

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 50/2

Innowacyjność w glottodydaktyce – konteksty edukacyjne

pod redakcją

Marioli Jaworskiej
i
Joanny Targońskiej

Poznań – Olsztyn 2018

Redakcja

Anna Jaroszevska (Uniwersytet Warszawski) – redaktor naczelny
Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Jolanta Knieja (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Karl-Dieter Bunting (Universität Duisburg)
Anna Cieśllicka (Texas A&M International University)
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Kazimiera Myczko (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Mirosław Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Wiśła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)

Redaktorzy tematyczni

Krystyna Drożdżał-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – glottodydaktyka/językoznawstwo
Leszek Berezowski (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – język niemiecki
Wolfgang Butzkamm (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen) – język niemiecki
Sébastien Ducourtiaux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Melanie Ellis (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zabrze) – język angielski
Anna Paprocka (Instytut Europy Środkowo-Wschodniej) – język polski

Redaktor statystyczny

Monika Dorota Adamczyk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Piotr Bajak – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana
ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji

Anna Jaroszevska
Instytut Germanistyki UW – Zakład Glottodydaktyki
ul. Dobra 55, 00-312 Warszawa
a.jaroszevska@uw.edu.pl

Jolanta Knieja
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
ul. Sowińskiego 17, 20-040 Lublin
jolanta.knieja@poczta.umcs.lublin.pl

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Mariola Jaworska, Joanna Targońska	177
---	-----

ARTYKUŁY

1. Elżbieta Zawadzka-Bartnik – <i>Moda, chwyt reklamowy czy konieczność? – rozważania o istocie działań innowacyjnych w edukacji</i>	181
2. Mirosław Pawlak – <i>Zależność między poziomem opanowania gramatyki a wybranymi czynnikami kognitywnymi i afektywnymi: zarys projektu badawczego</i>	197
3. Magdalena Makowska – <i>Tekst multimodalny w glottodydaktyce</i>	215
4. Małgorzata Spychała-Wawrzyniak – <i>Nowatorskie rozwiązania w olimpiadzie językowej. Perspektywa ucznia</i>	231
5. Katarzyna Posiadała – <i>Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczości u uczących się metodą projektu z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcji języka obcego</i>	247
6. Alina Dorota Jarząbek – <i>Podręcznik do języka niemieckiego w ocenie nauczyciela i ucznia</i>	269
7. Tomasz Dziura – <i>Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci jako przykład innowacyjnego nauczania języka niemieckiego w kształceniu akademickim</i>	283
8. Olga Wrońska – <i>Gdy w grę wchodzi postawy: teatr forum w klasie językowej</i>	303

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM	317
--	-----

WPROWADZENIE

Niniejszy numer „Neofilologa” (50/2) stanowi kontynuację rozważań dotyczących innowacyjności w glottodydaktyce zawartych w numerze 50/1, przy czym wiodącym tematem zamieszczonych w nim tekstów jest edukacja językowa. Liczne zmiany społeczne, ekonomiczne i technologiczne, jakich doświadczamy w ostatnich latach, mają istotne implikacje dla procesu nauczania i uczenia się języków obcych na wszystkich etapach edukacyjnych. Adaptowanie się do zmieniających się oczekiwań i wymagań uczniów, rodziców oraz nauczycieli, a także zmieniających się warunków wytyczonych przez system oświatowy umożliwia myślenie i działanie innowacyjne. Ponieważ innowacyjność jest zagadnieniem wielopłaszczyznowym i interdyscyplinarnym, co znajduje odzwierciedlenie w prezentowanych tekstach, Autorzy analizują ją z różnych perspektyw, a ich przemyślenia i refleksje uwzględniają rozwój współczesnej myśli glottodydaktycznej, ale też obszarów, takich jak: pedagogika, akwizycja języka czy lingwistyka tekstu. Niezwykle istotne znaczenie mają w tym kontekście stale rozwijające się nowe technologie, ze szczególnym uwzględnieniem najnowszych narzędzi internetowych, które można z powodzeniem stosować w kształceniu językowym.

Tom otwiera artykuł Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik *Moda, chwyt reklamowy czy konieczność? – rozważania o istocie działań innowacyjnych w edukacji*, którego głównym celem jest diagnoza stanu zaawansowania refleksji zarówno teoretycznej, jak i empirycznej dotycząca innowacyjności w edukacji. Autorka wskazuje przede wszystkim na niejednoznaczność rozumienia pojęcia „innowacja” w edukacji i związane z tym nieporozumienia oraz przeprowadza krytyczną analizę głównych źródeł trudności w wyborze i realizacji innowacji pedagogicznych. Omawiając argumenty potwierdzające konieczność działań innowacyjnych w edukacji, podaje liczne przykłady faktycznych działań innowacyjnych, ale też działań pozornych, tzw. pseudoinnowacji. Warto przekonać się w tym kontekście, jakie cechy charakteryzują innowatorów, a jakie „faryzeuszy innowacji”. Z ostatniej części tekstu dowiemy się, na czym polega skuteczna organizacja innowacji pedagogicznych i wsparcia dla nauczycieli innowatorów, co

powinno zainteresować zarówno naukowców zajmujących się tą tematyką, jak i praktyków bezpośrednio zaangażowanych w proces dydaktyczny.

W artykule Mirosława Pawlaka *Zależność między poziomem opanowania gramatyki a wybranymi czynnikami kognitywnymi i afektywnymi: zarys projektu badawczego* zaprezentowane zostało badanie empiryczne skoncentrowane na analizie zależności pomiędzy znajomością gramatyki w języku obcym a czynnikami indywidualnymi. W pierwszej części tekstu Autor omawia dominujące obecnie tendencje w badaniach nad różnicami indywidualnymi, podkreślając ich rolę jako ważnej zmiennej moderującej wyniki w nauce języka obcego, a w szczególności opanowanie gramatyki. Część druga poświęcona została prezentacji projektu realizowanego w ramach grantu uzyskanego z Narodowego Centrum Nauki, którego celem jest określenie roli pamięci roboczej, gotowości komunikacyjnej, motywacji, strategii uczenia się gramatyki i poglądów na temat nauczania gramatyki, w odniesieniu do zarówno produktywnego, jak i receptywnego wymiaru wiedzy eksplcytnej i implcytnej. Ze względu na niewielką liczbę badań empirycznych podejmujących taką tematykę trzeba podkreślić wysoce innowacyjny charakter zaprezentowanego projektu, który przyczyni się z pewnością do poszerzenia stanu naszej wiedzy na temat czynników warunkujących skuteczne opanowanie gramatyki w języku obcym.

Jednym z kluczowych pojęć, których nie można pominąć w kontekście rozważań nad współczesną komunikacją, jest multimodalność, czyli współistnienie i współoddziaływanie różnych systemów znaków, takich jak język, obraz czy dźwięk, które tworzą spójną pod względem semantycznym, funkcjonalnym i strukturalnym płaszczyznę. Magdalena Makowska w tekście *Tekst multimodalny w glottodydaktyce* poddaje analizie rolę i potencjał multimodalności w kontekście kształcenia filologicznego. Wykorzystywana w podręcznikach, oraz innych materiałach edukacyjnych, dostępnych w wersji drukowanej i elektronicznej, multimodalność może stanowić rzeczywiste wsparcie dla ucznia i ważną pomoc dla nauczyciela – stanie się tak wówczas, gdy rozwiną oni tzw. kompetencję multimodalną. Interesujące jest, w jaki sposób multimodalność zmienia kształcenie filologiczne, czyniąc je bardziej efektywnym i atrakcyjnym dla wszystkich zaangażowanych w ten proces stron.

Nowatorskim rozwiązaniom stosowanym w trakcie organizacji i przeprowadzania olimpiady przedmiotowej z języka hiszpańskiego poświęcony został artykuł Małgorzaty Spychały-Wawrzyniak *Nowatorskie rozwiązania w olimpiadzie językowej. Perspektywa ucznia*. Autorka przedstawia w nim rozważania dotyczące sposobów implementacji najnowszych narzędzi internetowych w organizacji olimpiady językowej oraz w trakcie przygotowań do niej. Warto przekonać się, jakie są opinie finalistów i laureatów olimpiady, którzy zostali poproszeni o dokonanie oceny zastosowanych narzędzi w ramach prezentowanego projektu

badawczego. Artykuł kończą rekomendacje dla obecnych i przyszłych organizatorów olimpiad językowych dotyczące wykorzystania nowych technologii w organizacji takich przedsięwzięć.

Zastosowanie nowych technologii w procesie nauczania i uczenia się języków obcych stało się także tematem tekstu Katarzyny Posiadały *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczości u uczących się metodą projektu z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcji języka obcego*. Jego celem jest ukazanie, w jaki sposób metoda projektu uwzględniająca stosowanie nowych technologii umożliwia kształtowanie postaw przedsiębiorczości na lekcjach języków obcych. Czytelnik będzie miał okazję do zapoznania się z przykładami takich prac projektowych oraz licznymi rozwiązaniami praktycznymi, odnoszącymi się także do konkretnych narzędzi internetowych, które bez wątpienia mogą wzbogacić i zmodernizować warsztat pracy nauczycieli języków obcych.

Tematem artykułu Aliny Doroty Jarząbek *Podręcznik do języka niemieckiego w ocenie nauczyciela i ucznia* jest jeden z ważniejszych, o ile nie najważniejszych, środków dydaktycznych wykorzystywanych w nauczaniu języków obcych. Wychoząc od rozważań teoretycznych, dotyczących wad i zalet jego wykorzystywania w nauce języka obcego oraz opisu kryteriów ewaluacji podręczników, w głównej części tekstu autorka przedstawia wyniki badań własnych zawierające opinie uczniów oraz nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych na temat wybranych aspektów podręczników do nauki języka niemieckiego wykorzystywanych na lekcji. Mamy tu więc do czynienia z tematyką, którą mogą być zainteresowani także wydawcy i autorzy podręczników oraz władze oświatowe.

Tomasz Dziura w rozważaniach na temat *Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci* przypomina o niezwykle ważnym w kontekście procesu nauczania i uczenia się języków obcych aspekcie kulturowym. W artykule przedstawia projekt zrealizowany na Freie Universität w Berlinie poświęcony nowym modelom dydaktyki kultury. Jego celem było opracowanie cyklu jednostek lekcyjnych dla studentów z wykorzystaniem polsko-niemieckich miejsc pamięci. W artykule omówiona została jednostka lekcyjna przygotowana na podstawie niemieckiego miejsca pamięci, jakim było ukłęknięcie Willy'ego Brandta przed pomnikiem Bohaterów Getta w Warszawie, oraz polskiego – listu biskupów polskich do biskupów niemieckich z legendarnymi już słowami: „Przebaczamy i prosimy o wybaczenie”.

Tom zamyka tekst *Gdy w grę wchodzi postawy: teatr forum w klasie językowej*, w którym Olga Wrońska przybliżyła założenia społecznie zaangażowanego teatru forum, wskazując na jego rolę w kształtowaniu postaw oraz kształceniu umiejętności skutecznego porozumiewania się w klasie językowej. Część praktyczna artykułu odnosi się do krótkiego opisu międzynarodowego projektu, w którym wykorzystano techniki teatru forum. Autorka prezentuje

również wyniki badania empirycznego. Jego celem było uchwycenie opinii nauczycieli i uczniów dotyczących techniki teatru forum.

Zarówno treści nadawane pojęciu innowacji pedagogicznych, jak i ich funkcjonowanie oraz rozwój są odzwierciedleniem złożoności rzeczywistości edukacyjnej, która nas otacza, dynamiki i zakresu jej zmian. Innowacyjność jako zagadnienie stanowi z pewnością interesujące pole badawcze dla glottodydaktyki nie tylko w zakresie budowania systemów teoretycznych, lecz także podnoszenia efektywności procesu nauczania i uczenia się języków w edukacji szkolnej. Mamy nadzieję, że zaprezentowane teksty będą stanowiły inspirację do dyskusji i dalszych przemyśleń w tym zakresie. Życzymy Państwu miłej lektury.

Mariola Jaworska
Joanna Targońska

Elżbieta Zawadzka-Bartnik

Uniwersytet Warszawski, Instytut Germanistyki, prof. em.

e.zawadzka@uw.edu.pl

MODA, CHWYT REKLAMOWY CZY KONIECZNOŚĆ? – ROZWAŻANIA O ISTOCIE DZIAŁAŃ INNOWACYJNYCH W EDUKACJI

**Fashion, publicity stunt or necessity? –
considering the issue of innovative activities in education**

The purpose of this paper is to indicate an ambiguous understanding of the notion of innovation in education and misunderstandings connected with it. It also involves a critical analysis of the main sources of difficulty in choosing and executing pedagogical innovations, as well as encourages reflection on and mobilisation for self-preparedness to make changes in the profession.

This paper will discuss arguments confirming the necessity of innovative actions in education. Examples of actual innovative actions and ostensible actions/pseudo-innovations will be given, characteristics of innovators and “Pharisees of innovation” will be presented. This paper will also demonstrate the possibilities of organising pedagogical innovations efficiently, and the possible support for innovative teachers, leading to the increase in the efficiency of their actions.

Keywords: innovative activities in education, pedagogical innovations, pseudo-innovations, “Pharisees of innovation”

Słowa kluczowe: działania innowacyjne w edukacji, innowacje pedagogiczne, pseudoinnowacje, „faryzeusze innowacji”

1. Wstęp. Wprowadzenie w problematykę

Innowacyjność to pojęcie, bez którego trudno sobie wyobrazić obecny dyskurs w jakiejkolwiek dziedzinie życia gospodarczego czy społecznego. Nie jest to termin nowy. Choć teoria dotycząca innowacji stanowiąca część teorii rozwoju gospodarczego stworzona została na początku XX wieku, znaczny jej rozwój nastąpił dopiero w latach 60., szczególnie 70., gdy pojęcie innowacji stało się przedmiotem zainteresowania psychologii twórczości, teorii organizacji czy ekonomii (Rusakowska, 1995: 92).

Dynamiczny rozwój innowacji pedagogicznych łączy się z okresem radykalnej zmiany ustrojowej w 1989 roku. Powstały wtedy liczne szkoły niepubliczne, a w szkolnictwie publicznym pojawiło się kilka tysięcy klas i programów autorskich. Obserwowany był renesans sprawdzonych koncepcji edukacyjnych Marii Montessori, Celestyna Freineta, Rudolfa Steinera. MEN zapoczątkowało wyjątkową w porównaniu z innymi systemami edukacyjnymi na świecie promocję oddolnych innowacji oświatowych. W 1990 roku powstał nowoczesny system kształcenia nauczycieli języków obcych w kolegiach językowych, umieszczony na brytyjskiej liście 25 najbardziej interesujących i najwyżżej ocenianych innowacji edukacyjnych (Tribble, 2012, cyt. za Komorowska, 2015: 148). Wprowadzone zostały nowoczesne podręczniki do nauki języków obcych. Program *Kreator* (1998), znany wielu nauczycielom języków obcych, promował rozwijanie kompetencji kluczowych i autonomii uczenia się, zintegrowane nauczanie, uczenie uczenia się, metodę projektów, portfolio językowe, indywidualizację nauczania itd. Nauczyciele uwierzyli w realne możliwości spożytkowania swoich doświadczeń w celu zwiększenia efektywności nauczania, nastąpiła eksplozja innowacji. Nie trwała jednak długo. Kolejne zmiany w MEN powodowały coraz wyraźniejszy powrót do centralnego sterowania i do standaryzacji, co pozbawiło nauczycieli tak ważnej w ich pracy autonomii i utrudniło rzeczywistą innowacyjność.

