu twórczego (Kalbarczyk 2019: 77).

## PROJEKTOWANIE UNIWERSALNE W UCZENIU SIĘ

Podejście to, powstałe i opisane na gruncie amerykańskim (ang. *Universal Design for Learning* – UDL) w latach 90. ubiegłego wieku, opiera się na oczywistej skądinąd konstatacji, że ludzie uczą się na bardzo wiele różnych sposobów i trzeba tę różnorodność uwzględniać od początku edukacji i na każdym jej etapie, by wszyscy uczący się mogli w niej w pełni uczestniczyć (Cichowska-Sygiet i in. 2019: 208–209). W nurcie tym wykorzystuje się praktycznie ustalenia współczesnej neuropsychologii, wiedzę o mechanizmach uczenia się i technologie informacyjne. Dzięki temu przygotowuje się i stosuje maksymalnie różnorodne środki przekazywania materiału dydaktycznego, elastyczne formy prezentowania wiedzy przez uczniów i zróżnicowane środki motywowania do nauki. Wśród przyjętych zasad projektowania uniwersalnego mieszczą się m.in. dostępność informacji, intuicyjność i tolerancja

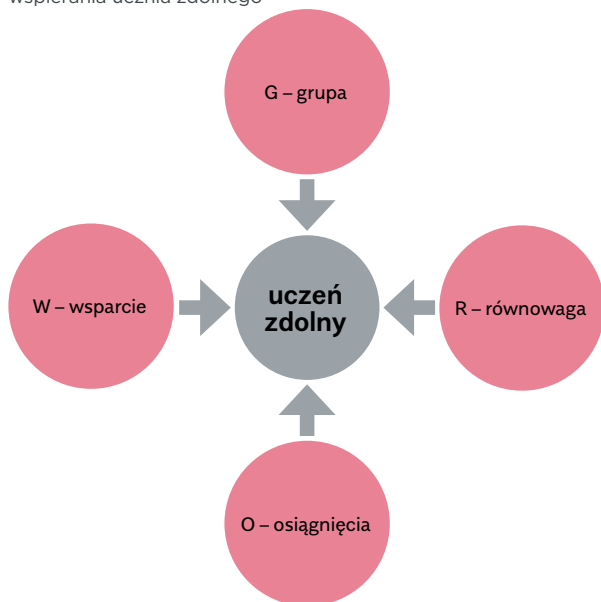
błędów (Domagała-Zyśk 2018: 273). Wytyczne te są szczególnie przydatne w planowaniu pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza w środowisku edukacji integracyjnej. W nurcie przedsięwzięć opartych na zasadach projektowania uniwersalnego powstają na przykład adaptacje podręczników szkolnych wykonywane od roku 2014 w Pracowni Lingwistyki Migowej na Wydziale Polonistyki UW (Cichowska-Sygiet i in. 2019: 217). Badacze edukacji włączającej obserwują także i opisują działania związane z dostosowywaniem środowiska nauki do specjalnych potrzeb edukacyjnych, na konkretnych przykładach wskazując rozwiązania dobre i nietrafione, w tym dotyczące nauki języków obcych (Domagała-Zyśk 2018: 277).

Krytyczna obserwacja rzeczywistości uczy nas jednak, że w edukacji rzadko uwzględnia się różnorodność uczniów i ich sposobów uczenia się. O wiele częściej (bo łatwiej!) organizuje się proces dydaktyczny w jeden schematyczny sposób i oczekuje się identycznych wyników. Refleksja nad założeniami projektowania uniwersalnego w uczeniu się pozwala nauczycielom języków na dostrzeżenie wielu cech ich uczniów i zaproponowanie im większego zróżnicowania form pracy, by mogli skutecznie zapamiętać więcej słów, praktycznie opanować struktury gramatyczne, kojarzyć fakty kulturowe, ze zrozumieniem słuchać piosenek i oglądać filmy, swobodnie używać języka w mowie...

## Co z uczniami zdolnymi?

Zróżnicowanie uczących się pod względem intelektualnym i osobowościowym to także kwestia uczniów zdolnych. Wedle ustaleń oświatowych mieszczą się oni wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W populacji uczniów jest ich ok. 16-20 proc., co stanowi największą grupę spośród uczniów ze SPE. Jednak w praktyce nie robi się właściwie nic, by ich potencjał dobrze rozpoznać, rozwinąć i o niego dbać. Trudno się więc dziwić, że badacz tego zjawiska, Tomasz Knopik, apeluje: „Nie marnujmy talentów, bo to moralnie naganne!” (Knopik 2019a, 2019b). Pokazuje przy tym wzorzec pracy z uczniami zdolnymi, także językowo, w postaci modelu GROW (grupa, równowaga, osiągnięcia, wsparcie). Jak widać, akronim utworzony w języku polskim układa się w wyraz kontekstowo znaczący po angielsku. Ujęcie to warte jest uwagi nie tylko w odniesieniu do uczniów zdolnych.

MODEL GROW (za: Knopik 2019b: 297) – cztery kluczowe obszary wspierania ucznia zdolnego



### Jak oceniać właściwie?

Ocenianiu efektów uczenia się i ewaluacji działań edukacyjnych poświęca się sporo uwagi w wymiarze teoretycznym, praktycznym i administracyjnym: na każdym szczeblu edukacji istnieje wymóg precyzyjnego określenia zakładanych efektów uczenia, a potem opisywania ich i rzeczywistego poznawania, kontrolowania, archiwizowania. W refleksji naukowej najsilniej jest dzisiaj obecne ocenianie kształtujące i walory informacji zwrotnej w procesie dydaktycznym – znane nauczycielom języków, choć rzeczywistość szkolna rzadko sprzyja właściwemu ich stosowaniu (mało godzin lekcyjnych, liczne klasy). A szkoda, bo jasne odpowiedzi najpierw na pytanie, po co robi się dane zadanie, a później na postawione po jego wykonaniu: co jest zrobione dobrze, co należy poprawić i jak należy poprawić, pomagają w pracy i uczniom, i nauczycielom (Skrzypczak 2019: 229–231). To szczególnie ważne w uczeniu języka, które jest procesem rozłożonym w dłuższym czasie, dzięki czemu tak znaczące może być oznaczanie etapów na tej drodze właśnie poprzez ocenianie kształtujące i częstą informację zwrotną.

### Zasoby edukacyjne

Namawianie nauczycieli języków do tego, by wykorzystywali do uczenia różnorodne i liczne materiały, właściwie mija się z celem. W użyciu są podręczniki i słowniki tradycyjne oraz te w wersjach elektronicznych, literatura obcojęzyczna, filmy i nagrania audio,

interaktywne pomoce oraz portale internetowe, aplikacje i gry... Oczywiście zasoby te wykorzystywane są w różnym stopniu i nie przez wszystkich nauczycieli, a za przeszkody można uznać nie tylko braki sprzętowe czy niedostatek kompetencji cyfrowych. W kwestii nieobecności na lekcjach języków tekstów autentycznych – literackich, użytkowych, ulotnych – trudno mówić o takich utrudnieniach. Sensowna praca z zasobami tradycyjnymi, wręcz „starymi”, to cenna umiejętność, zwykle także jeden z ciekawych przejawów kreatywności.

### „STARE” JAKO MATERIAŁ DYDAKTYCZNY

Wydawałoby się, że na lekcjach podstaw przedsiębiorczości wypada korzystać z bieżących danych i informacji ekonomicznych, przykrojonych do skali mentalnej uczniów. Tymczasem przydatne może się tu okazać czytanie przedwojennej książki – *Bankructwa małego Dżeka* Janusza Korczaka. W powieści tej wyłożone są przystępnie podstawowe zasady funkcjonowania działalności gospodarczej – aktualne po dziś dzień, a fabuła akcentuje wartość przedsiębiorczości i wagę odpowiedzialności. To składowe podstawy programowej przedmiotu podstawy przedsiębiorczości nauczanego w polskich szkołach. Powieść napisana jest oczywiście polszczyzną swojej epoki, a zatem już nieco archaiczna, ale to także może stanowić jej walor dydaktyczny i językowy (Kawecki 2019: 111, 117).

Trudno sobie wyobrazić czytanie dawnych tekstów literackich na lekcjach języka mało jeszcze znanego uczniom. Jednak warto czasem sięgnąć do... starych podręczników. Mamy zwykle tendencję do zachwywania się czy wręcz zachłystywania tym, co nowe albo okrzyknięte jako nowe. Tymczasem czytanie starych podręczników może zaskoczyć i dostarczyć ciekawych inspiracji. Dowiodła tego Emilia Podpora-Polit, opisując wrażenia i wnioski z lektury przedwojennych podręczników języka niemieckiego, zawierających ćwiczenia odpowiadające współczesnym trendom metodycznym, uchodzącym za nowe i nowatorskie (Podpora-Polit 2016).

### KULTURA I NATURA

Podstawowe i tradycyjne materiały dydaktyczne powinny obejmować nie tylko podręczniki, słowniki i inne książki, ale także to, co dostępne jest dookoła, w środowisku uczenia się, zatem elementy kultury i natury. Ich wartość edukacyjna jest nie do przecenienia. W kontekście nauki języków przyda się okazjonalnie lekcja w plenerze, w kontakcie z przyrodą, z wykorzystaniem

dostępnych materiałów naturalnych, a uwzględnienie obiektów kultury pozwoli na przyswajanie materiału językowego i uświadomienie związków między przeszłością a teraźniejszością. Z przyszłością z kolei wiąże się raczej element technologii, bez którego udziału edukacja byłaby wyraźnie zubożona (Krzyżanowska 2018: 211). Stała obecność zróżnicowanego środowiska uczenia (się) prowadzić może ku inicjatywom przekraczającym granice geograficzne, takim jak projekty w programach eTwinning i Erasmus+.

### Wrażliwość międzykulturowa

Migracje są jedną z cech współczesnego świata. Zjawisko to nasila się w ostatnich latach i do Polski przybywa wielu cudzoziemców. Wskutek tego w polskim systemie szkolnictwa obecne są również dzieci licznych migrantów. Prawo oświatowe zapewnia tym uczniom możliwość nauki, ale dla wielu z nich musi mieć ona specyficzny charakter – z powodów językowych. Oprócz dobrze prowadzonych zajęć z polskiego jako języka obcego i języka edukacji potrzebne są odpowiednie materiały. Służą temu analizy i opracowania skutkujące tworzeniem takich materiałów, na przykład w postaci dostosowań podręczników (Pamuła-Behrens i Szymańska 2018; Gębka-Wolak 2019; Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król 2019). Innym istotnym aspektem coraz większego zróżnicowania etnicznego i kulturowego w polskiej oświacie jest kształtowanie wrażliwości międzykulturowej. Lekcje języków obcych pełnią w tym zakresie bardzo ważną rolę, a postawy nauczycieli stanowią wzorce zachowań (Bartoszak 2019; Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król 2019: 284, 287).

### Technologie informacyjne w edukacji

Technologie informacyjne są nieodłącznym elementem rzeczywistości społeczeństw XXI wieku. Obecne są także w edukacji, choć w różnym natężeniu i w zróżnicowany sposób. Ciągłe spotyka się skrajne opinie o ich roli i wadze edukacyjnej: od bagatelizującej po wręcz nabożną i pełną entuzjazmu. Przyjęło się uważać, że obecne młode pokolenie, generacja dzisiejszych uczniów, jest mocno związane, wręcz zrośnięte z technologią będącą dla niej środowiskiem podstawowym i najważniejszym, dobrze opanowanym technicznie, niejako naturalnym. Tymczasem badania prowadzone wśród nastolatków wykazują, że korzystanie przez nich z sieci jest najczęściej bierne i polega na oglądaniu filmików, słuchaniu muzyki oraz kontaktowaniu się z innymi. Nie podejmują oni

zwykle w tej sferze działań twórczych i wartościowych (Pyżalski 2019: 157; Zapłotna 2020: 22). Dlatego mądre i celowe wykorzystywanie technologii w uczeniu musi być dobrze przemyślane, musi też uwzględniać swoiste wprowadzanie tych technologii w procesy myślowe, uczenia się i zarządzania (Mazurkiewicz 2019: 114). Nie może być natomiast oparte na potocznych i mało wiarygodnych przeświadczeniach o ich oczywistej atrakcyjności i walorach (Pyżalski 2019: 158). Świata cyfrowego absolutnie nie można jednak w edukacji lekceważyć, choćby z powodu groźby zubażania kompetencji niezbędnych i teraz, i w przeszłości (Krzyżanowska 2019: 211).