Ostatnie lata to ponowny wzrost zainteresowania innowacjami pedagogicznymi. Powstają nowe czasopisma, pojawiają się liczne publikacje książkowe i artykuły naukowe, organizowane są krajowe i międzynarodowe konferencje, funkcjonuje Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, mamy Forum Nauczycieli Innowatorów itd. Rok 2009 ogłoszony był przez Parlament Europejski „Rokiem kreatywności i innowacyjności”. Rozporządzenia z zakresu prawa oświatowego chyba jednak zamiast pomóc nauczycielom w projektowaniu i wprowadzaniu innowacji stały się podstawą do powtarzanej w środowisku opinii, że jeśli się chce zniszczyć innowacyjność i kreatywność nauczycieli, to trzeba kazać im realizować innowacje pedagogiczne.

Dlaczego tak się dzieje? Czy w rozporządzeniu MEN mamy do czynienia – jak już wiele razy przedtem – z przerostem formy nad treścią? Z niejasnościami,

a niekiedy błędnymi informacjami? W regulacjach prawnych i drukach kuratorium dotyczących innowacji czytamy, że ich celem jest poprawa jakości pracy szkoły. W jaki sposób i w jakim zakresie nauczyciel ma ten cel osiągnąć? Czy nie chodzi tu raczej o efektywizację kształcenia i wychowania uczniów? Czy celem eksperymentu ma być „rozwijanie kompetencji i wiedzy uczniów oraz nauczycieli”, a także podnoszenie skuteczności kształcenia w szkole, ale pod opieką jednostki naukowej i po akceptacji ministra? Czy „eksperyment pedagogiczny powinien wykazać, iż korzystanie z... pozwoli poprawić efekty kształcenia uczniów”?

Informacje takie są moim zdaniem mylące, gdyż eksperyment pedagogiczny jest (za Łobockim, 2000: 106) metodą badania zjawisk pedagogicznych w celu ich poznania, badaniem zależności między sposobami oddziaływania pedagogicznego a określonymi ich następstwami w specjalnie wywołanych i kontrolowanych warunkach. Eksperyment pedagogiczny (podobnie jak badanie w działaniu) może zatem wprowadzić do powstania innowacji, ale sam w sobie, ze względu na inny cel i przebieg, innowacją nie jest. Niejasne i często zmieniane rozporządzenia organów decyzyjnych prowadzą niejednokrotnie do niezrozumienia istoty, celu i sposobu wprowadzania innowacji pedagogicznych, do błędnych decyzji i nieefektywnych działań.

W moim tekście skoncentruję się na głównych zagadnieniach związanych z innowacjami pedagogicznymi oraz przeanalizuję trudności w ich projektowaniu i realizacji. Omówię pewne paradoksy wynikające z wprowadzanych obecnie przez MEN zmian. Będę chciała wykazać, że faktyczne innowacje pedagogiczne (a nie tzw. innowacje realizowane na zamówienie władz administracyjnych) to konieczność naszych czasów. Na zakończenie przedstawię możliwości zwiększenia skuteczności nauczyciela w wyborze, organizacji i realizacji innowacji pedagogicznych.

2. Próba dookreślenia przedmiotu rozważań

Terminy innowacyjności i innowacji pedagogicznych łączone z pojęciami pedagogiki i psychologii twórczości, pedagogiki innowacyjności, nowatorstwa pedagogicznego są różnie definiowane. Różnie rozumiane są też pojęcia pokrewne: twórczość, kreatywność, nowatorstwo, innowacyjność, co powoduje liczne niejasności. Czy innowacyjność i kreatywność to synonimy? Czy każda nowość to innowacja? Jak się ma innowacja do innowatyki? Mając świadomość całego bogactwa pojęciowego i definicyjnego szczegółowo przedstawionego np. w monografiach Beaty Przyborowskiej (2013) i Ewy Smak (2014), warto przeanalizować podstawowe terminy i doprecyzować ich sens.

Innowacje pedagogiczne to (w najprostszym ujęciu) wprowadzone do systemu nauczania nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne i/lub

metodyczne mające na celu poprawę jakości kształcenia i wychowania. Pierwotnym źródłem innowacji jest twórczość rozumiana jako cecha/predyspozycja jednostki do produkowania wytworów nowych i wartościowych i jako proces prowadzący do ich powstania. Do twórczości zbliżona znaczeniowo jest kreatywność: raczej cecha mentalna, wrodzona (nieschematyczne, twórcze myślenie), szeroko pojęta pomysłowość, pewien potencjał (Drozdowski i in., 2010: 20). Twórczość pedagogiczna to taka działalność nauczyciela, „której rezultatem są innowacyjne rozwiązania praktyczno-pedagogiczne posiadające znamiona nowości, oryginalności, trafności i społecznej użyteczności” (Smak, 2014: 67). Do zmian doskonalących rzeczywistość (innowacji) może prowadzić tylko twórcza postawa rozumiana jako „ukształtowana (genetycznie i poprzez doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca nastawienie lub gotowość do przekształcania świata, rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości” (Popek, cyt. za Smak, 2014: 31).

Innowacyjność to wynik procesu kreatywności, czyli wykorzystania efektu twórczości w praktyce (Brzeziński, 2009: 36). Jest to raczej cecha behawioralna (sposób działania), umiejętność, coś wyuczalnego i podlegającego obiektywnej ocenie. Poznawaniem działalności innowacyjnej, wiedzą o innowacjach i procesach innowacyjnych (tj. konstruowaniem teorii, procesem projektowania i wdrażania innowacji, sposobami ewaluacji) zajmuje się innowatyka i innowatyka pedagogiczna jako subdyscyplina naukowa (tamże: 36).

Rezultatem działań innowacyjnych nauczyciela, końcowym etapem wdrażania i upowszechniania innowacji w praktyce pedagogicznej wraz z szacowaniem wyników tych działań, jest nowatorstwo pedagogiczne, przeciwieństwo rutyny, naśladownictwa, schematyzmu. Nauczyciel innowator to twórca oryginalnych innowacji pedagogicznych od pomysłu do wykonania i weryfikacji i również ten, kto jako pierwszy przyswaja określoną nowość i/lub przenosi cudzą innowację na grunt własnej pracy (tamże: 79, 111).

Analizę pojęcia innowacji oraz rozróżnienie innowacji od nieinnowacji utrudniają różne kryteria podziału. Ze względu na źródło odróżnia się: innowacje zewnętrzne (makrosystemowe), inicjowane przez władze oświatowe, i wewnętrzne (mikrosystemowe), służące rozwiązywaniu konkretnych problemów edukacyjnych, biorąc pod uwagę funkcje szkoły: innowacje dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, a ze względu na treść: innowacje programowe, organizacyjne i metodyczne (Przyborowska, 2013: 52-61).

Wiele nieporozumień wynika także z braku zgodności odnośnie do nowości i oryginalności. O ile Zbigniew Pietrański (1971: 15) odróżnia innowacje oryginalne (twórcze) od nieoryginalnych – naśladowczych (stosowanych w innych strukturach) i odtwórczych (samodzielne rozwiązanie, ale przez kogoś odkryte), to Marta Kotarba-Kańczugowska (2009: 24-26) wyróżnia wśród innowacji

pedagogicznych oprócz tzw. kreacji (zmian oryginalnych, nowych) modyfikacje (usprawnienia, ulepszenia) i modernizacje (unowocześnienia).

Wydaje się, że względu na różnorodność poglądów na temat innowacji pedagogicznych i brak jednoznacznych definicji warto dla ułatwienia podejmowania decyzji związanych z działaniami innowacyjnymi przyjąć na obecnym etapie rozwoju innowatyki (za Smak, 2014: 76), że innowacje pedagogiczne to:

Twórcze rozwiązania praktyczno-pedagogiczne (programowe, organizacyjne lub metodyczne) polegające na świadomym wprowadzaniu do zastanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej novum, które warunkuje uzyskanie lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładu sił.

Innowacja pedagogiczna powinna być celowa i użyteczna (dla podniesienia efektywności), planowa (harmonogram), zorganizowana i kontrolowana (ustalony sposób ewaluacji). Nie może naruszać uprawnień ucznia w zakresie uzyskania wiadomości i umiejętności niezbędnych do ukończenia danego typu szkoły. Każda innowacja pedagogiczna jest zatem zmianą, ale nie każda nowość czy zmiana jest innowacją. Biorąc pod uwagę powyższą konstatację, odnieśmy się do praktyki.

3. Analiza wybranych innowacji pedagogicznych zgłoszonych do kuratoriów oświaty

Już nawet pobieżna analiza umieszczonych ostatnio na stronach poszczególnych kuratoriów oświaty innowacji pedagogicznych wywołuje liczne wątpliwości. Czy lawinowy wzrost liczby zgłoszeń innowacji pedagogicznych (języki obce nie są wyodrębnione) to na pewno przejaw wzmożonego zainteresowania i chęci podnoszenia efektywności pracy dydaktycznej, czy też są to raczej jedynie pseudoinnowacje służące wypełnieniu biurokratycznych zarządzeń bądź realizacji własnych, pozadydaktycznych celów. Wrażenie takie tworzą już same nazwy innowacji, zob. np. wykaz z 2016/2017: *Języki obce oknem na świat*; *Z językiem angielskim w nowoczesność*; *Angielski śpiewajqco*; *Gimnazjum mówi dobrze po angielsku*; *Angielski kluczem do poznania świata*; *W świecie glottodydaktycznym* (przedszkole). Wątpliwości wywołuje też określenie rodzaju proponowanych innowacji, np. innowacja programowo-metodyczna *Z angielskim za pan brat* (3 mies.) lub innowacja programowo-organizacyjno-metodyczna pod nazwą *Polish your English*.

Chociaż wymienione innowacje zatwierdzone były przez rady pedagogiczne, następnie przez kuratorium, to trudno pozbyć się wrażenia, że tak naprawdę to chyba o coś innego w nich chodzi, niż oczekujemy po innowacji. Jaki jest zatem ich cel? Cemu mają służyć? Czy wzmożone zainteresowanie innowacjami

pedagogicznymi to tylko moda (powracająca i obecnie nasilona), czy może chwyt reklamowy szkół, jak np. *Klasa języka angielskiego z innowacją* (a są to dodatkowe informacje kulturoznawcze); *Obywatele świata* (oddział z rozszerzonym językiem); *Chcę być poliglotą! Języki obce kluczem do nowoczesnej Europy* itp.

Czy pojęcie innowacji pedagogicznej jest zatem właściwie rozumiane? Czy przez wszystkich jednakowo? Czy nie jest nadużywane? Oto przykład innowacji programowej w szkole podstawowej – Cel: Zapoznanie z historią kościoła parafialnego, poznanie ważnych osób żyjących w parafii: kapłani, siostry zakonne, kościelny, organista, przybliżenie roku liturgicznego Kościoła. Opis: Przez prowadzenie innowacji chcę zachęcić uczniów z ich rodzinami do aktywnego włączenia się w życie parafialne.

Czy setki innowacji pedagogicznych zgłaszanych rocznie do poszczególnych kuratoriów oświaty odpowiadają opisanym w literaturze założeniom i współczesnej wiedzy glottodydaktycznej? Oto przykład: innowacja organizacyjno-programowa (1 godz. pozalekcyjna tyg.) w gimnazjum – Cel: Poprawne, pod względem językowym, funkcjonowanie we współczesnym świecie oraz kształtowanie kompetencji interkulturowej. Opis: Dominujące metody: metoda komunikacyjna i audiolingwalna (!). Zajęcia prowadzone z wyłączeniem języka ojczystego w małej grupie bądź nawet indywidualnie. *Notabene* traktowanie metody audiolingwalnej jako działania innowacyjnego nie powinno dziwić, skoro na oficjalnej stronie edukacyjnej (zob. Innowacje w edukacji <https://www.edunews.pl/nawoczesna-edukacja/innawacje-w-edukacji>, DW marzec 2017) wśród sugestii dotyczących innowacji znajdujemy m.in. nauczanie języków obcych Metodą Callana wprowadzoną w 1960 roku.

Przeanalizujemy inne przykłady tzw. innowacji:

- 1) w szkole podstawowej – Cel: Doskonalenie znajomości języka w zakresie rozszerzonym z nastawieniem na praktyczne działania, rozbudzenie zainteresowania kulturą krajów oraz budowanie otwartości na inne kultury, odkrywanie i rozwijanie talentów uczniów kreatywnych oraz wykorzystanie posiadanej wiedzy i umiejętności w praktyce, propagowanie czytelnictwa oraz poznanie i doskonalenie warsztatu dziennikarskiego (?). Opis: Inspiracją do opracowania innowacji było spostrzeżenie, iż uczniowie chętniej angażują się w naukę języka obcego, mając jasno wyznaczony cel oraz używając język (sic!) w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych.
- 2) metodyczno-organizacyjno-programowa (?) – Cel: Poszerzanie kompetencji językowych, rozwijanie pasji językowej ucznia oraz zainteresowań humanistycznych. Wzbogacanie wiedzy na temat kultury i zwyczajów. Doskonalenie umiejętności redagowania tekstów użytkowych.

Opis: Podczas udziału w innowacji oprócz nauki słownictwa oraz zagadnień gramatycznych dzieci będą poznawały kulturę, zwyczaje, mentalność mieszkańców danego kraju.

Czy to jest innowacja?

Kolejny dość osobliwy przykład innowacji pedagogicznej dla uczniów gimnazjum stanowi opisana na 56 stronach innowacja opracowana przez 6 autorów do 3 języków. Poszerza ona elementy kultury, literatury, historii oraz geografii krajów anglojęzycznych, frankofońskich oraz niemieckojęzycznych. Uczniowie stają się świadomi podobieństw i różnic historycznych, kulturowych czy socjologicznych, rozwijają się społecznie. Innowacja pomaga w kształceniu wrażliwości i tolerancji. Metody pracy: metoda kognitywna – podkreśla, że język ma charakter twórczy; osłuchiwanie się językiem nie jest nawykowe, lecz innowacyjne (?); pomaga wykształcić kompetencje językowe, dzięki którym uczniowie mogą rozumieć i samodzielnie tworzyć nieskończenie wiele poprawnych zdań w języku obcym (?); metoda komunikacyjna – zakłada, że język to narzędzie komunikacji; czytane są dialogi z podziałem na role, jak w prawdziwej komunikacji (?), przez co uczniowie nabierają przekonania, że język służy załatwieniu konkretnych spraw w otaczającym świecie itd. Ale: Po zrealizowaniu innowacji uczeń: wykorzystuje informacje o kulturze i życiu codziennym ww. krajów, tworząc np. broszury, projekty, audycje radiowe, prezentacje multimedialne; opisuje niektóre wydarzenia z historii...; nazywa różnice kulturowe...; potrafi wskazać na mapie...; zna główne święta... itd. (co nam to przypomina?).

Warto podać jeszcze kilka cytatów uzasadnień celowości innowacji:

- „Główną ideą innowacji jest rozbudzanie zainteresowania językiem u dzieci z najmłodszych grup przedszkolnych. Innowacyjność polega na tym, że nauka języka jest bezpłatna (?), co więcej wykorzystuję nowoczesne technologie informacyjne”.
- „Nowatorstwo działań polega na wykorzystaniu biblioteki lektur w języku obcym o różnym stopniu trudności oraz zachęcenie do całkowicie dobrowolnego korzystania z jej zasobów”.
- „Innowacja polega na samodzielnym czytaniu wybranych artykułów z czasopisma (x) w języku obcym. Ogromną wartością tego magazynu są nie tylko niesamowite fotografie, ale także interesujące teksty. Innowacja zakłada stworzenie uczniom nie tylko okazji do obcowania z pięknie wydany czasopiśmem podczas lekcji, ale także poszerzanie ich horyzontów, zasobu słownictwa oraz płynności językowej”.

Jak wynika z przytoczonych przykładów ilość nie zawsze idzie w parze z jakością, a w rejestrach dominują innowacje pozorne / pseudoinnowacje, których celem może być jakaś korzyść (np. przyspieszenie awansu nauczyciela), ale

nie może być – choćby w związku z błędnym założeniem – zwiększenie efektywności nauczania. Może mamy do czynienia nie z niedoborem, lecz z inflacją innowacji ze względu na ich nadmiar wynikający z jednej strony z wieloznaczności pojęcia i braku niezbędnej wiedzy merytorycznej, z drugiej zaś z kolejnych działań pozornych? O nich będzie jeszcze mowa.

4. Trudności i bariery w projektowaniu i realizacji działań innowacyjnych

Oprócz problemów wynikających przy projektowaniu i realizacji działań innowacyjnych z niejednoznaczności pojęcia innowacji mamy do czynienia z licznymi trudnościami, nawet barierami mającymi inne źródła. Ponieważ opisywane są w wielu publikacjach, odniosę się do wybranych trudności wewnętrznych i zewnętrznych.

4.1. Wybrane czynniki wewnętrzne

Ważnym czynnikiem utrudniającym podejmowanie i realizację innowacji jest – obok obserwowanej w przytoczonych uprzednio przykładach niewystarczającej wiedzy nauczycieli – metodycznej i dotyczącej samych innowacji – dominująca w działaniu wielu nauczycieli postawa odtwórcza będąca wynikiem głęboko zakorzenionych przekonań, utrwalonych nawyków i rutyny. Postawę taką charakteryzuje bierność poznawcza, sztywność myślenia, niska refleksyjność, lęk przed nieznanym, brak pewności i wiary w siebie, w sens i skuteczność własnych pomysłów i działań.

Znacznym utrudnieniem mogą być nieinnowacyjne postawy manifestujące się obojętnym stosunkiem emocjonalnym do innowacji, nieuczestnictwem w działaniach innowacyjnych bądź wyraźnie negatywnym nastawieniem, wręcz oporem. Taki opór psychiczny może być wynikiem odczuwanego braku wsparcia grona pedagogicznego, braku zaufania do osób proponujących zmiany, obawy przed dezaprobatą, poczucia wyobcowania z grupy czy lęku przed obniżeniem własnej pozycji w grupie.

Wśród innych cech osobowościowych utrudniających działalność innowacyjną warto wymienić przewagę motywacji zewnętrznej, tj. podejmowania działań np. innowacyjnych jako sposobu na osiągnięcie pewnych satysfakcji, nagrody, zaspokojenia ambicji oraz dominujący niekiedy konformizm nauczyciela – podporządkowanie się decyzjom innych wbrew własnym przekonaniom dla zdobycia np. ich sympatii i akceptacji – czy oportunizm – ugodowość dla uzyskania własnych korzyści. Negatywnym rezultatem wymienionych cech mogą być tzw. działania pozorne, obserwowane nie tylko u niektórych nauczycieli, lecz także w funkcjonowaniu systemu edukacji i administracji, o czym będzie jeszcze mowa. Działania pozorne zawierają jakiś element fikcji, a ich rzeczywista

funkcja polega na samym ich istnieniu. Pozór działań brany za prawdę utrudnia obiektywną ocenę i osłabia wolę szukania sensu we wprowadzanych zmianach (Dudzikowa, 2013: 33). Z takim rodzajem działań innowacyjnych, działań, których celem nie jest podniesienie efektywności pracy, lecz uzyskanie własnej korzyści, np. wyróżnienie przez dyrekcję, uzyskanie uznania w zespole czy uzyskanie awansu, mieliśmy chyba do czynienia w uprzednio przedstawionych przykładach.

4.2. Główne trudności zewnętrzne

Trudności zewnętrzne można rozpatrywać w aspekcie strukturalnym – na szczeblu systemu oświaty, szkoły i szczeblu społecznym, dotyczącym złożonych stosunków społecznych wśród nauczycieli, między nauczycielem i uczniami czy nauczycielami i dyrekcją.

System oświaty jest złożoną strukturą społeczną o wielorakich zadaniach i funkcjach, zróżnicowaną pod względem składu, warunków, możliwości i oczekiwań. Mamy tu do czynienia ze sprzecznymi nierzadko interesami różnych grup społecznych, z centralizmem oświatowym, nadmierną biurokracją i ograniczeniami wynikającymi z często zmieniających się przepisów. Jedną z ważniejszych trudności i przeszkód w realizacji innowacji są jednak wspomniane działania pozorne na szczeblu systemu oświaty, działania na pokaz, służące jedynie jako pretekst (tamże: 50). Przykładem tego mogą być ostatnie zmiany podstaw programowych polegające np. głównie na zmianie lektury czy omawianych postaci historycznych, tzw. nowa matura, do której zdania wystarczy 30%, czy nauczanie „pod testy”, nie rozwijające rzeczywistych kompetencji komunikacyjnych ucznia.

Do działań pozornych i wynikających z nich paradoksów można zaliczyć też wiele innych zarządzeń MEN: z jednej strony nauczyciele są zachęcani do poszukiwań innowacyjnych sposobów poprawiania skuteczności nauczania, a z drugiej otrzymują rozporządzenie, czego nie wolno im zmieniać. Nacisk kładziony jest na indywidualizację, ale wymaga się sztywnego i drobiazgowego planowania zajęć. Pod pozorem „dobrej zmiany” ogranicza się autonomię uczniów (np. wybór drugiego języka) i nauczycieli (narzucone podręczniki), promuje współzawodnictwo, rywalizację, uniemożliwia realizację sprawdzonych i efektywnych działań dydaktycznych jak nauczanie zintegrowane, stosowanie portfolio itd. Działania pozorne to jednak nie tylko utrudnienie działań innowacyjnych, lecz także marnotrawstwo społecznej energii, czynnik opóźniający, a nawet uniemożliwiający niezbędne dla rozwoju edukacji zmiany (por. tamże: 33). Pozorne reformy sprowadzające się głównie do zmian strukturalnych i do powierzchownych korekt w planach i programach kształcenia mają zazwyczaj inne niż edukacyjne cele, edukacja jest traktowana jako dobro polityczne, a nie ogólnonarodowe.

Za główną bazę oporu przed innowacjami można uznać samą szkołę z ustabilizowanym biurokratycznym systemem administracyjnym, programami, metodami premiującymi rywalizację, warunkami utrudniającymi kreatywne myślenie, pracę twórczą w zespole, szkołę ukształtowaną przez wiele lat jako instytucja konserwatywna, wychowująca w duchu konformizmu, zgody na zastaną rzeczywistość. Coraz bardziej rozbudowywane formy nadzoru, kontroli nie służą poprawie jakości edukacji, ale głównie sprawozdawczości, zwiększeniu konkurencyjności szkoły itp. W takiej ogólnej atmosferze szkolnej nie jest łatwo być kreatywnym nauczycielem i innowatorem.

Trudności w realizacji działań innowacyjnych należy również rozpatrywać w aspekcie społecznym. Innowatorzy muszą się często zmagać nie tylko z biurokracją, lecz także pokonywać bariery związane z funkcjonowaniem szkoły jako instytucji społecznej, z nie zawsze korzystnym dla nowatorskich pomysłów ogólnym klimatem szkoły, nieprawidłowymi relacjami interpersonalnymi w gronie pedagogicznym czy między nauczycielem a dyrekcją, zwłaszcza gdy dominuje w nim konformizm lub gdy rywalizacja między nauczycielami przeważa nad kooperacją.

Szczególnie dotkliwy dla nauczyciela jest niewątpliwie negatywny wpływ tzw. faryzeuszy innowacji, czyli (za Śliwskim, 1998: 142) tych, którzy pozorują swoją otwartość i zgodę na innowacje, czyniąc jednocześnie wszystko, aby do nich nie doszło, by zdeprecjonować znaczenie procesu i treści przemian i zmniejszyć zapal nowatora. Ci „umniejszacze” działań innowacyjnych ukrywają swą obtudę i dwulicowość, aby nie można było rozpoznać i napiętnować ich ukrywanej niechęci do powszechnie uznawanej wolności pedagogicznej i autonomii. Faryzeusze innowacji starają się zachwiać samooceną nowatora, zniszczyć jego motywację, zaangażowanie i gotowość do zmian. Szukają wad, słabości wprost lub przez pomówienie, plotkę, wyśmiewanie, by osiągnąć stan równowagi emocjonalnej i ukryć własne kompleksy.

5. Propozycje wsparcia nauczycieli w projektowaniu i realizacji innowacji

Przedstawienie wybranych trudności występujących przy podejmowaniu i realizacji działań innowacyjnych nie miało oczywiście na celu zniechęcenia do innowacji pedagogicznych, lecz jedynie uświadomienie problemów, z którymi być może przyjdzie się zmierzyć. Właściwie rozumiane innowacje pedagogiczne to konieczność naszych czasów wynikająca m.in. z szybkiego rozwoju ogólnego i zmian na rynku pracy oraz roli edukacji w kształceniu nowoczesnego człowieka i społeczeństwa wiedzy.

Środowisko pracy staje się coraz bardziej zróżnicowane, złożone, mniej stabilne. Następuje przewartościowanie stylu życia, postaw i wartości. Praca podlega zmianom strukturalnym i organizacyjnym, wymagającym nowych

kwalifikacji i kompetencji, nowego rodzaju zachowań, przejścia od działań od-
twórczych, polegających na powielaniu dorobku przeszłości, do twórczych, któ-
rych istotą jest wzbogacenie tego doświadczenia, a więc tworzenia innowacji.
Jedną z najbardziej charakterystycznych, a zarazem najistotniejszych cech środo-
wiska funkcjonowania współczesnego człowieka staje się zmienność i przejścio-
wość, tracą zatem na znaczeniu kwalifikacje w postaci gotowej wiedzy i umiejęt-
ności, a zyskują te, które są podstawą zachowań innowacyjnych, twórczych.

Choć jednak postulat zastąpienia przystosowawczego modelu naucza-
nia i uczenia się modelem innowacyjnym zgłaszany był przez autorów między-
narodowych raportów edukacyjnych od 1972 roku (por. Kotarba-Kańczugow-
ska, 2009), szkoła nasza nie przygotowuje w wystarczający sposób ani do przy-
szłej pracy zawodowej, ani do funkcjonowania w warunkach zmienności i no-
woczesności. I stan ten się pogłębia na skutek braku całościowej koncepcji
edukacji i niedostatecznie przemyślanych działań decydentów. Obserwujemy
nawet dążenie do pozbawienia nauczyciela i uczniów ich autonomii oraz do
powrotu do daleko idącej centralizacji.

Mamy zatem do czynienia z sytuacją dość paradoksalną. Przyjmując, że
człowiek nowoczesny to człowiek innowacyjny, zdolny do samorozwoju i sa-
morealizacji, do bycia kreatywnym, do sprawnego, odpowiedzialnego i god-
nego funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie oraz że niezro-
zumienie istoty i celu wprowadzania innowacji prowadzi niejednokrotnie je-
dyndzie do działań pozornych, musimy (chcąc sprostać wymogom współczesno-
ści i przyszłości) kształcić i uczniów, i nauczycieli niejako wbrew rozporządze-
niom ministerstwa i kształcenie do innowacyjności, do uzyskania kompetencji
innowacyjnych rozpoczynać w trakcie studiów, kontynuować w formie samo-
kształcenia w szkole w trakcie pracy zawodowej oraz w fazie doskonalenia.

5.1. Kształcenie

Ponieważ podstawowym warunkiem wprowadzania innowacji pedagogicz-
nych jest – jak wspominałam – odpowiednia wiedza i umiejętności dotyczące
ich realizacji, krytyczna ocena istniejącego stanu rzeczy i przede wszystkim po-
stawa proinnowacyjna, tj. gotowość i chęć wprowadzania zmian, zagadnienie
innowacji pedagogicznych należałoby włączyć do realizowanego programu kształ-
cenia i – ze względu na ograniczony czas – przygotowywać do pracy samokształ-
ceniowej oraz pogłębiać tę problematykę na seminariach. Samo kształcenie na-
uczycieli powinno, w większym niż dotychczas stopniu, mieć charakter proinnowa-
cyjny, tj. taki, w którym znaczną rolę odgrywa promowanie odwagi do formuło-
wania własnych myśli i ich obrony, gotowości podejmowania ryzyka, uruchamia-
nie mechanizmów wyzwalających kreatywność, operatywność, skłanianie do

alternatywnego myślenia. Niezbędne jest świadome rozwijanie kompetencji innowacyjnej przyszłych nauczycieli, a więc zdolności nauczyciela do wytwarzania pomysłów mających na celu doskonalenie określonego wycinka rzeczywistości pedagogicznej wraz z umiejętnością ich stosowania w praktyce (Puślecki, 1992: 33). Kompetencja ta powinna być połączona z wykształceniem postawy proinnowacyjnej, będącej wynikiem uaktywnienia własnych zdolności do zachowań autonomicznych i twórczej gotowości do podejmowania wyzwań, do aktywnej wynikającej z ciekawości intelektualnej dekonstrukcji rzeczywistości, w której uczestniczy (por. Drozdowski i in., 2010: 20). Oczekiwany nauczyciel to – jak często się powtarza – nie dystrybutor wiedzy, ale kreator własnej aktywności edukacyjnej, przewodnik i animator aktywności samokształceniowej, samodzielności poznawczej i egzystencjalnej uczniów (por. Kwiatkowska, 2008; Zawadzka-Bartnik, 2015).

5.2. Szkoła – praca zawodowa

Realizacja innowacji pedagogicznych wymaga od nauczyciela umiejętności czynnego i twórczego wzbogacania swego zawodu o nowe składniki, poszukiwania niestandardowych sposobów rozwiązywania zadań dydaktycznych przełamujących rutynę, dążenia do odzyskania ograniczanej biurokratycznie zawodowej autonomii itp. W celu ograniczenia omówionych wcześniej trudności w realizacji innowacji pedagogicznych starajmy się przez wskazywanie korzyści innowacyjnego modelu kształcenia pozyskiwać sprzymierzeńców w zespole nauczycieli języków obcych, wśród innych nauczycieli i rodziców. Zaniechajmy działań pozornych i konformistycznych, zwiększajmy samokontrolę i refleksję nad własnymi motywami podejmowania innowacji, aby nie była to „sztuka dla sztuki”.