### Czego warto (się) uczyć?

To pytanie warto stawiać wciąż na nowo. Odpowiedzi z pewnością będą się zmieniać wraz ze zmianami w biografiach edukacyjnych i językowych uczniów oraz nauczycieli. Lektura wielu opracowań naukowych wspomóże namysł nad tymi próbami odpowiedzi. A jak bywa z reakcjami na to pytanie w wieku przed-szkolnym? Jak wynika z ankiety wspomnianej w jednym z przywoływanych tu tekstów: oczywiście warto nauczyć się czytać i pisać, a oprócz tego: grać w szachy, obserwować ślimaki i motyle, puszczać papierowe samoloty, robić fikołki do tyłu i... mówić po francusku (Krzyżanowska 2019: 212). Romaniści (i w ogóle językowcy) mają zatem co robić.

### BIBLIOGRAFIA

- Bartoszak, M. (2019), *Edukacja międzykulturowa a wykluczenie rówieśnicze z perspektywy wyrównywania szans edukacyjnych. Jak osiągnąć sukces edukacyjny w pracy z uczniami?*, [w:] P. Kostyło (red.), *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, s. 220–232.
- Cichowska-Segiet, K., Mostowski, P., Rutkowski, P. (2019), *Uniwersalne projektowanie zajęć jako droga do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Seria Naukowa t. 7, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 208–217.
- Domagała-Zyśk, E. (2018), *Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Seria Naukowa t. 3, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 270–285.
- Gębka-Wolak, M. (2019), *Od nauki o języku do nauki języka. Uwagi o przystosowywaniu materiałów z zakresu gramatyki w klasach IV-VIII do pracy z uczniami z doświadczeniem*

migracji, [w:] K. Ziolo-Pużuk (red.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, s. 21–46.

- Kalbarczyk, A. (2019), *Przygotowanie i ocenianie zdań kształcących kreatywność i myślenie projektowe uczniów*, [w:] J. Fazlagić (red.), *Kreatywność w systemie edukacji*, Seria Naukowa t. 8, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 66–78.
- Kawecki, Z. (2019), „Bankructwo małego Dżeka” *Janusza Korczaka jako studium przedsiębiorczości*, [w:] T. Rachwał (red.), *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*, Seria Naukowa t. 5, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 108–121.
- Knopik, T. (2019a), *Uczniowie zdolni w systemie edukacji. Od identyfikacji barier rozwoju do modelu wsparcia*, [w:] P. Kostyło (red.), *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, Bydgoszcz, Warszawa: Wydawnictwo UKW, s. 286–300.
- Knopik, T. (2019b), *Nie marnujmy talentów! Wspieranie uczniów zdolnych w praktyce edukacyjnej*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Seria Naukowa t. 7, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 288–297.
- Krzyżanowska, A. (2018), *Efektywna edukacja. W poszukiwaniu balansu między technologią, kulturą i naturą*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Seria Naukowa t. 3, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 208–226.
- Mazurkiewicz, G. (2018), *Przyszłość przywództwa edukacyjnego tylko martwe ryby płyną z prądem*, [w:] J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo nauczycieli*, Seria Naukowa t. 2, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 102–132.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2019), *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] I. Chrzanow-

ska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Seria Naukowa t. 7, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 278–287.

- Molska, M. (2020), *Certyfikacja biegłości językowej w ujęciu kształtującym*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 3, s. 85–91.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018), *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 2, s. 5–10.
- Podpora-Polit, E. (2016), *Nauczanie języka niemieckiego wczoraj i dziś – kilka refleksji po lekturze przedwojennych podręczników*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 3, s. 74–80.
- Pyżalski, J. (2019), *Czy młodzi ludzie są cyfrowymi tubylcami? Analiza wybranych wyników badań*, [w:] A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska (red.), *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, Seria Naukowa t. 6, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 146–159.
- Skrzypczak, U. (2019), *Ocenianie kształtujące – ocenianie wspierające uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Seria Naukowa t. 7, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 228–234.
- Zapłotna, A. (2020), *Rola reakcji internetowej na zajęciach z języka obcego*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 3, s. 19–23.

**DR AGNIESZKA KAROLCZUK** Polonistka, językoznawca, glottodydaktyk, wieloletni wykładowca KUL. Lektorka języka polskiego jako obcego od 30 lat, zaangażowana w prace zespołu egzaminatorów i autorów testów, afiliowanego przy Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Obecnie pracuje w redakcji „*Języków Obcych w Szkole*” i wyklada na UKSW.

# „Piekielnie trudna przeprawa”? Niekoniecznie!

DOI: 10.47050/jows.2020.4.77-83

MARIA MICHALIK

Juvenes Translatores to konkurs wyłaniający najlepszych młodych tłumaczy w Unii Europejskiej. Jego organizatorem jest Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Pisemnych w Komisji Europejskiej. Co roku biorą w nim udział szkoły z całej Europy, w tym także z Polski. Czy trudno zgłosić placówkę do konkursu? Jak przygotować uczniów do udziału w nim? Na co zwrócić uwagę początkujących tłumaczy, by ich przekład był zarazem wierny i naturalny? Poznajmy odpowiedzi dzięki doświadczeniom XVI Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Stefanii Sempołowskiej w Warszawie, którego uczniowie, Paweł Piestrzeniewicz i Agnieszka Bonczek, zostali nagrodzeni w Juvenes Translatores 2019.

W konkursie może wziąć udział każdy uczeń Unii Europejskiej, który w danym roku kończy 17 lat i którego szkołę zakwalifikowano do konkursu w drodze losowania. Przeprowadza się je w drugiej połowie października, a szkoły zgłaszają się, wypełniając formularz online. Liczba wylosowanych szkół z danego kraju odpowiada liczbie jego deputowanych w Parlamencie Europejskim. W przypadku Polski jest to 51 placówek, z których każda zgłasza do udziału w konkursie maksymalnie pięciu uczniów. Jeśli w danej szkole jest więcej chętnych, można zorganizować eliminacje szkolne.

## Ze szkolnych doświadczeń

Tak też stało się u nas, w XVI Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. S. Sempołowskiej w Warszawie. Biorąc pod uwagę sugestie organizatorów konkursu o tym, że najlepsze efekty przynosi tłumaczenie na język ojczysty lub pierwszy, chętni do udziału uczniowie, spośród wszystkich oficjalnych języków Unii Europejskiej, wybrali dwa – język tekstu źródłowego i docelowego. W naszym przypadku miał to być zatem przekład z języków angielskiego i francuskiego na język polski. Na etapie eliminacji szkolnych zaproponowaliśmy uczniom przetłumaczenie 2. i 3. artykułu Traktatu o Unii Europejskiej. Było to dla nich sporym wyzwaniem, gdyż na co dzień, na lekcjach języków obcych, rzadko mają do czynienia z takim rodzajem tekstów. Poradzili sobie jednak bardzo dobrze, a niektóre ich propozycje mogłyby nawet konkurować z oficjalnym przekładem traktatu. Tłumaczenia zostały sprawdzone przez nauczycieli języków angielskiego i francuskiego oraz przez nauczycieli polonistów. Trudno było wyłonić piątkę uczestników właściwego konkursu, gdyż poziom prac był bardzo wysoki. Dalsze przygotowania polegały głównie na tłumaczeniu tekstów z poprzednich edycji konkursu, dostępnych na stronie Juvenes Translatores. Ich tematyka jest bardzo zróżnicowana i trudno przewidzieć, czego może w danym roku dotyczyć. Zwykle jednak obrazują one wybrane aspekty szeroko pojętej codzienności.



W warsztacie pracy tłumacza ważna jest nie tylko biegłość w języku obcym, ale także znakomita znajomość języka ojczystego. W twórczym podejściu do przekładanego tekstu i zastosowaniu odpowiedniego stylu pomoże więc naszym uczniom ogólne odczytanie i zorientowanie w literaturze polskojęzycznej. Młodzi tłumacze, co oczywiste, nie mają jeszcze wypracowanego warsztatu przekładu. Jeśli jednak mogą poszczycić się naturalną łatwością pisania, polotem, umiejętnością zabawy ze słowem – to wszystko sprawi, że przetłumaczony przez nich tekst będzie sprawiał wrażenie oryginalnego.

### Biorąc dobry przykład

Tak właśnie można opisać przekład dokonany przez Pawła Piestrzeniewicza, zdobywcy pierwszego miejsca wśród polskich uczestników konkursu. Czytając ów tekst, zupełnie zapominamy, że to przekład, gdyż młody tłumacz dokonuje go nie tylko na poziomie znaczeniowym, ale także na poziomie aktów mowy, które dostosowuje do analogicznych sytuacji komunikacyjnych w języku docelowym. By to dostrzec, prześledźmy kilka fragmentów z tłumaczenia Pawła.

Materiał do przełożenia z języka francuskiego na polski jest listem młodego Francuza Florenta do jego kolegi ze Szwecji, którego poznał podczas wymiany studenckiej. Florent ukończył właśnie studia rolnicze i przygotowuje się z przyjacielem do założenia własnego gospodarstwa, w którym chciałby uprawiać drzewa owocowe i produkować z nich przetwory. Temat dość banalny, ale styl nadawcy listu – raczej współczesny, nie całkiem potoczny, jednak odpowiednio dobrze odzwierciedlający sposób mówienia młodych Francuzów. Co więcej, naszpikowany dość wymagającymi wyrażeniami, będącymi wyzwaniem nie tylko dla młodego tłumacza. Paweł bardzo dobrze poradził sobie z tym w obu warstwach: semantycznej i pragmatycznej, zachowując jednolity styl w całym tekście.

Fragment, w którym Florent opisuje reakcję swoich rodziców na to, że udało mu się ukończyć studia: *mes parents étaient fiers, je te raconte pas*, młody tłumacz oddał przez: „moi rodzice byli dumni, nawet sobie nie wyobrażasz”. Oczywiście jest, że tak popularnej wśród młodych Francuzów frazy *Je te raconte pas* nie sposób wyrazić, używając dosłownego tłumaczenia czasownika *raconter* („opowiadać”), gdyż w języku polskim nie występuje on w tego typu aktach mowy. Uciekając się do sformułowania „nawet sobie nie wyobrażasz”, Paweł przekazał sens pragmatyczny zdania źródłowego, zamiast odwoływać się do bezpośredniej warstwy językowej tego zwrotu. Był to trafny wybór, dlatego że zwrot ten – nienależący do

języka potocznego, ale dość popularny w języku polskim – mógłby się pojawić właśnie w takim kontekście.

Inny fragment: *C'est fait: je suis enfin dans ma colocation. Je partage un appart avec...*, Paweł bardzo sprytnie tłumaczy na: „Stało się: nareszcie jestem w moim nowym mieszkaniu. Dzielę je z...”. Świetnie podołał tłumaczeniu trudnego do przełożenia słowa *colocation* („wspólnie wynajmowane mieszkanie”), jednocześnie zachowując sens i styl tekstu źródłowego dzięki użyciu związku „dzielić z kimś [mieszkanie]”. Słusznie młody tłumacz dodał tutaj przymiotnik „nowe”, określając mieszkanie. Choć nie ma go w tekście źródłowym, to jednak w wersji polskiej jest on konieczny, aby zrozumieć, że bohater właśnie się przeprowadził.

O rzeczach, które w tymże mieszkaniu *disparaissent mystérieusement du frigo*, Paweł pisze, że „znikają z lodówki w tajemniczych okolicznościach”. To popularne polskie wyrażenie („w tajemniczych okolicznościach”) trafnie oddaje w tym przypadku znaczenie przysłówka *mystérieusement* – „tajemniczo”, który sam w sobie rzadko bywa stosowany po polsku w takim kontekście. Natomiast o przyjacielu autora listu, który *va reprendre l'exploitation de pommiers et de poiriers de son père*, tłumacz wspomina, że „zamierza przejąć sady swojego ojca. Są tam jabłonie i grusze”. Dzięki zabiegowi podzielenia zdania na dwa odrębne, bardzo trudny do oddania zlepek *l'exploitation de pommiers et de poiriers*, (który, jeśli by go próbować tłumaczyć dosłownie, stałby się ciężko brzmiącym po polsku „gospodarstwem” lub „sadami jabłoni i gruszy”), swobodnie czyta się w języku polskim, a przy tym oddaje on w pełni zawarte w tekście źródłowym informacje.

Wreszcie majstersztyk tego tłumaczenia, czyli końcowe sformułowanie: *une sacrée paire de manches en perspective*, odnoszące się do konieczności przekonania bankierów do sfinansowania pomysłu na produkcję owoców i przetworów, Paweł oddaje jako „piekielnie trudna praca”. Udaje mu się dzięki temu zachować obrazowość wyrażenia (przymiotnik *sacrée* – „uświęcona” oraz „przekłeta” jest celnie tu oddany przez pozornie całkiem przeciwnostawny przysłówek „piekielnie”), a zarazem jego znaczenie odnoszące się do „bardzo dużego wyzwania”.

### Erudycja, wieloznaczność i konteksty

To tylko kilka przykładów z pracy Pawła, dzięki którym można zrozumieć, dlaczego właśnie on został laureatem *Juvenes Translatores 2019*. Jury konkursu co roku stoi przed niełatwym zadaniem porównania tłumaczeń z różnych języków na dany język docelowy (a są to różne teksty w każdym z języków!). W uzasadnieniu przyznania



nagrody pracy Pawła zespół tłumaczy zaznaczył, że „jego tłumaczenie najtrafniej oddaje treść oryginału oraz jest najbardziej twórcze i spójne stylistycznie”. Na tę kreatywność i jednolitość stylu wpływ ma wspomniane zorientowanie w literaturze języka ojczystego, ale też dociekliwość językowa, przejawiająca się w poszukiwaniu trafnego znaczenia nowo poznanych wyrazów w języku obcym. Nie bez znaczenia jest tu także chęć poznawania wieloznaczności obcojęzycznych słów czy umiejętność zastosowania poznanych zwrotów i wyrażań w nowych kontekstach.

Dla mnie jako nauczyciela języka obcego dużym wyzwaniem jest takie podejście do nauczania, które umożliwi moim uczniom rozwijanie wymienionych cech i umie-

jętności oraz zmotywuje ich do samodzielnego rozwoju. Nie każdy jest pasjonatem języka i tropicielem odległych znaczeń i zawiłości w nowo poznawanych wyrażeniach. Natomiast zastosowanie strategii, która obudzi w uczniach żylkę językowego odkrywcy lub wręcz twórcy, może pomóc im w przeprawie przez liczne trudności w nauce języka. Samo zaś tłumaczenie w ramach lekcji języka obcego może być również bardzo motywującym elementem pracy zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela.

**DR MARIA MICHALIK** Nauczyciel języka francuskiego i koordynator sekcji dwujęzycznej w XVI Liceum Ogólnokształcącego z Oddz. Dwujęzycznymi im. Stefanii Sempołowskiej w Warszawie.

TEKST ŹRÓDŁOWY do przetłumaczenia w ramach zadania konkursowego w edycji 2019. Źródło: strona Juvenes Translatores KE ([bit.ly/3gbbmOc](http://bit.ly/3gbbmOc))

Objet: attention le monde, j'arrive!

Salut Sören,

Il y a bien longtemps que je t'avais promis ce courriel: c'est qu'il s'en est passé des choses depuis l'été dernier!

C'est fait: je suis enfin dans ma colocation! Je partage un appart avec 2 étudiantes françaises, un copain qui travaille comme informaticien et une étudiante polonaise en biologie, qui fait un séjour Erasmus de 10 mois dans ma ville. Notre organisation laisse encore un peu à désirer (la vaisselle a tendance à s'accumuler dans l'évier, des trucs disparaissent mystérieusement du frigo...), mais dans l'ensemble, la cohabitation ne se passe pas trop mal et les soirées sont vraiment sympa.

Me voilà donc enfin diplômé en horticulture (mes parents étaient fiers, je te raconte pas! Ou peut-être simplement soulagés: il faut dire que j'ai mis du temps à trouver ma voie). Mais je vais encore faire une année de formation, avec des cours de gestion en soirée et des stages pratiques en journée, dans des exploitations de la région.

J'ai vraiment adoré l'année dernière, d'abord avec ce professeur invité de Sicile, qui nous a expliqué comment les fruiticulteurs de son île s'étaient adaptés au changement climatique, en se reconvertissant dans les fruits tropicaux: ils ont dû trouver les bonnes variétés, apprendre de nouvelles techniques, créer des filières commerciales... Ils n'ont pas choisi la facilité, mais ça marche et c'est vraiment inspirant! (Même si je sais bien que je ne vais pas faire pousser des ananas ici, au nord de la Loire :-)

Et puis notre visite de 3 jours dans ton école en Suède: notre prof nous avait prévenus, mais c'est vrai que vous êtes vraiment à la pointe du bio en Europe (avec l'Estonie et l'Autriche, je crois). Tout ça me donne une furieuse envie de monter mon projet de culture maraîchère en vente directe. Peut-être pas tout de suite en agriculture biologique, mais en tout cas avec des méthodes respectueuses de l'environnement et le moins de produits chimiques possible.

Je compte m'associer avec un ami qui va reprendre l'exploitation de pommiers et de poiriers de son père: on voudrait moderniser un peu tout ça, en fabriquant nous-mêmes des produits dérivés (jus, sirop, etc.). Nous devons aussi convaincre les banquiers: une sacrée paire de manches en perspective!

Ce ne sera pas facile, mais si on veut que le monde change, c'est à nous de le faire, non?

À bientôt,

Florent



Temat: uwaga świecie, nadchodzę!

Cześć Sören,

Mińło naprawdę dużo czasu od momentu, w którym obiecałem Ci, że napiszę ten list: dużo się działo od zeszłego lata!

Stało się: nareszcie jestem w moim nowym mieszkaniu! Dzielę je z dwiema francuskimi uczennicami, kolegą informatykiem i polską studentką biologii, która bierze udział w 10-miesięcznej wymianie Erasmusa w moim mieście. Nasze wzajemne zorganizowanie pozostawia jeszcze troszkę do życzenia (brudne naczynia mają tendencję do zbierania się w zlewie, rzeczy znikają z lodówki w tajemniczych okolicznościach...), ale koniec końców, mieszkanie razem nie jest wcale złe, a wieczory są naprawdę przyjemne.

No i patrz, nareszcie uzyskałem dyplom na kierunku rolnictwa (moi rodzice byli dumni, nawet sobie nie wyobrażasz! Albo po prostu im ulżyło: trzeba przyznać, znalezienie własnej drogi zajęło mi trochę czasu). Zamierzam jeszcze przez rok się doksztalać, chodzić wieczorami na kursy zarządzania, a w ciągu dnia robić staż w różnych gospodarstwach w naszym regionie.

Bardzo podobał mi się zeszły rok, najpierw ten profesor z Sycylii, który przyjechał do nas na zaproszenie. Opowiadał nam o tym, jak sadownicy z jego wyspy przystosowali się do zmian klimatycznych, zaczynając uprawiać owoce tropikalne: musieli znaleźć dobre odmiany, nauczyć się nowych technik, stworzyć sieci handlowe... Nie wybrali tego, co łatwe, ale udało im się i jest to naprawdę inspirujące! (Nawet jeśli dobrze wiem, że tu, na północ od Loary, nie uda mi się przepchnąć pomysłu uprawy ananasów :-)

Następnie nasza 3-dniowa wycieczka do Twojej szkoły w Szwecji: nasz profesor nas uprzedzał, ale naprawdę jesteście na czele „państw bio” w Europie (razem z Estonią i Austrią, jak mi się wydaje). To wszystko rozpałiło we mnie ochotę sformułowania własnego pomysłu dla rynku warzywniczego, opierającego się na sprzedaży bezpośredniej. Może nie od razu chodzi tu od razu o „bio” rolnictwo, ale o takie wykorzystujące metody szanujące środowisko i ograniczające użycie produktów chemicznych do minimum.

Liczę, że uda mi się zacząć współpracę z moim przyjacielem, który zamierza przejąć sady swojego ojca. Są tam jabłonie i grusze. Chcielibyśmy troszkę to wszystko zmodernizować, produkując na własną rękę przetwory (soki, syropy, itd.). Musimy też do tego przekonać bankierów, zapowiada się piekielnie trudna przeprawa!

Nie będzie łatwo, ale jeśli chcemy, żeby świat się zmienił, to naszą powinnością jest go zmieniać, czyż nie?

Do zobaczenia,

Florent

#### AGNIESZKA BONCZEK

Uczennica XVI LO im. S. Sempołowskiej w Warszawie, wyróżniona w konkursie Juvenes Translatores 2019

Od kiedy pamiętam, zawsze fascynowały mnie języki obce. Rozwinięcie umiejętności językowych zawdzięczam nauczycielom, ale są one też efektem mojej miłości do zagranicznych filmów i seriali oraz zainteresowania mediami społecznościowymi. Dzięki udziałowi w konkursie Juvenes Translatores poczułam, że nareszcie znalazłam coś, w czym jestem dobra i być może powinnam powiązać z tym przyszłość. Każdemu, kto interesuje się tłumaczeniami i nauką języków obcych, poleciłabym serdecznie uczestnictwo w tym wydarzeniu. Nie spodziewałam się, że moja praca wyróżni się na tle innych. Myślę, że władanie wieloma językami i umiejętność porozumiewania się w ten sposób z innymi jest nieocenioną wartością. Według mnie najciekawszym doświadczeniem podczas uczenia się języka obcego jest poznawanie słów, których nie daje się przetłumaczyć dosłownie, ponieważ zauważam wtedy, jak wyjątkowy i oryginalny jest każdy język. Od wielu osób słyszałam, że zawód tłumacza nie ma przyszłości w dzisiejszym świecie, lecz jestem przekonana, że żaden program do tłumaczenia nigdy nie zastąpi człowieka z pasją i chęcią do władania językami obcymi.

# Na francuską nutę



Z 18-letnim Pawłem Piestrzeniewiczem, laureatem konkursu Komisji Europejskiej dla młodych tłumaczy Juvenes Translatores, rozmawia Beata Maluchnik.

**Wygrałeś prestiżowy międzynarodowy konkurs. Gdzie szkolą najlepiej zapowiadających się młodych tłumaczy języka francuskiego?**

Szkolili w nieistniejącym już gimnazjum im. S. Sempołowskiej z oddziałami dwujęzycznymi w Warszawie i robią to nadal w liceum tego samego imienia. Trudno mi jednak już teraz nazywać siebie tłumaczem. Nigdy wcześniej nie brałem udziału w tak „poważnym” konkursie jak Juvenes Translatores, ale moi nauczyciele skutecznie mobilizują do podejmowania takich wyzwań. Spróbowałem więc... i się udało!