Zadaniem dyrekcji i grona pedagogicznego jest natomiast przełamywanie stereotypów w myśleniu zarówno uczniów, jak i rodziców oraz tworzenie sprzyjającego aktywności nowatorskiego klimatu w szkole, zwiększanie stopnia współdecydowania nauczycieli i współodpowiedzialności, powoływanie zespołów ds. innowacji pedagogicznych w radach pedagogicznych czy tworzenie zespołów samokształceniowych. Dyrekcja i grono pedagogiczne powinny wspólnie dążyć do tworzenia szkoły jako instytucji uczącej się, szkoły innowacyjnej, której głównym celem jest pomoc uczącemu się w doskonaleniu osobowym i w rozumieniu coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości.

5.3. Doskonalenie

Ważną rolę w wytwarzaniu kompetencji innowacyjnych nauczyciela odgrywa doskonalenie. W ramach działalności np. stowarzyszeń nauczycieli języków

obcych mogą być prowadzone szkolenia mające na celu zrewidowanie teorii osobistych (własnych, nie zawsze słusznych przekonań), wyjaśnianie procedury projektowania i realizowania innowacji, uświadamianie trudności i dzięki temu zmniejszanie siły oddziaływań negatywnych. Można organizować punkty doradcze prowadzone przez doświadczonych i wykwalifikowanych osoby, inicjować międzyszkolną współpracę nauczycieli języków obcych czy organizować treningi kreatywności dla nauczycieli (przykłady zob. m.in. Jastrzębska, 2013) itp.

Przy planowaniu i realizacji innowacji pedagogicznych musimy jednak pamiętać, że nie sama nowość czy oryginalność decyduje o ich wartości, lecz że ważniejsza jest celowość i użyteczność prowadząca do wzrostu efektywności. Warto najpierw zastanowić się, co chcemy zmienić (w jakim zakresie) i dlaczego (cel), co zyskają uczniowie (korzyści) i jak sprawdzimy osiągnięcie zaplanowanego celu. Aspekt jakościowy nie ilościowy, funkcjonalność (użyteczność i efektywność) powinny tu odgrywać rolę pierwszoplanową. Wśród innych niezbędnych warunków pamiętajmy o zgodności z aktualną wiedzą glottodydaktyczną i o pełnej dobrowolności decyzji nauczyciela.

6. Zakończenie

Nowoczesność i innowacyjność to hasła, slogany, które każdy interpretuje na swój własny sposób. Bez zmiany sposobu myślenia o edukacji zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz rodziców, jej wynikających ze współczesności, ale i przyszłości celach i zadaniach, bez przekonania nauczycieli o celowości i konieczności działań innowacyjnych, zapewnienia nauczycielom niezbędnej wiedzy, wykształcenia odpowiednich postaw i stworzenia pozbawionych biurokracji warunków ułatwiających wprowadzania innowacji będziemy – projektując pozorne i nieefektywne innowacje – marnotrawić jedynie czas i energię. Zdaniem Kwiatkowskiej (2005: 173) nauczyciele prezentują, niestety, zbyt często zachowawcze postawy wobec zmian, przyjmując rolę wykonawców ustalonych odgórnie programów i reguł zdejmujących z nich odpowiedzialność za jakość i efekt pracy. Brak im aktywności negatywnej, niezgody, sprzeciwu, czasem oporu w imię własnych racji. Procesy innowacyjne to procesy destabilizacji systemu będące wynikiem wyzwolenia się od przyzwyczajenia wypełniania dyrektyw i uruchomienia mechanizmów wyzwalających samodzielność, kreatywność i wewnętrzne przekonanie o wartości i konieczności podejmowanych działań (Kwiatkowski, 1990: 84).

Ponieważ na zasadnicze zmiany filozofii kształcenia reprezentowanej przez organy decyzyjne (MEN) trudno liczyć (jeszcze bardziej chyba obecnie ze względu na widoczny w ostatnich decyzjach regres), zastanówmy się, co możemy zmienić w naszych działaniach, aby miały sens. Wszelka innowacja to twórcza destrukcja, proces destabilizacji nie zawsze akceptowanego, choć często

wygodnego systemu. Czy przyjmimy postawę konformistyczną, bierną, zachowawczą, włączając się w edukacyjną grę pozorów, grę prowadzącą do zaprzeczenia najważniejszym wartościom edukacyjnym, czy przyjmimy postawę twórczą, aktywną, innowacyjną, zależy w znacznej mierze od nas samych. Bądźmy twórczo destrukcyjni i nie czekając na kolejne odgórne tzw. „dobre” zmiany (może nawet wbrew nim), działajmy według własnych przekonań, wiedzy i potrzeb dla dobra innych i dobra własnego i – jak śpiewał Wojciech Młynarski – „róbmy swoje”. Bogusław Śliwerski w naukowym blogu (zob. sliwerski-pedagog.blogspot.com) zauważa, że wprowadzana reforma „nie ma nic wspólnego z twórczością, innowacyjnością czy postępem. Skonstruowana i przyjęta przez MEN podstawa programowa kształcenia ogólnego jest świadectwem nie tylko dyletanctwa tzw. reformatorów szkoły, ale także zagrożeniem dla jakości wykształcenia dzieci i młodzieży”. Zamiast zgłaszania (jak dotychczas) do kuratoriów czy od 1 września 2017 roku do dyrekcji często nieprzemyślanych i czasochłonnych pseudoinnowacji służących głównie sprawozdawczości i potwierdzeniu politycznych racji, nie czekając na często wymuszoną akceptację rady pedagogicznej, przejmijmy inicjatywę i – „róbmy swoje”. Przeprowadzajmy badania w działaniu, wprowadzajmy (jak dotychczas to robiliśmy) może niewielkie, ale sensowne zmiany i ulepszenia pozwalające na bardziej efektywne nauczanie i wychowanie. Róbmy zatem swoje – jak zachęcał Młynarski – „[...] póki jeszcze ciut się chce! [...] Róbmy swoje! Może to coś da – kto wie?”.

BIBLIOGRAFIA

- Brzeziński M. (2009), *Organizacja kreatywna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Drozdowski R. i in. (2010), *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Dudzikowa M. (2013), *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)* (w) Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 28-82.
- Jastrzębska E. (2013), *Przygotowanie do twórczości pedagogicznej w kształceniu wstępnym nauczycieli języków obcych* (w) „Neofilolog”, nr 40/2, s. 319-332.
- Komorowska H. (2015), *Rola nauczyciela, mity i slogany a rzeczywistość* (w) „Neofilolog”, nr 45/2, s. 143-155.
- Kotarba-Kańczugowska M. (2009), *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski S. (1990), *Spółeczeństwo innowacyjne*. Warszawa: PWN.
- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pietrasieński Z. (1971), *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa: PWN.
- Przyborska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności – między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Puślecki W. (1992), *Kompetencje innowacyjne nauczycieli – wymogi programowe i stan faktyczny* (w) Schulz R. (red.), *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 33-39.
- Rusakowska D. (1995), *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smak E. (2014), *Innowatyka w edukacji*. Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Śliwerski B. (1998), *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 139-148.
- Śliwerski B. (2013), *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP* (w) Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 103-130.
- Śliwerski B. (2017a), *Dydaktycy przedmiotowi*. Online: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/06/dydaktycy-przedmiotowi.html> [DW 6.06.2017].
- Śliwerski B. (2017b), *Kto nie z MEN, ten nie ten*. Online: sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/05/ [DW 28.05.2017].
- Zawadzka-Bartnik E. (2015), *Czego powinniśmy uczyć a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach* (w) „Neofilolog”, nr 44/2, s. 139-153.

Mirośław Pawlak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Wydział Filologiczny

pawlakmi@amu.edu.pl

ZALEŻNOŚĆ MIĘDZY POZIOMEM OPANOWANIA GRAMATYKI A WYBRANYMI CZYNNIKAMI KOGNITYWNYMI I AFEKTYWNYMI: ZARYS PROJEKTU BADAWCZEGO¹

**The relationship between the knowledge of grammar and
selected cognitive and affective individual difference variables:**

An outline of a research project

Although there is a considerable body of research aiming to determine the effectiveness of different techniques and procedures in promoting the mastery of grammar structures in the target language, little is still known about how this effectiveness is mediated by individual difference (ID) variables, which, in turn, may determine learner engagement and translate into learning outcomes (Ellis, 2010; Pawlak, 2014, 2017b). For this reason, it is necessary to undertake research that would explore the link between grammar knowledge and ID factors. This is the rationale behind the research project funded by the Polish National Science Center outlined in the present paper. The project involves over 200 English philology and aims to establish the mediating effects of working memory, willingness to communicate, motivation, grammar learning strategies, and beliefs about grammar instruction with respect to the mastery of different types of English passive voice (i.e., different aspects and tenses), taking into account both explicit and implicit knowledge of this grammatical feature.

¹ Zaprezentowany w niniejszym artykule projekt badawczy jest finansowany przez Narodowe Centrum Nauki w latach 2016-2019 (nr 2015/17/B/HS2/01704).

Keywords: individual differences, working memory, motivation, willingness to communicate, grammar learning strategies, beliefs about grammar instruction, explicit and implicit knowledge

Słowa kluczowe: różnice indywidualne, pamięć robocza, motywacja, gotowość komunikacyjna, strategie uczenia się gramatyki, przekonania dotyczące nauczania gramatyki, wiedza eksplicytna i implicytna

1. Wprowadzenie

Mimo że przeprowadzono wiele badań dotyczących skuteczności różnych technik i procedur nauczania gramatyki (np. Ellis, 2016; Hinkel, 2016; Loewen, 2015; Nassaji, 2017; Pawlak, 2006, 2013a, 2014, 2017b), w niewielu z nich wzięto pod uwagę rolę zmiennych moderujących, które w dużej mierze determinują skuteczność takiego czy innego sposobu nauczania, a co za tym idzie, mają wpływ na stopień opanowania tego podsystemu. Takie zmienne dotyczą charakteru nauczanej struktury gramatycznej (np. stopnia jej trudności), kontekstu, w którym odbywa się nauka (np. tego, czy dana forma językowa była wcześniej nauczana, czy nie) i całego szeregu czynników o charakterze indywidualnym (np. wieku, motywacji, stylów uczenia się, zdolności językowych) (zob. Ellis, 2010; Pawlak, 2014, 2017b). Mimo że wszystkie te zmienne są istotne, szczególnie ważne wydają się różnice indywidualne między uczniami, ponieważ to właśnie one determinują w dużej mierze zaangażowanie uczących się, nie tylko to, które ma charakter behawioralny i przekłada się na ich mniej lub bardziej poprawną odpowiedź, lecz także to o charakterze kognitywnym, związane z przetwarzaniem danej struktury, jak również to o charakterze afektywnym, dotyczące np. stopnia, w jakim uczniowie są otwarci na określony sposób nauczania. To zaangażowanie z kolei przekłada się na osiągnięcia w nauce, bo przy jego braku czy też niewielkiej intensywności nawet techniki bądź procedury uznawane za optymalne mogą okazać się zupełnie bezwartościowe. W związku z tym niezbędne jest prowadzenie badań empirycznych, które skupiałyby się na zależności między poziomem opanowania gramatyki w języku docelowym a zmiennymi indywidualnymi. Taki właśnie jest cel zakrojonego na szeroką skalę, niewątpliwie innowacyjnego, projektu badawczego, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki, którego zarys zostanie przedstawiony w niniejszym artykule. Projekt ten ma na celu określenie moderującej roli pamięci roboczej, motywacji, gotowości komunikacyjnej, strategii uczenia się gramatyki i poglądów na temat nauczania gramatyki w przypadku poziomu opanowania różnych aspektów strony biernej w języku angielskim (tj.

różne czasy i aspekty), w odniesieniu do produktywnego oraz receptywnego wymiaru wiedzy eksplicytnej i implicytnej (DeKeyser, 2010; Ellis, 2009). W pierwszej części tekstu podjęta zostanie próba prezentacji dominujących obecnie tendencji w badaniach nad czynnikami indywidualnymi i podkreślenia ich roli jako ważnej zmiennej moderującej wyniki w nauce języka obcego, a w szczególności opanowanie gramatyki. Część druga poświęcona będzie prezentacji realizowanego projektu, zarówno jeśli chodzi o uzasadnienie podjęcia problematyki badawczej, jak i jego głównych celów, zastosowanej metodologii oraz sposobów poboru i analizy danych. Ponieważ omawiany projekt jest w trakcie realizacji, w związku z czym jego wyniki nie są jeszcze dostępne, ostatnia część artykułu dotyczyć będzie trudności i wyzwań związanych z jego implementacją.

2. Rola różnic indywidualnych w nauce języka obcego

Już na samym początku należy podkreślić, że zdefiniowanie różnic indywidualnych nie jest proste, a jeszcze większe problemy pojawiają się w przypadku próby ich klasyfikacji czy nawet wyodrębnienia określonych zmiennych (zob. Pawlak, 2012b, 2017c). I tak np. Zoltán Dörnyei definiuje czynniki indywidualne jako „[...] wymiary trwałych cech osobowości, które dotyczą wszystkich i mogą się różnić w pewnym stopniu [...], innymi słowy, odnoszą się one do stałych i systematycznych odchyień od tego, co można określić normalnym stanem rzeczy” (2005: 4). Przyjęcie tego typu definicji skłoniło go jednak do pominięcia tak ważnych czynników jak wiek czy płeć, ale też do zakwestionowania roli przekonań jako czynnika indywidualnego, ponieważ jego zdaniem trudno je uznać za trwałą cechę uczących się. Brak jest także zgody dotyczącej definicji niektórych zmiennych, co powoduje trudności zarówno w odniesieniu do samego rozumienia określonych konstruktów, jak i prowadzenia ogniskujących się na nich projektów badawczych. Nieostre jest np. rozróżnienie między stylami kognitywnymi i poznawczymi, tym bardziej że w wielu publikacjach oba terminy są traktowane jako tożsame, nie do końca wiadomo, na ile ogólnie rozumianą inteligencję da się wyodrębnić ze zdolności językowych, tak jak są one rozumiane w klasycznej definicji Johna Bissella Carrolla (1959), a ogromnym problemem jest też odróżnienie strategii uczenia się od działań podejmowanych w celu opanowania sprawności i podsystemów języka docelowego, które nie mają charakteru strategicznego. Jeszcze więcej problemów pojawia się w przypadku próby podziału czynników indywidualnych na określone kategorie, bo proponowane klasyfikacje bardzo często znacznie się od siebie różnią, zarówno jeśli chodzi o publikacje przeznaczone dla specjalistów, jak i podręczniki pisane z myślą o nauczycielach języka obcego (Pawlak, 2013a, 2017a). Warto w tym miejscu podkreślić, że w przypadku omawianego projektu badawczego

przyjęto dosyć tradycyjny podział czynników indywidualnych na kognitywne (np. pamięć robocza), afektywne (np. motywacja) i społeczne (np. przekonania), choć jest rzeczą oczywistą, że kategorie te wzajemnie się przenikają. Dla przykładu wykorzystanie takich a nie innych strategii uczenia się może być wynikiem interakcji procesów o charakterze kognitywnym, afektywnym i społecznym (np. korzystanie ze słownika może zależeć od przekonań, stylu uczenia się, konkretnej sytuacji czy emocji przejawiających się w danym kontekście) (zob. Dörnyei, 2009b).