**Czy nie jest powszechnym przekonaniem, że w szkole nie da się nauczyć mówić w języku obcym?**

Oczywiście, że się da. A przynajmniej da się zdobyć podstawy do tego, by zacząć się z ludźmi w języku obcym komunikować. To z kolei najlepiej robić podczas wymian międzynarodowych. Ja miałem okazję dwukrotnie wyjechać do Francji – do Grenoble i Nantes. Tam nie miałem wyjścia i musiałem posługiwać się francuskim. Dzięki tej presji przypomniałem sobie to, czego dowiedziałem się podczas lekcji.

**Trzeba więc wyjechać do Francji, by poczuć się świadomym użytkownikiem języka francuskiego?**

Nie, tutaj też jest to możliwe – w szkole nigdy nie unikam zadań ćwiczących mówienie: przecież o to w nauce języka chodzi. Ale posługiwanie się na lekcji literackim francuskim – bo takiego się przecież uczymy – to jednak nie to samo co poznawanie dialektów tego języka w wielokulturowym Paryżu. Nie mówiąc o wszelkich jego odmianach na całym świecie. Francuski z krajów Maghrebu i byłych kolonii mocno różni się od nieco „zbastardyzowanej” mowy arabskich przedmieść we Francji. Z kolei obie te odmiany nijak nie przystają do języka francuskich powieści, nadmiernie skomplikowanego, np. przez specjalny czas przeszły używany tylko na ich kartkach. Siłą rzeczy, uczy się nas języka oficjalnego, bo według jakiego klucza moglibyśmy poznawać inne jego odmiany, żeby żadna z nich nie była pokrzywdzona?

**I którą można by uznać za najprzydatniejszą.**

Otóż to. Trzeba sobie odpowiedzieć na jedno ważne pytanie: do czego potrzebuję znajomości tego języka? Jeden zechce zamieszkać w Paryżu, inny – wyjechać do Afryki, a jeszcze inny, jak ja, tłumaczyć, pozostawszy w Polsce.

**Tłumaczyć, czyli zgryzać twarde orzechy specyficzne dla francuskiego, który nie przepada za obcojęzycznymi neologizmami?**

Wydaje mi się, że w kwestii języka przebija się u Francuzów imperialistyczna mentalność. Język jako taki jest bardzo zinstytucjonalizowany. Funkcjonuje krajowa rada,



która co do zasady bardzo zabiega o to, by w jak najmniejszym stopniu dopuszczać do adaptowania i włączania obcych zapożyczeń. Na przełomie XX i XXI w. podczas rewolucji cyfrowej Francuzi zasłynęli stworzeniem własnych określeń nowych technologii, takich jak *ordinateur* (pol. komputer) czy *téléphone intelligent* (pol. smartfon), które w większości pozostałych krajów Europy brzmią podobnie jak ich oryginalne nazwy.

**I Francuzi, zwłaszcza młodzi i skomputeryzowani, faktycznie używają tych określeń? Czy to jednak próba sztucznego przeciwstawienia się naturalnym procesom w języku?**

Faktycznie je stosują! Kiedy podczas rozmowy używałem, wydawałoby się, oczywistych, międzynarodowych nazw, mieli problem, by mnie zrozumieć. Dla nich właśnie to jest naturalne.

**A jak ten proces następuje? Rada organizuje kampanie społeczne nakłaniające do dbałości o czystość języka czy wynika to raczej z przeświadczenia mieszkańców, że taka droga jest słuszna?**

Trudno sobie wyobrazić sytuację, w której w obecnych czasach jakakolwiek instytucja narzuca ludziom, jak mają mówić czy nakazuje korporacjom produkującym np. sprzęt komputerowy, jak mają go nazywać. Myślę więc, że w narodzie jest po prostu wola, by nie wprowadzać neologizmów tam, gdzie nie trzeba, i w jak największym stopniu posługiwać się językiem ojczystym.

**Uważasz to podejście za właściwe?**

Myślę, że jest ono nieco dziwne, nienaturalne. Nie wyobrażam sobie, byśmy my – nastolatki w Polsce – zrezygnowali z używania krótszych i wygodniejszych, choć pochodzących z języka obcego słów, tylko dlatego że jesteśmy dumni ze swojego języka.

**Jak to wygląda w innych francuskojęzycznych krajach? Masz jakieś porównanie?**

Jeszcze nie, ale chciałbym odwiedzić Afrykę Północną, żeby się przekonać, jakie przekonania tam panują. Jakie to niesamowite, że znajomość jednego języka daje mi arsenał możliwości odnalezienia się w tyłu francuskojęzycznych regionach globu.

**A jednak o francuskim nie możemy powiedzieć, że to *lingua franca* Europy czy tym bardziej świata.**

Nie, bo tę funkcję pełni język angielski.

**Komisja Europejska rekomenduje, by każdy przyzwoity Europejczyk znał co najmniej dwa języki obce.**

Z czysto praktycznego punktu widzenia ma to duży sens, bo znajomość języka obcego to kluczowa kompetencja zawodowa, choć w przypadku francuskiego nie tak oczywista jak angielskiego. Z tego powodu nauczyciele często nam powtarzają, że znajomość języka Brytyjczyków powinniśmy traktować jako jedną z podstawowych umiejętności, jak czytanie czy liczenie. Dlatego tym bardziej warto się uczyć francuskiego czy innej, mniej popularnej mowy, bo tym będziemy się później wyróżniać – i na studiach, i na rynku pracy.

**Wielu uczniów nie ma jednak ochoty wkuwać obcych słówek...**

Ja też na początku jej nie miałem, ale lubię kończyć to, co zacząłem. Choć w przypadku uczenia się języka trudno mówić o jakimkolwiek zakończeniu. Jestem też świadom, że nie każdy ma możliwość tak intensywnej nauki języka – i kultury z nim związanej – bezpłatnie, podczas zajęć szkolnych. W naszym liceum uczyliśmy się francuskiego sześć–siedem godzin w tygodniu przez trzy lata. W klasach dwujęzycznych zajęcia prowadzi dwóch nauczycieli i lektor z kraju frankofońskiego. Wśród nich są dwie bardzo doświadczone romanistki, dzięki którym dwujęzyczność stała się atutem naszej szkoły, oraz bardzo inspirujący *native speaker* pochodzący z Maroka. Ten zróżnicowany *background* nauczycieli pomaga w nauce języka – każdy z nich ma inne podejście do uczniów, sposób pracy i oczekiwania. Od początku nauki poznajemy też różne

akcenty i naleciałości. Dzięki temu uczymy się języka jako żywego tworu, prezentowanego z wielu osobistych perspektyw, a nie tylko jako „wersji demo”, będącej interpretacją jednego nauczyciela. Wiem, że jeśli bym teraz się nie starał i nie wykorzystał tych możliwości, to później bym tego żałował.

**A co z tymi, którym brakuje takiej determinacji?**

By ułatwić sobie uczenie się języka, możemy je połączyć z nauką gry na instrumencie muzycznym. Jestem kontrabasistą i widzę, że oba procesy mają ze sobą wiele wspólnego. Ćwicząc grę na instrumencie, nabieramy samodyscypliny i poprawiamy koncentrację, a takie nawyki są niezbędne przy nauce języka obcego. Rozszyfrowywanie zapisów nutowych uruchamia tę część mózgu, która odpowiada za poznawanie nowych wyrazów czy alfabetu. To, jak otwieramy się na muzykę i ją przyswajamy, idzie w parze ze zwiększaniem naszej wrażliwości na to, jak słyszymy i odbieramy język obcy w ustach innych. Dlatego grajmy, słuchajmy i mówmy jak najwięcej!

# Co nowego w konkursie European Language Label?

W 2020 r. konkurs European Language Label odbywał się w trudnych warunkach pandemii COVID-19. Nie wszystkim udało się ukończyć prace projektowe zgodnie z planem, niektóre kraje zdecydowały się nie przeprowadzać konkursu. Nie odbyło się również zaplanowane uroczyste wręczenie Certyfikatów ELL w Brukseli.

W Polsce zarówno przyjmowanie wniosków, jak i prace jury przebiegły planowo. Kapituła European Language Label nagrodziła sześć innowacyjnych projektów – pięć z nich otrzymało Certyfikaty ELL, jeden zaś został wyróżniony przez krajowe jury konkursu.

## Let's look, touch and smell – nauczanie języka angielskiego z wykorzystaniem metody integracji sensorycznej

Institucja: Przedszkole Samorządowe nr 40 w Kielcach

Koordynatorka: Anna Filipek

Poziom edukacji: przedszkole

Język: angielski

Projekt zakłada nauczanie języka obcego w warunkach najbardziej odpowiadających potrzebom dzieci w wieku przedszkolnym – poprzez zabawę i stwarzanie sytuacji, które najlepiej motywują dzieci do mówienia.

## Open Science Schooling

Institucja: Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Dwujęzycznymi w Łukowie

Koordynator: Artur Baranowski

Poziom edukacji: szkoła podstawowa, gimnazjum

Język: angielski

Nauczanie przedmiotów ścisłych poprzez eksperymenty to skuteczna i coraz częściej stosowana praktyka edukacyjna. Realizatorzy projektu postanowili dodać do niej jeszcze jeden element – język angielski.

## Quo vadis... Europa?

Institucja: I Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Wyspiańskiego w Mławie

Koordynatorka: Edyta Dobiesz-Jąderko

Poziom edukacji: liceum ogólnokształcące

Języki: niemiecki

„Dokąd zmierzasz, Europo?” – to pytanie zadawali sobie młodzi ludzie zaangażowani w międzynarodowy projekt edukacyjny eTwinning. Żeby na nie odpowiedzieć, analizowali sytuację polityczno-społeczną w Unii Europejskiej, wskazywali podobieństwa i różnice między poszczególnymi państwami, wskazywali obszary wymagające poprawy oraz dokonywali oceny przyszłości Wspólnoty.

## Lepsze zrozumienie kluczem do lepszej przyszłości

Institucja: Szkoła Podstawowa nr 2 im. Tadeusza Kościuszki w Słupsku

Koordynator: Mateusz Pakuła

Poziom edukacji: Szkoła podstawowa

Język: angielski

Tematyka projektu dotyczyła tożsamości człowieka. Uczestnicy – uczniowie szkół podstawowych z Polski



## European Language Label



i Słowenii – odkrywali różnice między sobą, ale także szukali wspólnych mianowników, budujących europejską tożsamość.

### Eco-logical and Trendy

**Instytucja:** Zespół Szkół nr 1 w Suwałkach  
III Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Alfreda Lityńskiego w Suwałkach  
**Koordynator:** Marcin Hościłowicz  
**Poziom edukacji:** liceum ogólnokształcące  
**Język:** angielski

W jaki sposób można podnieść świadomość konsumencką przy kupowaniu ubrań? Jak ich nawyki zakupowe wpływają na środowisko naturalne, zasoby wody, czyste powietrze, życie ludzi pracujących w fabrykach produkujących ubrania? Odpowiedzi na te pytania poszukiwali licealiści z Suwałk oraz uczniowie z Hiszpanii i Turcji.

### Warszawa dla początkujących

#### Wyróżnienie krajowego Jury konkursu ELL 2020

**Instytucja:** Muzeum Warszawy  
**Koordynator:** Katarzyna Żák-Caplot  
**Poziom edukacji:** szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące, edukacja dorosłych  
**Język:** polski

„Warszawa dla początkujących” to już drugi projekt językowo-kulturowy realizowany przez Muzeum Warszawy. Jego celem jest nie tylko przekazywanie wiedzy językowej i varsavianistycznej obcokrajowcom, ale także ich aktywna integracja i wypracowanie oferty edukacyjnej odpowiadającej ich potrzebom. Dzięki takim inicjatywom muzeum ma udział w tworzeniu pozytywnych doświadczeń cudzoziemców w obcowaniu z kulturą i historią stolicy oraz językiem polskim.

Wkrótce kolejna odsłona konkursu European Language Label. Zapraszamy do śledzenia informacji na stronie ELL: [www.ell.org.pl](http://www.ell.org.pl), na której będą się ukazywać wszelkie informacje na ten temat. Już teraz można zapoznać się z priorytetami European Language Label na lata 2021–2022, obowiązującymi podczas 20. i 21. edycji konkursu.