Niezależnie od opisanych wyżej trudności związanych z definiowaniem i kategoryzacją czynników indywidualnych, w ostatniej dekadzie da się zauważyć wyraźne trendy w badaniach empirycznych nad tego typu zmiennymi. Po pierwsze, różnice indywidualne są coraz częściej rozumiane, ale też badane jako dynamiczne systemy złożone (np. Larsen-Freeman, 2015b), które wchodzą w skomplikowane zależności tak pomiędzy sobą, jak i elementami kontekstu edukacyjnego, a okresy dynamicznych fluktuacji przeplatają się z okresami relatywnej stabilizacji. Widać to doskonale na przykładzie badań empirycznych dotyczących motywacji (np. Dörnyei, MacIntyre, Henry, 2015), ale perspektywa ta jest również coraz częściej przyjmowana w odniesieniu do innych czynników indywidualnych, np. strategii uczenia się (Oxford, 2017). Choć nie jest to z pewnością jedyna teoria, która pozwala na zrozumienie różnic indywidualnych i ich dynamiki (Pawlak, 2017b), to jej wpływ na prace badawcze w tym obszarze jest trudny do przecenienia. Po drugie, da się zauważyć odejście od sztywnych klasyfikacji zarówno rodzajów zmiennych indywidualnych, jak i ich różnych kategorii, co jest również doskonale widoczne w przypadku strategii uczenia się (Griffiths, 2018; Oxford, 2017). Takie podejście nie oznacza oczywiście, że nie należy wykorzystywać narzędzi, w których określona zmienna jest badana w odniesieniu do różnych jej aspektów ale z całą pewnością uświadamia badaczom, że, interpretując uzyskane wyniki, powinni pamiętać, iż różnice indywidualne wzajemnie się przenikają. Po trzecie, o ile zainteresowanie niektórymi czynnikami indywidualnymi utrzymuje się na podobnym poziomie lub nawet wzrasta, inne są coraz rzadziej przedmiotem zainteresowania specjalistów, a w wielu przypadkach dotychczasowe perspektywy teoretyczne uległy znaczącym modyfikacjom. I tak np. nieczęsto prowadzone są obecnie badania nad stylami kognitywnymi czy stylami uczenia się, być może z uwagi na ich związek z cechami osobowości, podczas gdy projekty badawcze dotyczące motywacji i zdolności językowych są niezwykle popularne, z tym że te pierwsze odwołują się teraz przede wszystkim do teorii idealnego „ja” językowego (Csizér, 2017), a te drugie koncentrują się na roli pamięci roboczej (Li, 2017). Po czwarte, coraz częściej wyrażane jest przekonanie, że wszystkie czynniki indywidualne, może poza wiekiem i płcią (choć tę ostatnią, oczywiście, także można zmienić), da się w jakimś stopniu modyfikować przy

zastosowaniu odpowiedniego treningu (Gregersen, MacIntyre, 2016). Po piąte, w prowadzonych badaniach coraz częściej jest przyjmowana perspektywa *mi-kro*, która koncentruje się na roli zmiennych indywidualnych w określonej sytuacji (np. przy wykonywaniu konkretnego zadania przez uczących się reprezentujących dane cechy), jako uzupełnienie perspektywy *makro*, która ma za zadanie ujawnienie ogólnych tendencji i zależności (np. zidentyfikowanie dominujących wymiarów osobowości i ich związku z użyciem różnych rodzajów strategii uczenia się). Choć osadzone w kontekście projekty badawcze z całą pewnością mogą się przyczynić do lepszego poznania czynników indywidualnych, ich dynamiki czy współzależności z innymi zmiennymi, nie oznacza to, że próby ustalenia prawdziwości w określonej populacji są pozbawione sensu, czego najlepszym dowodem jest przedstawiony w dalszej części tekstu projekt badawczy. W końcu po szóste, uwzględnienie roli kontekstu skutkuje potrzebą stosowania innych narzędzi badawczych i odwoływania się do tzw. podejść mieszanych, które stanowią połączenie metod ilościowych i jakościowych (zob. Benati, 2016). O ile więc np. określenie czynników składających się na gotowość komunikacyjną studentów filologii wymaga zastosowania dobrze zaprojektowanej ankiety wypełnianej przez kilkuset respondentów, o tyle już poznanie przyczyn zmian, jeśli chodzi o chęć podjęcia interakcji w trakcie konkretnych zajęć, jest możliwe jedynie przy wykorzystaniu różnorodnych instrumentów, takich jak samoocena tej chęci w pewnych odstępach czasowych, ankieta dotycząca przyczyn zmian w tym zakresie czy wywiady (zob. Mystkowska-Wiertelak, Pawlak, 2017).

Zrysowane powyżej zmiany w sposobie postrzegania zmiennych indywidualnych oraz prowadzenia badań empirycznych w tym zakresie nie przyczyniły się jednak jak dotąd do lepszego zrozumienia wpływu tych zmiennych na skuteczność różnych technik i procedur nauczania gramatyki, a co za tym idzie na poziom jej opanowania. Dlatego też, abstrahując od tego, jak rozumiane i badane są czynniki indywidualne, ich rola w procesie uczenia się i nauczania języka obcego wymaga z całą pewnością dalszego zgłębiania (Dörnyei, 2005; Ellis, 2008). Jest to szczególnie dobrze widoczne w przypadku projektów badawczych dotyczących nauczania form języka, a przede wszystkim gramatyki, ponieważ najczęściej porównują one skuteczność różnych technik i procedur, rzadko uwzględniając rolę zmiennych moderujących, takich jak dystynktywne cechy danej struktury, kontekst czy różnice indywidualne, przy czym to te ostatnie są przedmiotem zainteresowania w niniejszym tekście (Ellis, 2010, 2016; Larsen-Freeman, 2015a; Nassaji, 2017; Pawlak, 2013a, 2017b, 2017c). Na przykład porównując efektywność korekty błędów językowych za pomocą reformułowania (ang. *recast*), które może być interpretowane jako komentarz na temat wypowiedzi i nie wymaga autokorekty, oraz różnych typów podpowiedzi (ang. *prompts*), takich jak prośba o wyjaśnienie, których użycie wymusza

niejako podjęcie próby eliminacji popełnionego błędu, nie należy zapominać, że techniki te mogą okazać się mniej lub bardziej skuteczne w zależności od indywidualnych profili uczących się. Oczywiście jest bowiem, że uczeń mało zmotywowany, wykazujący wysoki poziom lęku językowego czy po prostu mający wątpliwości co do samej roli korekty w nauce języka obcego może z niej w niewielkim stopniu skorzystać, bez względu na to, w jaki sposób będzie realizowana. Z kolei skuteczność jednej bądź też drugiej techniki będzie uzależniona od pojemności pamięci roboczej, której wystarczające zasoby pozwolą uczącemu się dostrzec fakt dokonywania korekty, odpowiednio ją zinterpretować, zauważyć swój błąd i ewentualnie go poprawić, czy gotowości komunikacyjnej, której poziom może mieć kluczowe znaczenie, jeśli chodzi o chęć modyfikacji wypowiedzi. Jak już wspomniano we wstępie, takie czynniki mogą mieć decydujące znaczenie dla poziomu zaangażowania uczących się, który z kolei warunkuje, w jakim zakresie taka interwencja przekłada się na wyniki w nauce, w tym przypadku na stopień opanowania określonej formy języka. Należy przy tym pamiętać, że znajomość danej struktury gramatycznej musi być rozpatrywana nie tylko w odniesieniu do świadomej, deklaratywnej wiedzy eksplicytnej, której zastosowanie wymaga czasu i dlatego jest ona głównie przydatna w tradycyjnych ćwiczeniach i na testach, lecz także, a może przede wszystkim, proceduralnej wiedzy implicytnej, która jest w takim stopniu zautomatyzowana, iż można ją wykorzystać w czasie rzeczywistym, jak to się odbywa w spontanicznej komunikacji (Ellis, 2009). Warto także zwrócić uwagę na fakt, że jeśli już badacze uwzględniają rolę czynników indywidualnych, to zazwyczaj koncentrują się na tych, które mają niewielkie znaczenia z dydaktycznego punktu widzenia. Doskonałym przykładem może tutaj być pamięć robocza (np. Wen, 2016; Li, 2017), bo choć stanowi ona jedną ze zmiennych, na których skupia się przedstawiony poniżej projekt, trzeba sobie zdawać sprawę, że nauczyciele nie dysponują odpowiednimi kwalifikacjami oraz narzędziami, żeby zmierzyć jej poziom, trudno sobie wyobrazić jej kształtowanie na lekcjach języka obcego, a jeszcze trudniej mówić o takim prowadzeniu zajęć, aby uwzględnić różnice w jej pojemności (Biedroń, Pawlak, 2016; Pawlak, 2017b).

Wszystko to wyraźnie pokazuje, iż niezbędne jest prowadzenie intensywnych badań koncentrujących się na zależności między znajomością gramatyki w języku docelowym oraz czynnikami indywidualnymi, zarówno takich, które ukierunkowane byłyby na relacje między tymi czynnikami a różnymi rodzajami wiedzy językowej, jak i takich, które ogniskowałyby się na moderującej roli tych zmiennych, jeśli chodzi o skuteczność różnych rodzajów interwencji dydaktycznej w rozwijaniu tej wiedzy. Warto w tym miejscu podkreślić, że – uwzględniając fakt, jak bardzo ograniczona jest nasza wiedza w tym zakresie – bardziej przydatna na tym etapie jest perspektywa makro. Pozwala ona bowiem

na odkrycie ogólnych zależności między zmiennymi indywidualnymi a znajomością gramatyki, przy wykorzystaniu danych uzyskanych od licznej grupy respondentów i właśnie to przekonanie legło u podstaw zaplanowania prezentowanego tutaj projektu badawczego. Takie badania można oczywiście uzupełnić perspektywą mikro, co zresztą dzieje się obecnie w przypadku pamięci roboczej (np. Mackey, Sachs, 2012). Wydaje się jednak, że perspektywa ta może odegrać największą rolę przy określaniu zależności między różnymi czynnikami indywidualnymi oraz ich wspólnym oddziaływaniem a rozwojem wiedzy językowej w danym kontekście, w którym można mówić o pewnych konglomeratach zmiennych motywacyjnych, kognitywnych i afektywnych (Dörnyei, 2009b).

3. Charakterystyka projektu badawczego

Główną motywacją do przeprowadzenia zaprezentowanego tutaj projektu badawczego był fakt, że – jak już wyjaśniono powyżej – bardzo mało wiadomo na temat zależności między różnicami indywidualnymi a poziomem opanowania gramatyki. Stwierdzenie to jest jak najbardziej uprawnione niezależnie od tego, czy patrzymy na te różnice jako zmienne moderujące efekt określonej interwencji dydaktycznej, czy po prostu interesuje nas stopień, w jakim warunkują one znajomość struktur gramatycznych, bez względu na to, czy taka wiedza jest wynikiem sformalizowanego nauczania, czy może nauki w naturalnych warunkach poza klasą językową. Jeszcze mniej wiadomo o roli tych czynników, jeśli chodzi o kształtowanie się produktywnego i receptywnego wymiaru wiedzy eksplicytnej i implicytnej (np. Loewen, 2015; Pawlak, 2017b). Co prawda istnienie takiej zależności wydaje się oczywiste, bo trudno np. zaprzeczyć, że osoby, które mają wyraźnie określoną, skryształizowaną wizję siebie jako użytkowników języka docelowego w przyszłości, skorzystają więcej z korekty niż osoby, których motywacja jest niska, a stosowane techniki mogą tutaj mieć drugorzędne znaczenie. Gorzej jest, niestety, z dowodami na istnienie tych relacji, gdyż dostępne badania są w dużej mierze fragmentaryczne, koncentrują się na wybranych, najczęściej izolowanych czynnikach i często pomijają wzajemne oddziaływania między tymi czynnikami jako element, który w dość nieprzewidywalny sposób może determinować wyniki nauki. Co więcej, podejmowane badania często nie uwzględniają aktualnych propozycji teoretycznych, co sprawia, że wykorzystywane narzędzia poboru danych pozostawiają wiele do życzenia. Uwzględniając wszystkie te fakty, badanie związku pomiędzy wybranymi różnicami indywidualnymi o charakterze kognitywnym i afektywnym a poziomem opanowania gramatyki w odniesieniu do wiedzy eksplicytnej i implicytnej przy wykorzystaniu nowo opracowanych instrumentów uznać należy nie tylko za niezwykle potrzebne, lecz także w dużej mierze nowatorskie.

3.1. Cele projektu badawczego

Zaprezentowany tu projekt badawczy, zatytułowany *Wybrane czynniki kognitywne i afektywne jako wskaźniki poziomu opanowania gramatyki u osób dorosłych uczących się języka angielskiego jako obcego*, jest realizowany w ramach grantu przyznanego przez Narodowe Centrum Nauki na lata 2016–2019 (nr 2015/17/B/HS2/01704), a prowadzą go specjaliści z Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, Akademii Pomorskiej w Słupsku i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie. Jego celem jest określenie zależności między pięcioma czynnikami indywidualnymi a poziomem opanowania gramatyki przez studentów filologii angielskiej, w odniesieniu do wiedzy eksplicytnej i implicytnej (wysoce zautomatyzowanej wiedzy eksplicytnej) zarówno w ich wymiarze produktywnym, jak i receptywnym. Uwzględnione różnice indywidualne to *pamięć robocza, motywacja, gotowość komunikacyjna, strategie uczenia się gramatyki oraz poglądy na temat nauczania gramatyki*, podczas gdy znajomość gramatyki została zoperacjonalizowana jako umiejętność zastosowania różnych rodzajów strony biernej w języku angielskim (tj. różne czasy, aspekty, czasowniki modalne). Szczegółowe cele projektu to: 1) konstrukcja polskich narzędzi pomiaru pojemności dwóch komponentów pamięci roboczej, a mianowicie centralnej jednostki wykonawczej (tj. *Polish Listening Span*) i pętli fonologicznej (tj. reprodukcja pseudosłów); 2) konstrukcja narzędzia służącego określeniu poziomu motywacji; 3) opracowanie narzędzia służącego pomiarowi gotowości komunikacyjnej; 4) modyfikacja narzędzia służącego określeniu częstotliwości użycia strategii uczenia się gramatyki; 5) modyfikacja narzędzia mającego na celu określenie przekonań na temat nauczania gramatyki; oraz, co najważniejsze, 6) weryfikacja zależności pomiędzy wymienionymi czynnikami kognitywnymi i afektywnymi a stopniem opanowania gramatyki. Hipotezy badawcze, które mają zostać zweryfikowane w wyniku realizacji projektu przedstawiają się następująco:

1. Testy pojemności centralnej jednostki wykonawczej oraz testy pojemności pętli fonologicznej będą wyjaśniały różnice w opanowaniu strony biernej zarówno w przypadku wiedzy eksplicytnej, jak i implicytnej.
2. Testy centralnej jednostki wykonawczej będą lepszym czynnikiem prognostycznym niż testy pętli fonologicznej.
3. Poziom motywacji będzie wyjaśniał poziom opanowania strony biernej zarówno w odniesieniu do wiedzy eksplicytnej, jak i implicytnej.
4. Poziom gotowości komunikacyjnej będzie wyjaśniał różnice w opanowaniu strony biernej w odniesieniu do wiedzy implicytnej.
5. Użycie strategii uczenia się gramatyki będzie wyjaśniało różnice w opanowaniu strony biernej tak w odniesieniu do wiedzy eksplicytnej, jak i implicytnej.