### Priorytety europejskie:

- Wzmacnianie procesów uczenia się poprzez wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz mediów cyfrowych
- Uczenie się języków oraz promocja równości, spójności społecznej i aktywnego obywatelstwa
- Rozwój zawodowy nauczycieli języków obcych

### Priorytety krajowe:

- Środowisko, w którym żyjemy
- Język a relacje międzyludzkie
- Język i kultura



European Language Label



Home





# Nowy Rok po rosyjsku

## O kształtowaniu wrażliwości międzykulturowej

DOI: 10.47050/jows.2020.4.87-92

KATARZYNA  
CZUBAŁA-VYBOROV

Każde zajęcia z języka obcego są doskonałą okazją ku temu, aby oprócz zapoznawania ze strukturami leksykalno-gramatycznymi przybliżyć uczniom tradycję, sztukę i szeroko rozumianą kulturę obcą. Młodzi ludzie powinni uczyć się ciekawości i otwartości wobec innych kultur, poszanowania innych ras i religii, a także tolerancji w stosunku do odmiennych poglądów i odczuć. Ważne jest poszerzanie horyzontów uczniów, uświadamianie im istnienia bogactwa wielokulturowego na świecie, różnorodności zwyczajów, pokazywanie podobieństw i różnic między polską a obcą sztuką, tradycją, kulturą, a tym samym kształtowanie wrażliwości międzykulturowej.

**N**a lekcjach języka rosyjskiego często poruszam zagadnienia wielokulturowości. Staram się realizować nie tylko standardowe tematy dotyczące świąt, kuchni rosyjskiej czy turystyki. Bodźce czerpię najczęściej z codziennych rozmów z Rosjanami oraz fascynacji bogatą kulturą ich kraju. Inspiracją do szerszego omówienia tematyki noworocznej w Rosji było pytanie jednego z moich uczniów zadane podczas zajęć poświęconych nauce kolędy rosyjskiej: „А как в России празднуют Новый год?”. Stwierdziłam, że nie jest możliwe udzielenie jednozdaniowej odpowiedzi na to pytanie. Powiedziałam tylko: „Весело, шумно, дружно, в семейном кругу” i dodałam, że na pewno wrócimy do tematu Nowego Roku w Rosji po grudniowej przerwie świątecznej.

Realizując tematykę noworoczną w pierwszej klasie liceum podczas czterech-pięciu jednostek lekcyjnych, zastosowałam różne metody i techniki pracy, wykorzystaliśmy też sporo środków dydaktycznych. Młodzież pracowała indywidualnie i grupowo.

### Tradycje i obyczaje noworoczne

Pierwsze zajęcia z języka rosyjskiego po przerwie świątecznej rozpoczęłam słowami „С Новым годом! С новым счастьем!”. Podczas burzy mózgów uczniowie wypowiadali po rosyjsku słowa kojarzące im się z Nowym Rokiem. Wśród nich znalazły się: зима, январь, ёлка, Дед Мороз, двенадцать часов ночи. Następnie zaprezentowałam kilka autentycznych kartek noworocznych, które otrzymałam od rosyjskich przyjaciół. Uczniowie odczytywali treść, utrwalając odmianę czasowników поздравлять i желать oraz formy grzecznościowe i życzenia.

Zaproszony przeze mnie przyjaciel z Rosji zapoznał uczniów ze znaczeniem obchodów Nowego Roku w życiu Rosjan. Opowiedział o choince, która nazywana jest noworoczną, oraz o tym, że jego rodacy świętują Nowy Rok przez dwa



tygodnie, o wiele bardziej rodzinie i hucznie niż Boże Narodzenie.

Kolejną część zajęć poświęciłam tekstowi „Новый год” z *Codziennika rosyjskiego* autorstwa Olgi Tatar-chuk, Jeleny Wysokińskiej i Volhi Liauchuk (2018). Był on podstawą do poznania historii obchodów Nowego Roku w Rosji oraz obyczajów związanych z tym świętem, a także utrwalenia i wzbogacenia zasobu leksykalnego. Każdy uczeń otrzymał kartkę w kształcie ozdoby choinkowej (bombki, cukierka, gwiazdki) z najważniejszymi wyrazami i wyrażeniami z tekstu oraz ich objaśnieniami. Zadanie polegało na prawidłowym dobraniu słowa do opisu.

1. праздновать
  2. новогодняя ночь
  3. Дед Мороз
  4. обязательный атрибут
  5. шампанское
  6. наряжать ёлку
  7. Снегурочка
  8. новогодние подарки
- A. главный новогодний напиток
  - Б. внучка Деда Мороза
  - В. отмечать какой-то праздник
  - Г. вещи, которые приносит под ёлку Дед Мороз
  - Д. сказочный герой с длинной бородой
  - Е. ночь с 31 декабря на 1 января
  - Ж. самый главный признак чего-то
  - З. вешать игрушки на новогоднее дерево

Kolejną część zajęć poświęciliśmy rozumieniu noworocznego orędzia prezydenta Rosji 2020 (nadanego na żywo 31 grudnia 2019). Oglądając kilkuminutowy film (patrz Netografia: Телеканал 360), młodzież, podzielona na grupy, śledziła najważniejsze symbole Nowego Roku w Rosji wymienione w orędziu. Uczniowie zanotowali następujące wyrażenia: Спасская башня и бой курантов в полночь, новогодние украшения Кремля и Красной площади, звуки торжественной музыки, гимн России.

Z zapisanymi wspólnie słowami i wyrażeniami występującymi w orędziu: наряжать ёлку, стеклянные гирлянды, атмосфера добра и заботы, счастье и взаимопонимание, мир, благополучие и процветание, годовщина Великой Отечественной Войны, поздравить, желать, Новый год у дверей młodzież układała krótkie ustne wypowiedzi, relacjonując noworoczne wystąpienie prezydenta Rosji. Dziękując się wrażeniami po obejrzeniu filmu, młodzi ludzie

podziwiali rozmach, powagę i bardzo uroczystą atmosferę, której sprzyjały: торжественная музыка и гимн России, известные памятники: храм Василия Блаженного, Исторический музей, a także przypomnienie o 75 годовщине Великой Отечественной Войны в 2020 году.

Nasz gość z Rosji – mieszkaniec Syberii, zaprezentował anegdotę o nastaniu Nowego Roku u przyjaciół mieszkających w różnych strefach czasowych Rosji: „У нас у всех разные часовые пояса. Друзья, у кого уже наступил Новый год... Как там... В будущем?!”. Nieodzownym elementem okazała się mapa Rosji, na której został przedstawiony podział na jedenaście stref czasowych. Młodzież w grupach ustalała, o której godzinie mieszkańcy wybranych miast (Kaliningradu, Moskwy, Wołgogradu, Jekaterynburga, Omska, Krasnojarska, Irkucka, Jakucka, Władywostoku, Magadanu, Pietropawłowska Kamczackiego) witają Nowy Rok. Uczniowie wyrażali zdziwienie, porównując polskie realia z rosyjskimi.

Dobrą formą bliższego poznania rosyjskiej tradycji noworocznej okazały się inne anegdoty. Jedną z nich, zawartą w podręczniku *start.ru 2* autorstwa Anny Pado (2006), posłużyła do utrwalenia odmiany rzeczowników rodzaju żeńskiego i męskiego. Tekst z lukami należało uzupełnić rzeczownikami: почта, улица, шубка, шапочка, рукавички, север, подарок w odpowiedniej formie. Następnie wykorzystaliśmy anegdoty zamieszczone w *Codzienniku rosyjskim*. Stały się one podstawą odegrania scenek rodzajowych (krótkich dialogów i monologów). Na kolejnych zajęciach młodzież miała możliwość wcielenia się w różne role, doskonalenia prawidłowej wymowy, operowania mimiką i gestem, przyniesienia rekwizytów.

Omawiając tradycje i obyczaje noworoczne w Rosji, wspominałam o obchodach tzw. Starego Nowego Roku. Z kilkuminutowej prezentacji (patrz Netografia: Life Новости) uczniowie dowiedzieli się, że ten dzień w tradycji cerkiewnej obchodzony jest według kalendarza juliańskiego, w nocy z 13 na 14 stycznia. Młodzież okazała zdziwienie tradycją podwójnego świętowania Nowego Roku, ale dzięki przedstawionym wydarzeniom historycznym oraz żartobliwym komentarzom autora prezentacji łatwiej było zrozumieć ten fenomen.

### Bajki, filmy

Ważnymi postaciami obchodów Nowego Roku w Rosji są Dziadek Mróz (Дед Мороз) i jego wnuczka Śnieżynka (Снегурочка). Uczniowie wpadli na pomysł, by porównać kilka podobnych baśniowych postaci: świętego

Mikołaja, Santa Klauza i Dziadka Mroza. Na podstawie zdjęć znalezionych w internecie oraz kartek świątecznych młodzież potwierdziła cechy wspólne: wysoki, z długą siwobiałą brodą, w czapce i w długim czerwonym kożuchu (Dziadek Mróz często pojawia się także w niebieskim). Lepszemu zapoznaniu się z noworocznymi bohaterami Rosji posłużyła bajka *Морозко*, którą przeczytał uczniom w oryginale nasz gość z Rosji, pokazując ilustracje z książki. Przy pomocy słowników (rosyjsko-polskich i jednojęzycznych rosyjskich) wyjaśnialiśmy wspólnie nowe słowa: *мачеха, падчерица, затужить, сугроб, окостенеть*. Następnie młodzież obejrzała fragmenty bajki filmowej (patrz Netografia: „Морозко”), zwracając uwagę na motywy przewodnie, występujące tam postaci i przesłanie tego ludowego utworu. Zaproponowałam pracę indywidualną: rozwiązanie krzyżówki sprawdzającej znajomość treści i bohaterów bajki (patrz Netografia: 100 кроссвордов по любимым сказкам). Zastosowałam również elementy dramy. Podzieliłam moich podopiecznych na grupy w celu przygotowania krótkiej charakterystyki bohaterów bajki. Uczniowie korzystali ze słowników oraz z pomocy zaproszonego Rosjanina. Na kolejnej lekcji młodzież miała możliwość wcielenia się w główne postaci, prezentując się w odpowiednich strojach, wykorzystując rekwizyty, gesty i mimikę. Uczniowie równoległej klasy (po wcześniejszym obejrzeniu bajki *Морозко*) odgadywali, kim są przedstawione postaci. Oto przykłady:

1. Морозко: я могу заморозить всё: деревья, землю, людей. У меня борода, шапка и шуба. Я суровый и справедливый. Кто я?
2. Мачеха: у меня родная дочь и падчерица. Я жестокая женщина, хочу выдать замуж свою дочь Марфушу. Кто я?
3. Старик: я робкий и послушный пожилой человек. У меня родная дочь- Настенька, которую меня заставили оставить в лесу. Кто я?
4. Марфуша: я живу с матерью, отчимом и сводной сестрой. Я хочу богатого жениха. Я ленивая и грубая. Кто я?
5. Настенька: я скромная, вежливая и трудолюбивая девушка; люблю собаку- Жучка. Кто я?

Podsumowując pracę z bajką „Морозко”, zadałam uczniom trzy pytania: 1. Понравилась ли тебе сказка? Почему да/нет? 2. Чего учит сказка „Морозко”? 3. Какой твой любимый герой из этой сказки? Почему именно этот? Udzielając odpowiedzi, uczniowie doskonalili swobodne wypowiedzianie

się w języku rosyjskim. Z inicjatywy moich podopiecznych zaśpiewaliśmy wspólnie przy akompaniamencie gitar piosenkę o choince: „В лесу родилась ёлочка”, którą wykonał tytułowy bohater filmu „Морозко”. Ze względu na wcześniejszą znajomość słów i melodii stworzyliśmy zgrany zespół wokально-instrumentalny.

Wieczorem 31 grudnia wielu Rosjan tradycyjnie od lat ogląda w telewizji film „Ирония судьбы, или С лёгким паром!” (patrz Netografia) w reżyserii Eldara Riazanowa. Z uczniami obejrzałam go podczas zajęć pozalekcyjnych. Przed projekcją uczestnicy poznali nazwiska aktorów grających główne role w filmie (m.in. polską aktorkę Barbarę Brylską) oraz miejsca akcji. Po obejrzeniu filmu, w trakcie którego komentowaliśmy poszczególne epizody, wprowadziłam element rywalizacji w postaci quizu internetowego: Хорошо ли вы помните фильм „Ирония судьбы, или С лёгким паром!”? (Магиня 2009). Uczniowie rozwiązywali go indywidualnie za pomocą swoich smartfonów. Ci, którzy uzyskali najwięcej prawidłowych odpowiedzi, za zrozumienie treści filmu otrzymali oceny celujące i bardzo dobre. Ciekawostką dla młodzieży był rosyjski zwyczaj chodzenia do bani (odpowiednik sauny) przed uroczystym świętowaniem Nowego Roku. Uczniowie zwrócili też uwagę na duże znaczenie obdarowywania się noworocznymi prezentami.

Porównaliśmy również rosyjskie potrawy noworoczne z polskimi sylwestrowymi. Nasz gość z Rosji wyjaśnił, że nieodzownymi daniami są: салат Оливье, заливная рыба, селедка под шубой, крабовые палочки и шампанское. Do tematu kulinarnego postanowiliśmy wrócić w ostatniej części cyklu zajęć. Zadaniem domowym uczniów było napisanie opowiadania z użyciem słów: новогодний, неожиданный, красивый, дорогой, праздничный, ёлка, баня, ресторан, девушка, стол, предложение, человек, салат, идея. Uczniowie, którzy zadeklarowali zdawanie egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym, byli zobligowani do napisania rozprawki na temat: „Niektórzy młodzi ludzie chcą spędzać Nowy Rok za granicą, natomiast inni wolą pozostać w kraju. Przedstaw plusy i minusy spędzania Nowego Roku za granicą, biorąc pod uwagę Polaków i Rosjan. Przedstaw swój punkt widzenia”.

### Muzyka

Z inicjatywy uczniów kolejną część zajęć poświęciliśmy rosyjskiej muzyce związanej z Nowym Rokiem. Postanowiłam zacząć od baletu Piotra Czajkowskiego *Дядяк до орехов* („Щелкунчик”). Po zapoznaniu



się z treścią dwóch aktów obejrzelśmy fragmenty baletu (patrz Netografia: Золотая коллекция русского кино). Młodzi ludzie poznali znaczenia słów: либретто, балерина, дирижёр, оркестр oraz charakterystyczne cechy baletu. Nauczyli się nowych wyrażań: играть великолепно /замечательно, играть роль с большим мастерством, зрительный зал, долго аплодировать артистам, богатые декорации, занавес, восхищаться балетом, быть в восторге, балет произвёл большое впечатление. Zachwyceni grą aktorów, choreografią i muzyką, uczniowie zadawali sobie wzajemnie pytania i udzielali odpowiedzi, np.: – Тебе понравился балет? Почему? Что тебе особенно запомнилось? Какие у тебя впечатления? На что ты обратил/-а внимание? Почему стоит посмотреть этот балет?

Dla większości uczniów zapoznanie z tym baletem było prawdziwą uczcą dla ducha. Podsumowując pracę z dziełem Czajkowskiego, podzieliłam swoich podopiecznych na dwie grupy: „Нолики” i „Крестики”, celem rywalizacji w grze dydaktycznej. Umieściłam na tablicy tabelę z dziewięcioma karteczkami (według zasad gry w „Kółko i krzyżyk”), pod którymi ukryte były pytania. Każda z grup losowała wybrany i odpowiednio rozmieszczony w tabeli numer pytania. Prawidłowa odpowiedź dawała pierwszej grupie kolejne kółko, a drugiej – krzyżyk. Grupa, która jako pierwsza ułożyła trzy swoje figury w linii poziomej, pionowej bądź ukośnej – wygrała. Pytania były następujące:

1. Кто композитор балета „Щелкунчик”? – назови имя и фамилию. (odr.: Пётр Чайковский).
2. По мотивам какой сказки создан балет? – назови фамилию автора и заглавие. (odr.: Э.Т.А. Гофман „Щелкунчик и мышинный король”).
3. Чем характеризуется балет? (odr.: в нём нет пения, есть жесты, движение и танец).
4. Сколько актов в балете „Щелкунчик”? (odr.: два акта).
5. Какие иностранные танцы показаны в балете? (odr.: арабский, испанский и китайский танцы).
6. Какие герои в балете „Щелкунчик” – назови трёх. (odr.: например: Клара/ Маша, Принц, Фея Драже, король мышей).
7. Какие инструменты в оркестре балета „Щелкунчик” – назови три. (odr.: флейты, скрипки, колокольчики).
8. Как в балете называется сюжет? (odr.: либретто).

9. Когда происходит действие балета „Щелкунчик”? (odr.: в рождественскую ночь).

Kolejną część zajęć poświęciliśmy rosyjskim piosenkom noworocznym. Młodzież wysłuchała dwóch różnych utworów: „Пять минут” z filmu „Карнавальная ночь” (patrz Netografia: Киноконцерт „Мосфильм”) oraz „Новогодняя” w wykonaniu duetu Сотканные небом (patrz Netografia: Сотканные Небом). Postanowiliśmy nauczyć się tej drugiej – współczesnej. Każdy z uczniów otrzymał tekst piosenki z lukami w celu uzupełnienia go w trakcie słuchania. Należało wstawić następujące słowa i wyrażenia związane z zimą i Nowym Rokiem: белые одежды, до весны, в полночь я, куранты разгоняют минуты, бородатый Дед Мороз, мешок подарков, снегопад, шампанское, волшебные силы, подарки под ёлку, предновогодние, красный нос, с улыбкой, спасские куранты, в Новом году. Zarówno muzyka, jak i słowa przypadły młodzieży do gustu, toteż śpiewaliśmy piosenkę przy akompaniamencie gitar. Jeden z uczniów wykonał ten utwór podczas Wojewódzkiego Konkursu Pieśni i Piosenki Rosyjskiej. Zadanie domowe dla chętnych polegało na próbie przetłumaczenia utworu na język polski w taki sposób, aby piosenkę można było zaśpiewać.

### Kulinaria

Jak zauważyli uczniowie, Nowy Rok w Rosji to również biesiada przy suto zastawionym stole. Zaproponowali przyrządzenie typowych potraw. Dzięki obecności gościa z Rosji młodzież poznała przepisy na sałatkę Olivier (салат Оливье), która jest nieodzownym danie noworocznym w Rosji, i śledzie „pod pierzynką” (селёдка под шубой). Uczniowie doskonalili rozumienie mowy rodzimego użytkownika języka, a następnie wspólnie zapisali przepisy kulinarne celem samodzielnego przygotowania tych smakołyków. Praca domowa, która była pomysłem uczniów, polegała na nagraniu filmików z przyrządzania noworocznych potraw rosyjskich. Młodzi ludzie mieli możliwość połączenia przyjemnego z pożytecznym: nazywali po rosyjsku składniki głównego dania i ich ilość, komentowali wykonywane czynności, a w efekcie degustowali swój wyrób kulinarny. Kolejne zajęcia poświęciliśmy oglądaniu nagranych przez młodzież filmików. Oceniano siebie wzajemnie pod względem językowym, kulinarnym i artystycznym. Następnie w grupach uczniowie tłumaczyli przy pomocy słowników polsko-rosyjskich przepisy na polskie dania: sałatkę jarzynową i śledziową



- Life Новости (2018), „Старый Новый год, что это?”, [plik wideo] <[www.youtube.com/watch?v=300prIOA6ac](http://www.youtube.com/watch?v=300prIOA6ac)>, [dostęp: 9.11.2020].
- Магиня Ж. (2009), Хорошо ли вы помните фильм „Ирония судьбы, или С лёгким паром”?, <[www.shkolazhizni.ru/test/52/29](http://www.shkolazhizni.ru/test/52/29)>, [dostęp: 9.11.2020].
- „Морозко” (1964), [plik wideo] <[www.youtube.com/watch?v=JRAGA9zvTUU](http://www.youtube.com/watch?v=JRAGA9zvTUU)>, [dostęp: 9.11.2020]
- Сотканые Небом – „Новогодняя” [plik wideo] <[www.youtube.com/watch?v=lajjUQ6Tkr4](http://www.youtube.com/watch?v=lajjUQ6Tkr4)>, [dostęp: 9.11.2020].
- Телеканал 360 (2019), Новогоднее обращение Владимира Путина 2020. Прямая трансляция, [plik wideo] <[www.youtube.com/watch?v=JIt3uE4IIqQ](http://www.youtube.com/watch?v=JIt3uE4IIqQ)>, [dostęp: 9.11.2020].

**DR KATARZYNA CZUBAŁA-VYBOROV** Nauczycielka języka rosyjskiego i niemieckiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i Mundurowych w Chełmie. W latach 1999–2001 nauczyciel akademicki w IFS UMCS w Lublinie. W latach 2005–2007 nauczyciel akademicki w IFS KUL w filii w Tomaszowie Lubelskim. W latach 2007–2012 kierowała Studium Języków Obcych w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie. Opublikowała kilkanaście artykułów dotyczących edukacji językowej.

# Dłuższa historia z kilkoma językami

DOI: 10.47050/jows.2020.4.93-96

MARTA  
EHRENKREUTZ-JASIŃSKA

Według Biblii początkiem wszystkiego było słowo. A gdzie jest słowo, tam jest też i rozmowa. I wszystko wydawałoby się proste, gdyby nie wieża Babel i pomieszanie języków... Kiedy byłam dzieckiem, bardzo mnie irytowało, że chęci zabawy z rówieśnikami staje na przeszkodzie nieznamość słów, które wokół słyszałam.

Urodziłam się w 1942 r. w Wilnie zamieszkałym przez Polaków, Żydów, Ormian, Białorusinów i przedstawicieli kilku jeszcze innych narodowości oraz wyznań. Nie pamiętam czasu ani ludzi z owych lat, ale w okresie „wędrówki ludów”, spowodowanej koniecznością opuszczenia wschodnich rubieży, zawsze wokół mojego domu skupiali się ludzie „z tamtych stron”. Moją rodzinę los rzucił do Świdnicy, a wraz z nami przybyli tam ludzie z Wileńszczyzny, Grodzieńszczyzny, okolic Lwowa, z Wołynia... Na miejscu zastaliśmy jeszcze ludność niemiecką, śląską, a na obrzeżach miasta – wojskowe osiedla rosyjskie.

## Różne odcienie polszczyzny na Ziemiach Zachodnich

Nowi mieszkańcy, czując się osamotnieni i niepewni w obcym miejscu, szukali kontaktów ze „swojakami”. Zdarzało się, że dzięki temu odnajdowali się członkowie rodzin rozrzuconych przez wojnę, wywózki i łagry. Szukano przedwojennych kodeksów zachowań, odtwarzano więzi i tęskniono za swoimi małymi ojczyznami. Pamiętam spotkania towarzyskie w naszym domu, kiedy „licytowano się” mówieniem gwarami „przywiezionymi” z rodzinnych stron. Nauczyłam się wtedy rozpoznawać akcenty wschodnie. Kilkadziesiąt lat później, w czasie pobytu mojej matki w szpitalu, spotkałam lekarza – starszego już pana, który podszedł w czasie obchodu do jej łóżka i zapytał: „Jak się Pani czuje?”. Wtedy, mimo zmartwienia, wyrwało mi się pytanie: „Czy pan doktor ze Lwowa?” – a on, zaskoczony, odrzekł: „To jeszcze słyhać?”.