6. Przekonania dotyczące nauczania gramatyki będą wyjaśniały różnice w opanowaniu strony biernej zarówno w przypadku wiedzy eksplicytnej, jak i implicytnej.
7. Różne aspekty motywacji, gotowości komunikacyjnej, użycia strategii oraz przekonań będą w różnym stopniu wyjaśniały poziom opanowania strony biernej.

3.2. Metodologia projektu badawczego

Uczestnikami badania jest blisko 200 (nie wszystkie dane zostały do tej pory przetworzone i stąd brak precyzji) studentów filologii angielskiej z I, II i III roku studiów licencjackich z trzech ośrodków akademickich, z których wywodzą się osoby zaangażowane w realizację projektu. Tak jak ma to zazwyczaj miejsce w przypadku studiów filologicznych w Polsce, przez trzy lata uczestniczą oni w kursie intensywnej nauki języka angielskiego, obejmującym zwykle zajęcia z gramatyki, wymowy, mówienia, pisanie czy sprawności zintegrowanych, a program studiów obejmuje też szereg zajęć z historii, literatury czy językoznawstwa, prowadzonych najczęściej w języku angielskim. Warto dodać, że uczestnicy badania realizują różne specjalności i chociaż wielu z nich przygotowuje się do zawodu nauczyciela, to inni koncentrują się np. na języku biznesu, mediacji międzykulturowej czy dodatkowym języku obcym. Jeśli chodzi o poziom językowy uczestników, można go określić jako B2–C1 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, w zależności od roku studiów oraz zróżnicowania studentów na tym samym roku.

W celu zdobycia niezbędnych danych dotyczących badanych różnic indywidualnych w projekcie wykorzystane zostały następujące narzędzia, z których część skonstruowano od podstaw, a inne stanowią modyfikację instrumentów użytych we wcześniejszych badaniach empirycznych:

1. *Pamięć robocza* – 1) *Digit Span* (powtarzanie cyfr) – część skali inteligencji Wechslera (WAIS-R PL 1997), służącej do pomiaru inteligencji u osób dorosłych; jest to podtest werbalny mierzący pojemność pamięci krótkotrwałej; zadaniem badanych jest powtarzanie cyfr, początkowo w kolejności, w której je usłyszeli, a następnie od końca, np. „Proszę powtórzyć cyfry 2, 4, 9”; 2) *Polish Reading Span* (Biedroń i Szczepaniak, 2012), który składa się z ośmiu zestawów zawierających kolejno od 3 do 10 zdań w języku polskim; na końcu każdego zdania znajduje się niezwiązany z nim dwusylabowy rzeczownik, który należy zapamiętać; po każdym zestawie następuje przerwa na napisanie zapamiętanych słów; wynik testu to liczba zapamiętanych słów ze wszystkich zestawów; przykładowe zdanie to: „Naukowcy twierdzą, że mleko jest szkodliwe

- dla zielonego człowieka. LAMPA”; 3) *Polish Listening Span* (PLSPAN) (Zychowicz, Biedroń, Pawlak, 2017), który jest odpowiednikiem *Polish Reading Span*; uczestnicy mają za zadanie wykonać dwie czynności, a mianowicie: ocenę sensowności wysłuchanego zdania i jednocześnie zapamiętanie ostatniego słowa; PLSPAN składa się z ośmiu zestawów od 3 do 10 uprzednio nagranych zdań w języku polskim o długości około 8 słów; badani oceniają sensowność zdań w zestawach i zapamiętują ostatnie słowa; po wysłuchaniu zdań z danego zestawu uczestnicy są proszeni o odtworzenie listy zapamiętanych słów; przykładowe zdanie to: „Osobą, która bawiła się z kotem była mała DZIEWCZYŃKA”; i 4) *reprodukcja pseudosłów* – test ten składa się z polskich pseudosłów, przy czym każde stanowi fonologicznie prawdopodobną sekwencję pięciu dźwięków w języku polskim, której nie przyporządkowano jednak żadnego znaczenia; pseudosłowa te są ułożone w zestawy od 3 do 10, nagrane i odtwarzane uczestnikom w kolejności od najkrótszego do najdłuższego zestawu; ich zadaniem jest powtórzenie każdego z zestawów w prawidłowej kolejności, np. „Proszę powtórzyć następujące słowa: lu-rak, midon, kapes”.
2. *Motywacja* – kwestionariusz złożony z 30 pytań w pięciostopniowej skali Likerta (Pawlak, 2012c), opracowany co prawda na podstawie istniejących narzędzi, ale dostosowany do polskiego kontekstu edukacyjnego; narzędzie to odzwierciedla różne komponenty teorii idealnego „ja” językowego (Dörnyei, 2009b) i składa się z 42 stwierdzeń w pięciostopniowej skali Likerta, dotyczących aspektów motywacji takich jak: zachowania, które są wyrazem motywacji (np. wysiłek i wytrwałość), idealne „ja” językowe (wyobrażenia o tym, kim chcemy być, jeśli chodzi o naukę języka obcego), wymagane „ja” językowe (tj. opinie na temat nauki języka wyrażane przez innych), wpływ rodziny (np. motywujące działania najbliższych), doświadczenia w nauce języka obcego (np. te związane z określonym kontekstem), instrumentalne podejście do nauki języka obcego (nacisk na osiągnięcie celów o charakterze pragmatycznym), nastawienie na poszerzanie swojej wiedzy (tj. przekonanie, że znajomość języka obcego pozwoli poznać świat) oraz nastawienie na kontakty międzynarodowe (wykorzystanie języka obcego jako narzędzia komunikacji) (Pawlak, 2012c); przykładowe stwierdzenia to: „Podoba mi się atmosfera podczas lekcji języka angielskiego” bądź też „Uczę się języka angielskiego, bo podróżowanie stanie się bardziej przyjemne”.
 3. *Gotowość komunikacyjna* – kwestionariusz oparty na kilku istniejących skalach (np. Peng, Woodrow, 2010), który jednocześnie został dostosowany do polskiego kontekstu edukacyjnego i specyfiki uczestników badania;

narzędzie to składa się z 55 stwierdzeń w pięciostopniowej skali Likerta, dotyczących czynników takich jak: wiara we własne umiejętności komunikacyjne, wymagania innych osób, doświadczenia związane z nauką języka w obcym w klasie, nastawienie na kontakty międzynarodowe – otwartość na doświadczenie, niezaplanowana gotowość komunikacyjna podczas zajęć, nastawienie na kontakty międzynarodowe – zainteresowania wydarzeniami za granicą oraz gotowość komunikacyjna ukierunkowana na poszukiwanie możliwości komunikacji (Mystkowska-Wiertelak, Pawlak, 2017); przykładowe stwierdzenia to: „Mam ochotę brać udział w dyskusjach w parach” bądź też „Mam ochotę używać nowoczesnych technologii do komunikacji po angielsku”.

4. *Strategie uczenia się gramatyki* – kwestionariusz skonstruowany przez Pawlaka (2013b), który został zmodyfikowany dla potrzeb opisywanego projektu; narzędzie obejmuje 70 stwierdzeń w pięciostopniowej skali Likerta, które podzielono na strategie metakognitywne, kognitywne, afektywne i społeczne; ponieważ to strategie kognitywne są w największym stopniu bezpośrednio używane w nauce gramatyki, stanowią one najobszerniejszą grupę i zostały podzielone na cztery rodzaje, dotyczące stosowania struktur gramatycznych w czasie wykonywania zadań komunikacyjnych, rozwijania wiedzy eksplicytnej, rozwijania wiedzy implicytnej i korekty błędów gramatycznych; przykładowe stwierdzenia to: „Zwracam uwagę na strategie uczenia się gramatyki podczas czytania i słuchania” bądź też „Staram się używać konkretnych struktur gramatycznych podczas komunikacji”.
5. *Poglądy na temat nauczania gramatyki* – zmodyfikowana wersja istniejącego narzędzia (Pawlak, 2012b); kwestionariusz składa się z 30 stwierdzeń w pięciostopniowej skali Likerta, które dotyczą kwestii takich jak: rola nauczania gramatyki, wybór programu nauczania, planowanie lekcji, wprowadzanie gramatyki, ćwiczenie gramatyki i sposoby poprawiania błędów w użyciu struktur gramatycznych; przykładowe stwierdzenia to: „Najlepiej, kiedy to nauczyciel wyjaśnia reguły gramatyczne” bądź też „Nauczyciel powinien podać studentom listę struktur, które będą omawiane podczas zajęć”.

Jeśli chodzi o sprawdzenie poziomu opanowania struktury docelowej, tj. zastosowania różnych typów strony biernej, jak już wspomniano powyżej, zaprojektowane narzędzia miały na celu pomiar wiedzy eksplicytnej i wiedzy implicytnej, zarówno jeśli chodzi o produkcję, jak i recepcję. Warto podkreślić, że istnieją spore wątpliwości dotyczące tego, na ile osoby dorosłe mogą rzeczywiście rozwinąć wiedzę całkowicie implicytną, choćby dlatego iż – szczególnie w przypadku studentów filologii obcych – opanowane świadomie reguły z pewnością

pozostaną integralną częścią istniejącego systemu językowego. W związku z tym, jak postuluje Robert DeKeyser (2007, 2010), w tej sytuacji lepiej jest mówić o zautomatyzowanej wiedzy eksplicytnej, która nie różni się funkcjonalnie od wiedzy implicytnej. Jest to o tyle istotne, że stosowane w celu pomiaru takiej wiedzy narzędzia trudniej jest poddać krytyce, ponieważ mniej istotne staje się zapewnienie, że uczestnicy nie odwołują się do znanych reguł, a podstawowe znaczenie ma to, na ile płynnie używają języka docelowego w celu osiągnięcia celów komunikacyjnych. To właśnie takie przekonanie przyświecało autorom omawianego projektu i chociaż zastosowane zadania służyły nominalnie pomiarowi wiedzy implicytnej, głównym kryterium było w miarę spontaniczne użycie strony biernej, w związku z czym można tu też mówić o wykorzystaniu wysoce zautomatyzowanej wiedzy eksplicytnej. W celu pomiaru obu rodzajów wiedzy opracowano następujące narzędzia:

1. *Test wiedzy eksplicytnej w wymiarze receptywnym* – test oceny poprawności gramatycznej bez limitu czasowego, przy czym wymagane jest podanie uzasadnienia, jeśli dane zdanie zostanie uznane za nieoprawne.
2. *Test wiedzy eksplicytnej w wymiarze produktywnym* – pisemny test gramatyczny, wymagający wstawienia odpowiednich form czasowników w dłuższym tekście.
3. *Test wiedzy implicytnej w wymiarze receptywnym* – test oceny poprawności gramatycznej zdań z limitem czasowym; wykorzystywana jest w tym przypadku prezentacja PowerPoint, podczas której uczestnicy mają kilka sekund na określenie, czy pojawiające się na ekranie zdanie jest poprawne czy też nie.
4. *Test wiedzy implicytnej w wymiarze produktywnym* – zadanie komunikacyjne wymagające użycia różnych rodzajów strony biernej w celu opisu danego miejsca na podstawie zestawu wskazówek; indywidualne wypowiedzi uczestników są nagrywane z wykorzystaniem dyktafonu, a następnie transkrybowane.
5. *Spontaniczna produkcja* – opisywanie obrazka bez przygotowania przez trzy minuty; zadanie to zostało dodane na późniejszym etapie; nie dotyczy ono bezpośrednio użycia strony biernej, ale bez wątpienia pozwala na pomiar wiedzy implicytnej, a poza tym może stanowić istotne uzupełnienie badania zależności między użyciem gramatyki a zmiennymi indywidualnymi, szczególnie jeśli chodzi o różne komponenty pamięci roboczej; podobnie jak w przypadku zadania służącego ocenie stopnia opanowania strony biernej, indywidualne wypowiedzi uczestników są nagrywane i transkrybowane.

Wszystkie opisane wyżej narzędzia zostały poddane odpowiedniemu pilotażowi, podczas którego określono przy pomocy różnych procedur ich trafność i rzetelność (np. korelacja z wynikami podobnych instrumentów, obliczenie

wartości alfy Cronbacha). Podobne procedury zostaną ponownie użyte w odniesieniu do danych zebranych od wszystkich uczestników.

3.3. Pobór i analiza danych

Wymienione narzędzia zostały wykorzystane do poboru danych w trzech ośrodkach, w których prowadzony jest projekt. Jeśli chodzi o narzędzia służące pomiarowi pamięci roboczej, a także zadania wykorzystane w celu określenia poziomu opanowania strony biernej w odniesieniu do wiedzy eksplicytnej i implicytnej, to proces zbierania danych był bezpośrednio nadzorowany przez badaczy. Generowało to spore problemy logistyczne, związane z koniecznością zmiany planu zajęć, zebrania uczestników w jednym miejscu i zorganizowania kilku sesji w każdej lokalizacji w związku z niewystarczającą liczbą dyktafonów. Jeśli chodzi o pozostałe czynniki indywidualne (tj. motywację, gotowość komunikacyjną, strategie uczenia się i przekonania), kwestionariusze były wypełniane na zajęciach lub przesyłane uczestnikom za pomocą poczty elektronicznej. W przypadku pomiaru zmiennych indywidualnych dla każdego uczestnika określone zostaną wartości dla każdej ze zmiennych, jak również kategorii, które obejmują (np. grupy i podgrupy strategii uczenia się). W przypadku zadań mających na celu pomiar poziomu opanowania gramatyki obliczona zostanie liczba punktów uzyskanych w poszczególnych testach. Natomiast jeśli chodzi o zadania komunikacyjne wymagające w miarę spontanicznego użycia strony biernej oraz innych struktur gramatycznych, przeprowadzona zostanie analiza obligatoryjnych kontekstów ich użycia, która będzie się ogniskować nie tylko na poprawności wypowiedzi, lecz także na kwestiach semantycznych i pragmatycznych (dotyczących znaczenia i użycia, Larsen-Freeman, 2003), umożliwiając określenie procentowego wyniku poprawnych oraz stosownych odpowiedzi dla każdego uczestnika. Pozyskane w ten sposób dane poddane zostaną analitom statystycznym, polegającym na skorelowaniu wyników dotyczących pięciu badanych zmiennych indywidualnych, z podziałem na konkretne kategorie (np. różne komponenty pamięci roboczej, różne grupy przekonania), z wynikami uzyskanymi w zadaniach, mających na celu określenie poziomu opanowania strony biernej w odniesieniu do wiedzy eksplicytnej i implicytnej, a na późniejszym etapie także z wynikami zadania mającego na celu ewaluację wiedzy implicytnej w odniesieniu do różnych struktur gramatycznych. Zastosowanie takich rozwiązań pozwoli na ujawnienie istniejących zależności w tym zakresie. Inną procedurą statystyczną, której wykorzystanie obecnie się rozważa, jest analiza regresji.