Miękka, ciepła wymowa wileńska – jakże ją lubiłam, kiedy mama, opowiadając o czasach wileńskich, przytaczała powiedzonka mieszkańców tego grodu w rodzaju: „patrzaj, pani, jaka ptaszka śpiewa” albo „dzieci, chodźcie do chaty, mama śledia zakroiła” (co znaczyło tyle, że właśnie matka przygotowała do zjedzenia śledzie). Natomiast mąż kuzynki, wychodząc na dwór, mówił, że „idzie na pole”, a „laczki” (czyli kapcie) stawiał pod „nachkastlik”, bo pochodził z Galicji. Mój ojciec, kiedy był wyrostkiem, zwany był w Wilnie „swiszczukiem”, bo hodował gołębie i gwizdał na nie, żeby je zachęcić do latania. Na imię miał Tadeusz, co na Wileńszczyźnie przerabiano na zdrobniałe Tadzio (pisał o tym również Tadeusz Konwicki w swoich wspomnieniach). Ojciec lubił popisywać się zarówno gwarą wileńską, jak i warszawską. Potrafił mówić wiechem jak sam Wiech. Przytaczał też często historie obyczajowe z życia warszawskiego ludu. Zapamiętałam jedną z tzw. pyskówek warszawskich, czyli spraw sądowych wytaczanych z powodu obrazy. Pewnego dnia dwie przekupki pokłóciły się i jedna drugą nazwała ważką. Ta uznała, że została tak obrażona, że musi dochodzić sprawiedliwości w sądzie. Sędzia usiłował je pogodzić, ale ta, która

czuła się zelżona, żądała surowej kary i wtedy padło pytanie: „Czy pani wie, co to jest ważka?” – „Nie wiem, ale to brzydtko brzmi” – odpowiedziała.

Była też historia stania mojej prababki w kolejce po żywność w świdnickim sklepie spożywczym. Nigdy tego w swoim życiu nie robiła, więc widząc tłum ludzi, była przekonana, że czekają oni na coś, co dopiero zostanie dostarczone do sklepu, wobec tego podeszła do lady, prosząc sprzedawczynię o to, co w tym sklepie już było, i wtedy jakaś Ślązaczka, oburzona zawołała: „A stań no Pani ino tam w zadku”, co przez prababcię zostało skojarzone z nieprzyzwoitym – szczególnie w owych czasach – słowem „tyłek”. Rozdygotana takim potraktowaniem wróciła do domu i rozplakała się, opowiadając o tym mojej mamie i żaląc się na złe wychowanie „tutejszej ludności”.

### Język coraz bogatszy

W ten sposób poznawałam literacki język polski i język ulicy. Te opowieści o poznawaniu słów nie byłyby pełne bez informacji o poznawaniu staropolszczyzny, nie podczas nudnawych lekcji o historii języka, lecz przez słuchanie czytanych mi książek dziecięcych o tematyce historycznej. Były w nich słowa, których znaczenie nie zawsze było dla mnie jasne, ale to, że czytający od razu tłumaczył mi je i zachęcał do zapamiętania ich, sprawiło, że zasób znanych mi wyrazów był dość szeroki. Dziś, w czasach kultury obrazkowej oraz ogromnego pośpiechu i braku szacunku dla słowa, ten dawny bogaty język uważa się często za niezrozumiały i niepotrzebnie zabierający czas. W dzieciństwie słuchałam tych historii z zapartym tchem, a obrazy życia w dawnych czasach podsuwała mi wyobraźnia, czasem wspomagana kolorowymi ilustracjami drukowanymi na kredowym papierze.

Pamiętam też, że kiedy uczyłam się czytać, miałam kłopoty z ortografią, ponieważ stare książki, które czytałam, były drukowane przed reformą ortografii (w 1936 r.), a książki nowsze wprowadzały już pisownię zgodną z obowiązującymi po reformie zasadami. Ja jednak, mając 7 lat, nic nie wiedziałam o reformie i miałam dylemat, jak się powinno się pisać: *bronzowy* czy *brązowy*, bo obie postaci występowały równolegle w moich lekturach.

### Rosyjski w domu, w szkole i w życiu

Wracam jednak do sprawy zasadniczej – do języków obcych. Pokolenie moich dziadków urodziło się w zaborze rosyjskim i uczęszczało do szkół, w których można było rozmawiać tylko po rosyjsku lub francusku.

Kiedy moja mama podjęła pracę, opiekowała się mną jej matka. Mówiła oczywiście po polsku, ale często odruchowo wtrącała wyrażenia rosyjskie. Kiedy na przykład stawiałam nieprawidłowo stopy, zwracała mi uwagę: „nie chodź jak miszka kosołapy” (niedźwiedź krzywołapy) albo „nie zawijaj kołdunów”, czyli nie stawiaj stóp palcami zwróconymi do środka. Wieczorem usypiana byłam kołysanką: „zajcziku, zajcziku, gdzie ty bywałeś, pod listoczkami, pod kustoczkami smacznieńko spałeś...”. To była wtedy popularna piosenka, śpiewana w domach tych, którzy przed wojną mieszkali za Bugiem, albo przez nianie pochodzące z tamtych stron.

Dzięki babci poznawałam też klasyczną literaturę rosyjską. Kochała Puszkina i uczyła mnie jego wierszy, cytowała *Eugeniusza Oniegina*, czytała Czechowa, Tołstoja, Jesienina. W jej ustach język rosyjski brzmiał melodyjnie i poruszająco. Pewnego dnia wybrałyśmy się z babcią do jej znajomej mieszkającej w centrum miasta. Mijałyśmy po drodze dom, w którym mieszkały rodziny rosyjskie. Zza wysokiego płotu doleciały nas fragmenty rozmowy po rosyjsku. Babcia stanęła, zaskoczona brutalnym, agresywnym tonem głosów. Powiedziała coś ostro do tych ludzi, a do mnie: „Pamiętaj, tak mówi rozpasane żołdactwo, a nie kulturalny człowiek. Rosjanie mają wspaniałą literaturę, muzykę, balet...”.

Kilka lat później miałam w szkole lekcje języka rosyjskiego. Mieszkaliśmy już wówczas w Piasecznie (wielu mieszkańców stolicy zamieszkało tam po Powstaniu Warszawskim). Doskonale pamiętali oni wojska rosyjskie stojące na Pradze i czekające, aż się Warszawa wykrwawi. Stosunek wielu dzieci do nauki języka rosyjskiego był negatywny. Odbierano to nie jako naukę języka, ale jako znak zniewolenia. Ja byłam rozdarta między wrogością wobec państwa agresorów a ciekawością odmiennego alfabetu i tej pięknej literatury, o której mówiła babcia. Nauczyłam się więc alfabetu szybko, ale równie szybko zrozumiałam, że to, czego mam się uczyć, nie ma nic wspólnego z literaturą piękną. Pozostał mi z tamtych czasów wierszyk z czytanki rosyjskiej: „Kak pawiażesz gałstuk bieregi jewo, on wiet s naszym znamieniem cwieta odnowo”... (Kiedy zawiążesz chustę [pionierską] strzeż jej, ponieważ ona jest tego samego koloru co nasz sztandar). I to mi wystarczyło, żeby zniechęcić się do nauki języka rosyjskiego. Wprawdzie później, już w liceum, doceniałam poezję i opowiadania czy fragmenty powieści klasycznych czytanych w oryginale, ale opór przeciwko włączaniu na siłę rosyjskiej kultury był silniejszy. Dlatego



nigdy tego języka nie używałam i nie znałam go biegle, choć uczyłam się go, o ile dobrze pamiętam, od trzeciej klasy szkoły podstawowej, przez cztery lata w liceum, a następnie jeszcze na studiach. Pozostała mi jednak słabość do rosyjskich romansów śpiewanych przez Werdyńskiego, a także przez mojego dziadka, który miał znakomitą głós.

Natomiast znajomość podstaw rosyjskiego przydaje mi się dzisiaj do rozmów z Ukraincami i Białorusinami – nie dlatego, że oni mówią po rosyjsku, ale dlatego, że są to języki słowiańskie. Moja druga babka, matka mojego ojca, która – zanim została profesorem etnologii – ukończyła filologię klasyczną na Uniwersytecie Petersburskim, uważała, że jeśli się zna dobrze łacinę i język francuski, to rozumie się włoski, hiszpański i portugalski – trzeba się tylko przyzwyczaić do wymowy. Ta zasada dotyczy również języków słowiańskich i bardzo mi pomaga, gdy z powodu wymowy nie bardzo rozpoznaję znaczenie słów mojego rozmówcy. W tym roku odwiedziłam Kazań, gdzie kiedyś mój pradziadek był wykładowcą, i ku mojemu zdumieniu doskonale dogadywałam się z Rosjanami (kiedy jednak nie bardzo szła mi rozmowa, dodawałam pracę rąk i słowa z innych języków, np. z angielskiego).

### Przyjazny niemiecki

Z językiem niemieckim zetknęłam się jeszcze w Świdnicy. Byłam pierwszym dzieckiem polskim w tym mieście, otoczona wtedy ludźmi dorosłymi, a oni mieli inne sprawy na głowie niż zabawę z niespełna trzylatką – ciągnęłam do dzieci, które widziałam wokół. Kiedy chodziłam z babcią do parku, spotykałyśmy dzieci rosyjskie z „dieta sadu”, czyli przedszkola, które pod opieką nauczycielek bawiły się ze sobą. Pobiegałam kiedyś do nich, ale odpędzono mnie. Babcia podeszła, żeby interweniować, ale usłyszała tylko: „nie nada”.

Lepiej mi poszło z dziećmi niemieckimi. Wychodziłam do nich na podwórko i bawiliśmy się razem. Mama opowiadała, że kiedyś dostałam nową lalkę i natychmiast wybiegłam z nią na balkon, wołając: „Kinder, Kinder noch eine Puppe”. I jeszcze jedno zdarzenie zapamiętane z tamtego okresu. Mama zabrała mnie do pobliskiego sklepiku. Sprzedawczyni Niemka spytała mnie, kim jestem, a ja odpowiedziałam: „Ich bin Deutsche”. Dla mamy to był wstrząs. Przeżyła wojnę, pamiętała niepodległą Polskę i szacunek, jakim się otaczało tych, którzy wywalczyli jej wolność. Jej ojciec organizował wojsko do legionów Piłsudskiego, brał udział w I wojnie i w dwudziestym roku, a tu jego wnuczka uważa się za Niemkę... Obydwoje rodzice

znali niemiecki i zapewne mogliby zadbać, żebym tym językiem biegle mówiła, ale wtedy rany wojenne były jeszcze zbyt świeże. Zostały mi książeczki z bajkami po niemiecku drukowane szwabachą, wrażliwość na wyłapywanie poszczególnych słów niemieckich i szacunek dla technicznej kultury niemieckiej. Literaturę, muzykę, malarstwo tego narodu poznałam później. Natomiast nigdy w domu nie uczono mnie nienawiści, mimo tak strasznych przeżyć wojennych.

### Przygody w Anglii i z angielskim

Język angielski to też rodzaj mojej kłęski. Chciałam się uczyć francuskiego, bo korzenie mojej rodziny wywodzą się z Francji. Niestety, w liceum, do którego zdałam, uczono angielskiego. Byłam zbuntowana i jakoś mi nauka tego języka nie szła. Wiele lat potem uczyłam się go u metodystów, ale krótko. Lekcje kosztowały i trzeba było zrezygnować. Z tamtej szkoły językowej została mi we wdzięcznej pamięci nauczycielka – starsza pani, zawsze starannie uczesana, siwiejąca, z cudownym, miłym uśmiechem. Lubiła Polskę i szanowała naród polski. Kiedyś wspomniała wojnę i powiedziała, że jak o niej myśli, widzi Warszawę, ponieważ w jej nazwie tłumaczonej na angielski – Warsaw – jest zawarta następująca treść: miasto, które widziało wojnę.