4. Zakończenie

Z uwagi na niewielką liczbę badań empirycznych koncentrujących się na moderującej roli zmiennych indywidualnych, jeśli chodzi o znajomość struktur gramatycznych, szczególnie przy uwzględnieniu produktywnego oraz receptywnego wymiaru wiedzy eksplicytnej i implicytnej, zaprezentowany projekt badawczy ma bez wątpienia wysoce innowacyjny charakter i może się przyczynić do znacznego poszerzenia stanu naszej wiedzy na temat czynników warunkujących skuteczne opanowanie gramatyki w języku obcym. W szczególności dzięki przeprowadzeniu projektu możliwe będzie: 1) lepsze zrozumienie konstruktów będących przedmiotem analiz, ich komponentów i relacji między nimi, 2) określenie zależności między tymi zmiennymi oraz ich komponentami a poziomem opanowania gramatyki, jak również 3) opracowanie narzędzi dostosowanych do polskiego kontekstu edukacyjnego, które po odpowiednich modyfikacjach mogą być wykorzystane w badaniach nad innymi strukturami, nie tylko w języku angielskim, lecz także w innych językach obcych.

Choć projekt nie został jeszcze zakończony, warto w tym miejscu podzielić się kilkoma refleksjami na temat jego planowania, implementacji i nadzorowania jego przebiegu, które nie zawsze dotyczą naukowego charakteru tego przedsięwzięcia. Po pierwsze, już niedługo po rozpoczęciu projektu niezbędne okazało się wprowadzenie pewnych modyfikacji, związanych z używanymi narzędziami i procedurami poboru danych. I tak np. podjęta została decyzja o wprowadzaniu zadania umożliwiającego ocenę stopnia opanowania różnych struktur gramatycznych (tj. opis obrazka), które wymagało nieco bardziej spontanicznego ich użycia niż w przypadku strony biernej, a co za tym idzie, może rzucić nowe światło na rolę czynników indywidualnych, a przede wszystkim komponentów pamięci roboczej. Choć początkowe plany były inne, z uwagi na specyfikę niektórych narzędzi, niezbędna okazała się również obecność wykonawców w trakcie poboru danych, gdyż tylko w ten sposób możliwe było zapewnienie odpowiedniej rzetelności i porównywalności zastosowanych procedur. Po drugie, jak już zasygnalizowano powyżej, pojawiły się trudności logistyczne związane przede wszystkim z zabraniami uczestników w tym samym miejscu i czasie, co było niezbędne w przypadku kilku narzędzi, a sporym wyzwaniem okazało się również pozyskanie od niektórych studentów brakujących ankiet, aby zabrane dane były kompletne. Po trzecie, nie sposób nie wspomnieć o trudnościach natury instytucjonalnej, związanych z czasem niewystarczającym wsparciem odpowiednich komórek uczelni. Należy pamiętać, że naukowcy nie są specjalistami w zakresie prawa pracy, regulacji finansowych czy obowiązujących w tej czy innej instytucji przepisów, a ich głównym zadaniem powinno być skupienie się na kwestiach merytorycznych zamiast ciągłego wypełniania

zbędnych dokumentów, redagowania nikomu niepotrzebnych pism czy naprawianiu błędów popełnianych przez osoby odpowiedzialne za formalne aspekty realizacji projektu. Wydaje się, że jeśli pozyskiwanie środków zewnętrznych ma być priorytetem dla uczelni, to niezbędne jest zapewnienie nauczycielom akademickim większego wsparcia na każdym etapie realizacji projektów badawczych. Pomimo tego typu trudności jestem głęboko przekonany, że warto było podjąć się implementacji zaprezentowanego projektu badawczego, ponieważ może on rzucić nowe światło na zależność między zmiennymi indywidualnymi a poziomem opanowania gramatyki, stanowiąc inspirację dla kolejnych badań empirycznych w tym zakresie. Co jednak wydaje się najważniejsze, jego wyniki mogą w dłuższej perspektywie przyczynić się do bardziej skutecznego nauczania gramatyki języka obcego w polskim kontekście edukacyjnym.

BIBLIOGRAFIA

- Biedroń A., Pawlak M. (2016), *The interface between research on individual difference variables and teaching practice: The case of cognitive factors and personality* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 6, s. 395-422.
- Biedroń A., Szczepaniak A. (2012), *Polish reading span test – an instrument for measuring verbal working memory capacity* (w) Badio J., Kosecki J. (red.), *Cognitive processes in language. Lodz Studies in Language* 25. Frankfurt a. M. – Berlin: Peter Lang, s. 29-37.
- Biedroń A., Zychowicz K., Pawlak M. (2017), *Polish Listening SPAN – a new tool for measuring verbal working memory* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 7, s. 601-619.
- Benati A. (2016), *Key methods in second language acquisition research*. Sheffield: Equinox.
- Carroll J.B. (1959), *Use of the Modern Language Aptitude Test in secondary schools* (w) „Yearbook of the National Council on Measurements Used in Education”, nr 16, s. 155-159.
- Csizer K. (2017), *Motivation in the L2 classroom* (w) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York and London: Routledge, s. 418-432.
- DeKeyser R. (2007), *Skill Acquisition Theory* (w) Van Patten B., Williams J. (red.), *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 97-113.
- DeKeyser R. (2010), *Cognitive-psychological processes in second language learning* (w) Long M., Doughty C. (red.), *The handbook of language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, s. 119-138.

- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei Z. (2009a), *The L2 motivational self system* (w) Dörnyei Z., Ushioda E. (red.), Motivation, language identity, and the self. Bristol: Multilingual Matters, s. 9-42.
- Dörnyei Z. (2009b), *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei Z., MacIntyre P., Henry A. (red.) (2015), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis R. (2008), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (2009), *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction* (w) Ellis R., Loewen S., Elder C., Erlam R.M., Philp J., Reinders H. (red.), Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, s. 3-25.
- Ellis R. (2010), *Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback* (w) „Studies in Second Language Acquisition”, nr 32, s. 33-349.
- Ellis R. (2016), *Focus on form: A critical review* (w) „Language Teaching Research”, nr 20, s. 405-428.
- Gregersen T., MacIntyre P. (2014), *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Griffiths C. (2018), *The strategy factor in successful language learning: The tornado effect*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hinkel E. (red.) (2016), *Teaching grammar to speakers of other languages*. London and New York: Routledge.
- Larsen-Freeman D. (2003), *Teaching language: From grammar to grammarizing*. Boston: Thomson & Heinle.
- Larsen-Freeman D. (2015a), *Research into practice: Grammar learning and teaching* (w) „Language Teaching”, nr 48, s. 263-280.
- Larsen-Freeman D. (2015b), *Ten lessons from CDST: What is on offer* (w) Dörnyei Z., MacIntyre P., Henry A. (red.), Motivational dynamics in language learning. Bristol: Multilingual Matters, s. 11-19.
- Li S. (2017), *Cognitive differences in ISLA* (w) Loewen S., Sato M. (red.), The Routledge handbook of instructed second language acquisition. New York and London: Routledge, s. 396-417.
- Loewen S. (2015), *Introduction to instructed second language acquisition*. New York: Routledge.
- Mackey A., Sachs R. (2012), *Older learners in SLA research: A first look at working memory, feedback, and L2 development* (w) „Language Learning”, nr 62, s. 704-740.

- Mystkowska-Wiertelak A., Pawlak M. (2017), *Willingness to communicate in instructed second language acquisition: Combining a macro- and micro-perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nassaji H. (2017), *Grammar acquisition* (w) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York and London: Routledge, s. 205-223.
- Oxford R.L. (2017), *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*. London: Routledge.
- Pawlak M. (2006), *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań – Kalisz: Adam Mickiewicz University Press.
- Pawlak M. (2012a), *Cultural differences in perceptions of form/focused instruction: The case of advanced Polish and Italian learners* (w) Wojtaszek A., Arabski J. (red.), *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*. Heidelberg: Springer, s. 77-94.
- Pawlak M. (2012b), *Individual differences in language learning and teaching: Achievements, prospects and challenges* (w) Pawlak M. (red.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. Heidelberg – New York: Springer, s. xix-xlvi.
- Pawlak M. (2012c), *The dynamic nature of motivation in language learning: A classroom perspective* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 2, s. 249-278.
- Pawlak M. (2013a), *Principles of instructed language learning revisited: Guidelines for effective grammar teaching in the foreign language classroom* (w) Drożdżał-Szelest K., Pawlak M. (red.), *Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives on second language learning and teaching. Studies in honor of Waldemar Marton*. Heidelberg – New York: Springer, s. 199-220.
- Pawlak M. (2013b), *Researching grammar learning strategies: Combining the macro- and micro-perspective* (w) Salski Ł., Szubko-Sitarek W., Majer J. (red.), *Perspectives on foreign language learning*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 191-209.
- Pawlak M. (2014), *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues*. Heidelberg – New York: Springer.
- Pawlak M. (2017a), *Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne* (w) „Neofilolog”, nr 48/1, s. 9-28.
- Pawlak M. (2017b), *Individual difference variables as mediating influences on success or failure in form-focused instruction* (w) Piechurska-Kuciel E., Szymańska-Czapla E., (red.), *At the crossroads: Challenges of foreign language learning*. Heidelberg: Springer Nature, s. 75-92.
- Pawlak M. (2017c), *Overview of learner individual differences and their mediating effects on the process and outcome of interaction* (w) Gurzynski-

- Weiss L. (red.), Expanding individual difference Research in the interaction approach. Investigating learners, instructors, and other interlocutors. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, s. 19-40.
- Peng J., Woodrow L. (2010), *Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context* (w) „Language Learning”, nr 60, s. 834-876.
- Wechsler D. (1997), *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale – third edition (WAIS III)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Wen Z.E. (2016), *Working memory and second language learning: Towards an integrated approach*. Bristol: Multilingual Matters.

Magdalena Makowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Humanistyczny

magdalena.makowska@uwm.edu.pl

TEKST MULTIMODALNY W GLOTTODYDAKTYCE

Multimodal text in language education

Multimodality as a linguistic universal plays a substantial role not only in the process of communication but also e.g. in philological instruction. It is used both in handbooks as well as all kinds of other didactic materials available in the printed version and the electronic one alike. However, in order for it to constitute practical assistance for a student and real help for the teacher, they must have the so-called multimodal competence at their disposal, which will both at the stage of text production as well as in the phase of its reception enable them to fully use the potential inherent in multimodality. The aim of the article is to show in what way multimodality made use of in foreign language handbooks changes philological education, making it more effective and attractive for all the sides engaged in this process.

Keywords: multimodality, visual plane, multimodal texts

Słowa kluczowe: multimodalność, płaszczyzna wizualna, teksty multimodalne

1. Wprowadzenie

Jednym z kluczowych pojęć, których nie można pominąć w kontekście rozważań nad współczesną komunikacją, jest multimodalność, czyli współistnienie i współoddziaływanie różnych systemów znaków, takich jak język, obraz czy dźwięk, które dzieląc tę samą płaszczyznę, tworzą spójny pod względem semantycznym, funkcjonalnym i strukturalnym komunikat. Współzależność powstająca pomiędzy tymi elementami odgrywa kluczową rolę w odbiorze komunikatu i wiąże

się z uruchomieniem u odbiorcy szeregu działań z zakresu tzw. kompetencji multimodalnej (por. Stöckl, 2011: 45), niezbędnych do tego, by odczytać to, co językowe i obrazowe, dostrzec relację istniejącą między obiema subpłaszczyznami oraz właściwie ją zrozumieć. Powszechność tekstów multimodalnych w komunikacji doby *kultury wizualnej* (por. Mirzoeff, 2016; Boehm, 2014) oznacza ich obecność także w glottodydaktyce. Tekst multimodalny pozwala aktywizować odbiorcę przy użyciu bodźców językowych i obrazowych, co może mieć szczególne znaczenie na różnych etapach kształcenia językowego, gdy np. kompetencja językowa nie jest jeszcze silnie rozwinięta, a obraz staje się impulsem, który aktywizuje sferę werbalną. To, jak przy pomocy tekstów multimodalnych można wspierać proces kształcenia językowego, dotyczy oczywiście tzw. nowych mediów, ale także – co często jest pomijane – np. tradycyjnych, drukowanych podręczników, które operując tekstem i obrazem statycznym również mogą stanowić doskonałe przykłady tego, jak elementy wizualne i werbalne współdziałają na rzecz spójnego, interesującego i wartościowego poznawczo przekazu, wspierając tym samym i optymalizując proces kształcenia językowego.

Przedmiotem analizy mediolingwistycznej zaprezentowanej w niniejszym artykule jest wykorzystanie multimodalności w podręcznikach do nauki języków obcych. Celem artykułu jest określenie tego, jakie typy powiązań multimodalnych można uznać za dominujące w podręcznikach filologicznych i rozwijaniu których sprawności dane typy powiązań mogą służyć. Proponowana analiza mediolingwistyczna jest więc ukierunkowana funkcjonalnie i służy określeniu zadań, które multimodalność może spełniać w przypadku materiałów glottodydaktycznych. Korpus badawczy stanowią komunikaty multimodalne pochodzące z podręczników *DaF im Unternehmen* (wyd. Klett, 2015, 2016), adresowanych do osób uczących się języka niemieckiego na poziomach A1–B1 i ukierunkowanych na obszar ekonomiczno-biznesowy. W doborze korpusu badawczego kierowano się kryteriami takimi jak:

- multimodalność komunikatu – analizie poddano wyłącznie te komunikaty, które są przynajmniej bimodalne i operują np. powiązaniem typu: słowo – obraz, słowo – diagram;
- spójność (semantyczna, strukturalna i funkcjonalna) komunikatu – warunkująca powstanie płaszczyzny wizualnej (niem. *Sehfläche*, por. Schmitz, 2004, 2005, 2011, 2015);
- relacja – złożoność strukturalna komunikatu a poziom biegłości językowej uczącego.

2. Multimodalność

Multimodalność rozumiana jako równoczesne użycie różnych systemów znaków powiązanych ze sobą semantycznie, strukturalnie i funkcjonalnie, wzajemnie się kontekstualizujących i tworzących spójny pod względem treści i formy komunikat, uważana jest współcześnie za immanentną cechę tekstu (por. Stöckl, 2004a, 2004b, 2012; Bucher, 2010, 2012; Diekmannshenke, Klemm, Stöckl, 2011; Schmitz, 2005, 2011, 2015). Różnorodność form przekazu, w których łączą się ze sobą elementy werbalne, obrazowe czy audialne, zdominowała wprawdzie komunikację medialną, ale dotyczy także innych form komunikacji: tak jak mówieniu towarzyszą gestykulacja, mimika i intonacja, tak na odbiór komunikatu pisemnego wpływ mają np. krój i kolor pisma czy jego układ na stronie, bez względu na to, czy jest to strona internetowa czy fragment drukowanej książki. Analizując różne formy komunikacji, należy więc mieć świadomość tego, czym jest multimodalność, by móc następnie wykazywać, gdzie dochodzi do powiązań różnych modalności, jaki mają one charakter i czemu służą, tzn. jak wpływają na znaczenie i odbiór całościowego komunikatu.