Kiedy nadeszły czasy, że pozwolono wreszcie prywatnie wyjeżdżać na Zachód, pierwsza nasza podróż wiodła do Londynu, bo tam, w domu opieki dla osób starszych, zwanym na pamiątkę Wilna „Antokolem”, mieszkała wtedy matka mojego ojca. To była niezwykła chwila, kiedy matka i syn spotkali się po 19 latach rozłąki, a ja po raz pierwszy zobaczyłam swoją babkę.

Po pierwszej nocy przespanej w „zachodnim” kraju wybiegłam do ogrodu, żeby zobaczyć wszystko lepiej. Stary dom, dawniej własność pułkownika, który powrócił z Indii (czyż to nie brzmiało fascynująco dla 13-letniej panny, która przyjechała z prząsnego PRL-u?), otoczony był ogrodem ze strzyżonym starannie trawnikiem i gazonem róż. Wysoki drewniany płot, przy którym rosły kasztanowce, oddzielał od ulicy ten skrawek ziemi wykupionej przez Polaków. Byłam bardzo ciekawa, jak wygląda ta ulica. Wspięłam się na płot i zobaczyłam nieco młodszą ode mnie dziewczynkę. Zawołałam do niej. Odwróciła się, zaskoczona, że z tego domu odzywa się ktoś, kto ma mniej niż 70 lat. Zaczęłyśmy coś mówić, ale w żaden sposób nie mogłyśmy się dogadać. Po raz pierwszy miałam kontakt z dziewczynką, która jest we własnym kraju, nie ma żadnych przeszkód emocjonalnych, a ja przecież robię wszystko, żeby z nią się dogadać. Uczyłam się wtedy jeszcze



tylko rosyjskiego, ale on nie dawał tym razem szansy na wzajemne zrozumienie. Skończyło się tym, że mała Angielka się wściekła, rzuciła mi pełne pogardy spojrzenie, powiedziała „you are stupid” i dumnie odeszła. Ale to nie było ostatnie spotkanie z angielskim. Kilka lat potem chodziłam na krótki kurs angielskiego do St. Gile’s School w Londynie. Moją grupę, złożoną z Włochów, Niemców, Francuzów i dwóch bardzo pięknie uczesanych w drobne warkoczki Afrykanek, uczył angielskiego stryjeczny brat Laurence’a Oliviera, ogromnie wtedy cenionego aktora.

Bardzo często pod oknami tej szkoły orkiestra uliczna grała *O sole mio*, nasz nauczyciel krzywił się wtedy i mówił, że to nie jest dobra muzyka. Zaletą tej wspólnej nauki wielu nacji było to, że znikła trema przed popełnianiem błędów, a łączyła nas chęć dowiedzenia się czegoś o kolegach „ze szkolnej ławy”. Koło mnie siedział młody chłopak z Mediolanu. Uwaga o piosence włoskiej wygłoszona przez naszego nauczyciela nie spodobała mu się, więc powiedziałam, że ja lubię włoskie piosenki i zaczęłam nucić *Santa Lucia*, on to podchwycił i po chwili piosenkę śpiewała cała grupa. Okazało się, że melodię znali wszyscy, nawet Afrykanki, a słowa śpiewali we własnych językach.

### Francuskie nadzieje

Języka francuskiego zaczęłam się uczyć w warszawskim liceum, po przeprowadzce rodziców do stolicy. Ponieważ przeniosłam się do tej szkoły w połowie roku, miałam indywidualne lekcje języka w domu, ale na lekcjach francuskiego musiałam swoje odsiedzieć. Nie było to złe, gdyż osłuchiwałam się z językiem i bardzo szybko zaczęłam zapamiętywać całe fragmenty tekstów francuskich. Moja nauczycielka była zachwycona. Uważała, że mam talent do języków. Jakież było jej zdziwienie, kiedy musiałam zaliczyć przedmiot, żeby móc dołączyć do reszty klasy, a egzamin oblałam. Byłam zrozpaczona. Potem jakoś to się wyrównało, ale od kiedy wkuwałam poszczególne słowa na pamięć, przestałam swobodnie mówić. Później było jeszcze jedno przykre doświadczenie. Do naszej szkoły przyszli młodzi repatrianci z Francji, którzy świetnie mówili po francusku. Byli bardzo sympatyczni, ale ja znów nie mogłam z siebie wydobyć słowa. Bałam się okropnie, że skompromituję się popełnianymi błędami językowymi.

### Korzyści i słabości językowe

Podsumowując moje doświadczenia kontaktów z językami obcymi, mogę powiedzieć, że po angielsku mówię bardzo słabo, ale dogaduję się, bo moje dwukrotne wyjazdy do Anglii zmusiły mnie do pokonania bariery obcości, a poza tym ten język teraz dominuje i wciąż jest z nim kontakt. Mój ukochany francuski to język prawie zapomniany, ale pamiętam z międzynarodowego spotkania na UW, poświęconego 50. rocznicy śmierci Jana Baudouina de Courtenay, referat wygłoszony przez francuskiego lingwistę. To była uczta językowa – melodia wygłaszanych zdań brzmi mi do dziś w uszach. Rosyjski – też wspaniały, ale cóż: nie mówię nim dobrze. No i niemiecki, który czasem odbieram z mieszanymi uczuciami, choć słowa nienawistne coraz bardziej toną w przeszłości, tym bardziej że lubię kompozytorów muzyki poważnej – muzyka zawsze łagodzi obyczaje, a oni tworzyli dzieła poruszające nie tylko umysły, ale i serca.

Jednego tylko żałuję – tego, że w czasach mojej młodości nie było mowy o kupieniu biletu do dowolnego kraju na świecie i o swobodnym przekraczaniu granic. To z pewnością ułatwia naukę języków.

**MARTA EHRENKREUTZ-JASIŃSKA** Absolwentka etnografii UW, pracowała w warszawskim Muzeum Etnograficznym, w szkolnictwie, wydawnictwach i bibliotekach. Pochodzi z rodziny niezwykle zasłużonej dla nauki i kultury: pradziadek, Jan Baudouin de Courtenay, był wybitnym językoznawcą, profesorem uniwersytetów w Rosji i Polsce; jego żona Romualda była historyczką i znakomitą publicystką (M. Ehrenkreutz-Jasińska opracowuje obecnie jej pamiętniki); babka, Cezaria Baudouin de Courtenay, założyła Zakład Etnologii i Etnografii na USB w Wilnie, a potem Katedrę Etnografii na UW, gdzie jako pierwsza kobieta otrzymała tytuł profesora, była rektorem Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie; siostra Cezarii Zofia Baudouin de Courtenay uprawiała malarstwo religijne, jest autorką witraży i polichromii w kościołach; dziadek, Stefan Ehrenkreutz, był profesorem prawa, ostatnim rektorem Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie.

# Abstracts

Alicja Gałązka

## **Positive Education in the Management of Fear and Uncertainty of Teachers and Students**

As the coronavirus sweeps across various nations many people are finding themselves worried and panicked. Stress weakens our immune systems, making us more susceptible to illness, which is the exact opposite of what we need right now. The paper discusses the problem of fear and anxiety teachers are facing in the time of coronavirus. Different emotional and cognitive perception mistakes are explained. By biasing attention, anxiety alters what we are conscious of, and in turn, the way we experience reality. The paper presents the learning from positive psychology on developing positive educational strategies in the classroom. Resilience and well-being seem to be one of the most important skills both for teachers and students nowadays. Positive education is described as a remedy for coping with difficult emotions as well as the motivation approach for learning.

**KEY WORDS: POSITIVE EDUCATION, ANXIETY, FEAR, STRESS COPING**

Joanna Górecka

## **Asynchronous and Written Forum Discussions in Language Teaching and Learning**

The aim of the paper is to present the specificity of online discussion task, considered as a communication situation during which participants learn in collaboration. The author also intends to recall principal rules about the organization of the didactic process in virtual spaces. There is used the discursive perspective and there is emphasized the importance of taking into account genre features of online discussions when formulating the aims of the task and the evaluation criteria for this new form of work and communication.

**KEY WORDS: ASYNCHRONOUS AND WRITTEN COMMUNICATION, DISCUSSION FORUM, MEANING CO-CONSTRUCTION, DISCUSSION, EVALUATION**

Marcin Jurkowicz

## **Concept Questions**

While teaching English, what is important is an efficient way of checking whether or not our pupils have understood the content that is taught, e.g. the meaning of grammatical structures or lexical items. Without such understanding, it is impossible for them to use a foreign language correctly or make progress in acquiring further parts of the taught material. Using examples from the English language, this paper discusses the use and formulation of so-called concept questions, which are a highly suitable tool to efficiently check pupils' understanding of the meaning of the studied grammatical structures and lexical items.

**KEY WORDS: CONCEPT QUESTION, GRAMMAR, TESTING**

Jacek Karpiński

### **Simultaneous Interpreting in the Form of Blended Learning as a Positive Result of Distance Education**

Distance learning of simultaneous interpreting has shown that many new methods are worth combining with traditional teaching. Blended learning will not only benefit students but will allow them to achieve even better learning outcomes. This paper presents the experiences of simultaneous interpretation distance-teaching and ideas for using them in the form of blended learning after returning at the university.

**KEY WORDS:** SIMULTANEOUS INTERPRETING, E-LEARNING, BLENDED LEARNING, DISTANCE LEARNING, DIDACTICS OF TRANSLATION

Mariusz Kruk, Mirosław Pawlak

### **Second Life of English Studies Students – Learning English in Virtual World**

In the vast majority of contexts, the use of new technologies in the process of foreign language learning and teaching takes the form of blended learning, where part of instruction occurs face-to-face in the classroom and part is conducted with the help of computer-assisted and online resources. One of the ways in which blended learning can be implemented is the application of virtual worlds, such as “Second Life”. The article reports the results of a questionnaire study which aimed to determine the benefits and drawbacks of such environments in the eyes of the students of English philology, future teachers of English, also with respect to their utility for effective foreign language instruction.

**KEY WORDS:** BLENDED LEARNING, VIRTUAL WORLDS, ONLINE RESOURCES

Barbara Muszyńska

### **Dialogue and Narration in FLT: Soft CLIL English Programme for Primary Students**

The main theoretical and scientific assumption of the presented Soft CLIL English language programme is the use of the notion of narrative thinking, dialogic approach and activating methods in relation to our lives and experiences. The programme aims to stimulate natural interactions between students and the teacher and to break down communication barriers. This programme has taken a more pedagogical approach to language education by promoting deep learning and dialogic teaching in foreign language lessons.

**KEY WORDS:** DIALOGUE, NARRATION, CLIL, TEACHING PROGRAMME

**Adrian Równiatka**

### **Flipping the Classroom in Theory and Practice**

The advent of new technology is one of the numerous reasons that led to reversing the roles of teachers and students in a classroom. Learning culture shifts towards maximizing student-centred approaches to learning. Such individualisation can be realised through one of the contemporary methods of teaching, i.e. flipped classroom, which is described from both a theoretical point of view and practical implementation.

**KEY WORDS:** FLIPPED CLASSROOM, INVERTED CLASSROOM, FLIPPED LEARNING, BLENDED LEARNING

**Dorota Uchwat-Zaród**

### **Will Remote Learning Change Polish School?**

The COVID-19 pandemic has had an enormous impact on education, forcing teachers and students into remote learning and using various ICT tools. The question arises whether this experience will have a long-lasting influence on education. The article focuses on blended learning defined as an approach that combines traditional methods of learning (face-to-face interaction) with an appropriate use of technology. Apart from presenting advantages of using this approach, it emphasizes the importance of changing a traditional role of a teacher and learner in the process of education.

**KEY WORDS:** REMOTE LEARNING, PANDEMIC, ICT TOOLS, BLENDED LEARNING



Home



Home