Zdaniem Hansa-Jürgena Buchera obok linearnych form komunikacji, z którymi mamy do czynienia np. w postaci tekstów książkowych, współcześnie wyróżnić należy formy nielinearne, jak np. portale internetowe, prasę czy plakaty, oraz hybrydowe z elementami linearnymi i nielinearnymi, do których należą np. wykłady z użyciem mediów (por. Bucher, 2015: 82). Wystarczy bowiem, aby tekst realizowany wyłącznie z wykorzystaniem środków językowych został uzupełniony o ilustrację, by wprowadzić do niego element nielinearności i nadać mu tym samym charakter tekstu bimodalnego. Według Buchera to właśnie powstanie form hybrydowych należy uznać za jedno z istotniejszych dokonania historii komunikacji (por. tamże).

Multimodalność rozumiana jako współistnienie różnych systemów znaków, które dzielą ze sobą wspólną przestrzeń i wzajemnie się kontekstualizują, może stanowić wyzwanie zarówno dla twórców komunikatów multimodalnych, jak i dla ich odbiorców. Autor komunikatu operującego elementami językowymi i obrazowymi musi mieć pełną świadomość tego, że słowo zestawione z obrazem odczytywane jest w nowym kontekście, zaś obraz, który opatrzone zostaje werbalnym komentarzem, może nabrać zupełnie nowego znaczenia. Właściwe zestawienie elementów językowych i obrazowych jest więc kluczowe dla zapewnienia oczekiwanego przekazu, zaś nieprzemyślany dobór środków może prowadzić do zakłóceń komunikacji i odbioru komunikatu w sposób niezgodny z intencją nadawcy (por. de Beaugrande, Dressler, 1990). Podobne wyzwanie stoi też przed odbiorcą komunikatu multimodalnego, który otrzymuje zadanie zrekonstruowania sensu przekazu realizowanego z wykorzystaniem

różnych systemów znaków. W przypadku tekstów multimodalnych należy pamiętać o tym, że stanowią one coś więcej niż tylko to, co wprost wynika z sumy potencjału semantycznego poszczególnych części składowych. Odbiorca musi najpierw mieć świadomość tego, że pomiędzy elementami dzielącymi daną płaszczyznę zachodzą pewne związki, a dopiero później musi być w stanie określić charakter tych powiązań oraz czerpać wiedzę dostarczaną mu na różnych płaszczyznach i przy użyciu różnych środków przekazu. Bucher wskazuje w tym kontekście na trzy strategie, które są stosowane na etapie rekonstruowania sensu przekazu multimodalnego. Należą do nich:

- 1) *podejście relacyjno-gramatyczne*, które całościowe znaczenie przekazu multimodalnego sprowadza do ograniczonego repertuaru relacji intermodularnych;
- 2) *podejście społeczno-semiotyczne*, które w ukształtowaniu przekazu upatruje specyficznego układu symboli tworzących zasoby kompozycyjne dla przekazów multimodalnych;
- 3) *podejście dynamiczno-pragmatyczne*, które wywodzi kompozycjonalność od wzajemnych interpretacji współtworzących ją elementów multimodalnych (por. Bucher, 2015: 84 i n.).

Zdaniem Hartmuta Stöckla (2015) w rozważaniach nad multimodalnością należy przyjąć szeroką perspektywę, która pozwoli objąć refleksją naukową następujące obszary badawcze:

- multimodalność rozumianą jako wzajemne występowanie i połączenie różnych systemów znaków na wielu płaszczyznach w tekście;
- multimodalność jako ogólnokulturową kompetencję i indywidualną inteligencję, polegającą na rozkodowaniu przez „transkrybowanie”, tzn. komentowanie, wyjaśnianie lub parafrazowanie treści przekazywanych przez jeden system za pomocą innych systemów znaków;
- multimodalność jako semiotyczno-kognitywną aktywność w tworzeniu i rozumieniu tekstów, przebiegającą według określonych reguł i schematów (por. Stöckl, 2015: 115).

W swoim sposobie definiowania multimodalności, który sięga od czysto materialnego współistnienia różnych systemów znaków na jednej płaszczyźnie aż po aktywność kognitywną twórcy i odbiorcy tekstu multimodalnego, Stöckl zwraca uwagę na konieczność dostrzeżenia roli tzw. kompetencji multimodalnej, którą stanowi ogół czynników kognitywnych i praktycznych, ważnych tak na etapie produkcji, jak i recepcji komunikatów multimodalnych, umożliwiających integrację różnych systemów znaków i prowadzących do powstania składowej, semantycznej i funkcjonalnej całości (por. Stöckl, 2011: 45). Wśród komponentów kompetencji multimodalnej autor wymienia:

- umiejętność rozpoznawania typów obrazów (kategoryzacja);
- przypisywanie obrazowi znaczenia w danym kontekście;
- rozumienie tekstu werbalnego w kontekście informacji wizualnych;
- integrowanie języka i obrazu w kontekście;
- uwzględnienie obrazowości języka i obrazu tekstu oraz pisma w procesie całościowego rozumienia tekstu (por. tamże).

Jak podkreśla Stöckl, tekst multimodalny jest współcześnie standardem w komunikacji, zaś tekst monomodalny, realizowany wyłącznie przy użyciu jednej modalności (np. języka lub obrazu), stanowi wyjątek (por. Stöckl, 2004b: 35). To sprawia, że również w sferze kształcenia językowego konieczne staje się wspieranie obok kompetencji językowych także szeroko rozumianej kompetencji multimodalnej. W przypadku kompetencji multimodalnej mamy bowiem do czynienia z kompetencją wychodzącą poza sferę czysto werbalną i obejmującą też sferę obrazu, w sposób istotny kształtującą współczesną komunikację. Kompetencja multimodalna może być także uznana za element szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej, traktowanej jako umiejętność odnalezienia się w otaczającym świecie i radzenia sobie z nim przy użyciu działań o charakterze komunikacyjnym.

W swoich rozważaniach nad multimodalnością, rozumianą jako połączenie kilku kanałów (wizualny, audytywny, olfaktoryczny, węchowy i dotykowy) lub kilku kodów (język, obraz, dźwięk), Christina Siever (2014) zwraca uwagę na fakt, że zasadne jest rozróżnienie dwóch rodzajów multimodalności, którymi zdaniem autorki są:

- multimodalność w wąskim znaczeniu, oznaczająca równoczesne połączenie wielu kanałów i kodów;
- multimodalność w szerokim znaczeniu, oznaczająca równoczesne połączenie jednego kodu i kilku kanałów lub też jednego kanału i kilku kodów (por. tamże: 381).

W procesie kształcenia filologicznego można odnaleźć liczne przykłady zastosowania multimodalności w obu wskazanych przez Siever znaczeniach. Z multimodalnością w znaczeniu wąskim mamy do czynienia np. w typowej sytuacji lekcyjnej, gdy nauczyciel wprowadza nowe słowa bądź wyrażenia, wymawia je i zapisuje na tablicy, ilustrując to jednocześnie jakimś obrazowym przykładem. W ten sposób słowo pisane łączy się ze słowem mówionym, a kanał słuchowy z kanałem wizualnym. Z kolei multimodalność w znaczeniu szerokim wystąpi np. podczas pracy z tekstem realizowanym wyłącznie z wykorzystaniem środków językowych (czytanie ciche/głośne lub pisanie to zawsze operowanie kodem językowym i np. dwoma kanałami: wzrokowym i słuchowym).

Z uwagi na przedmiot niniejszej analizy, którym są teksty multimodalne występujące w podręcznikach do nauki języków obcych, na potrzeby dalszych

rozważań pojęcie tekstu multimodalnego zawężone zostanie do komunikatów bi- lub trimodalnych, czyli takich, w których jedną, wspólną płaszczyznę dzielą określone modalności centralne (por. Stöckl, 2004b, 2011). W analizie korpusu badawczego uwzględniono zatem następujące kategorie:

- tekst bimodalny, werbalno-obrazowy, tworzony przez subpłaszczyzny werbalną i obrazową (fotografia);
- tekst bimodalny, werbalno-diagramowy, tworzony przez subpłaszczyzny werbalną i diagramową;
- tekst trimodalny, werbalno-obrazowo-diagramowy, tworzony przez subpłaszczyzny werbalną, obrazową i diagramową.

Na potrzeby niniejszej analizy przyjęto za Romanem Opiłowskim (2015), że podobnie jak każdy tekst medialny jest multimodalny (modalności niejęzykowe: obrazy czy dźwięki oddziałują na modalność językową, strukturyzując ją, nadając jej znaczenie i kategoryzując), tak każdy tekst musi zawierać elementy językowe, aby mógł być uznany za tekst (por. Opiłowski, 2015: 58). Wystąpienie subpłaszczyzny werbalnej, tzn. realizowanej przy użyciu środków językowych, jest zatem traktowane jako konstytutywne dla pojęcia tekstu multimodalnego w ogóle. Wystąpienie drugiej subpłaszczyzny jest zaś obligatoryjne, aby komunikat spełniał wymóg tekstu bimodalnego, jednak charakter tej płaszczyzny jest dowolny: może być to zarówno obraz, jak i np. diagram.

W przypadku obrazów tworzących subpłaszczyznę obrazową, biorąc pod uwagę ich stopień odzwierciedlenia rzeczywistości oraz pełnione funkcje, należy rozróżnić:

- obrazy realistyczne (zdjęcia), pełniące funkcję dokumentującą;
- obrazy adaptowane, odzwierciedlające elementy rzeczywistości, ale użyte w nowym kontekście i pełniące funkcję objaśniającą (instruktażową);
- obrazy fikcyjne, nieodzwierciedlające rzeczywistości i pełniące głównie funkcję estetyzującą.

Podobną klasyfikację można zastosować wobec diagramów, dzieląc je ze względu na ich strukturę na:

- diagramy klasyczne (kołowe, belkowe, słupkowe itp.);
- diagramy łączone, w których elementy klasycznego diagramu występują wspólnie z elementami obrazowymi;
- diagramy obrazowe, w których klasyczne elementy diagramu nie występują lub są silnie zredukowane, a ich rolę przejmują elementy obrazowe.

Te różne połączenia tego, co językowe, obrazowe i diagramowe, dają się zaobserwować w podręcznikach do nauki języków obcych, czego dowodem będą przykłady zaprezentowane w dalszej części artykułu, poświęconej miejscu

i roli tekstów multimodalnych w glottodydaktyce oraz mediolingwistycznej analizie korpusu badawczego.

3. Tekst multimodalny w podręczniku do nauki języka obcego

Teksty multimodalne stanowią stały element współczesnej komunikacji, a sama multimodalność bez wątpienia zasługuje na miano uniwersalium językowego (por. Bucher, 2010, 2012). Podczas gdy w literaturze niemieckojęzycznej z zakresu badań mediolingwistycznych można znaleźć szereg opracowań dotyczących multimodalności i istoty komunikatów multimodalnych (por. Klemm, Stöckl, 2011; Lischeid, 2009, 2012; Stöckl, 2004a, 2004b; Schmitz, 2005, 2011, 2015; Hieronimus 2014), tak w przypadku literatury polskojęzycznej tego typu analiz jest dużo mniej, a ich autorami są głównie polscy germaniści zajmujący się komunikacją multimodalną i multimedialną (por. Opiłowski, 2015; Żebrowska, 2013; Makowska, 2014, 2015). Szczególnie odczuwa się brak literatury fachowej, która kwestię multimodalności odnosiłaby do obszaru badań glottodydaktycznych, przyjmując przy tym perspektywę mediolingwistyczną, a nie *stricte* dydaktyczną. Rozważania zaproponowane w niniejszym tekście mają pomóc w wypełnieniu tej luki i pozwolić na refleksję nad tym, jaką wartość dodaną może wносить do procesu kształcenia filologicznego właśnie multimodalność.

Relacja język–obraz wykorzystywana w materiałach dydaktycznych do nauki języków obcych nie jest zjawiskiem nowym. Nowy jest natomiast charakter tej relacji: jej wszechobecność czy symultaniczność, co wiąże się z nowoczesnymi możliwościami w zakresie produkcji i dystrybucji tekstów, wykraczającymi poza wersję drukowaną i wkraczającymi w sferę wirtualną. Dostrzeżenie roli i przydatności multimodalności w procesie kształcenia filologicznego jest nie tylko przejawem innowacyjności, lecz także przede wszystkim stanowi konieczność wynikającą z faktu, że właśnie w ten sposób, tzn. multimodalnie, przebiega współcześnie komunikacja. Podkreśla to m.in. Ulrich Schmitz, akcentując w swych pracach potrzebę rozwoju tzw. dydaktyki logowizualnej (por. Schmitz, 2004: 230), która już na etapie kształcenia nauczycieli uwrażliwi ich na potrzebę umiejętnego wykorzystywania w procesie kształcenia filologicznego potencjału tkwiącego w tekstach multimodalnych, co z kolei spowoduje, że osoby uczące się języków obcych w sposób naturalny, systematyczny i świadomy będą miały możliwość korzystania z materiałów dydaktycznych, które konstruowane są podobnie jak inne komunikaty wykorzystywane na co dzień w procesie komunikacji.

Tekst multimodalny to bez wątpienia przejaw ekonomii językowej. Jego zrozumienie może jednak stanowić dla odbiorcy nie lada wyzwanie kognatywne. Zrozumienie tekstów multimodalnych odbywa się bowiem na trzech płaszczyznach: 1) wymaga zrozumienia tego, co wyrażone werbalnie, 2) tego,

co wyrażone wizualnie oraz 3) tego, co powstaje dzięki współdziałaniu elementów językowych i obrazowych. Odbiorca zawsze musi ocenić, które elementy są dla niego faktycznym źródłem informacji, a które mają mniejszą wartość komunikatywną, za to pełnią np. funkcję estetyzującą. Podczas gdy subpłaszczyzna języka zwykle jest jednoznaczna znaczeniowo, w przypadku subpłaszczyzny obrazu można mówić o dużo większej swobodzie interpretacyjnej i dużo większym wpływie kontekstu werbalnego, w którym dany obraz się pojawia i który ukierunkowuje sposób jego rozumienia. Odbiorca musi też wiedzieć, że niektóre elementy współtworzą przekaz ze względu np. na bliskość położenia, zastosowany kolor czy czcionkę, więc są połączone na płaszczyźnie typograficznej i wzajemnie się kontekstualizują, tworząc spójny pod względem strukturalnym, funkcjonalnym i semantycznym komunikat, który za Schmitzem można określić mianem płaszczyzny wizualnej, uchodzącej za dyskretny standard we współczesnej publicznej komunikacji wizualnej: „Płaszczyzny wizualne są powierzchniami, na których dzięki przemyślanemu layoutowi teksty i obrazy tworzą wspólne jednostki znaczeniowe” (Schmitz, 2015: 59). Wśród licznych zalet płaszczyzn wizualnych wymienić należy m.in. to, że pozwalają one skutecznie skupić na sobie uwagę, umożliwiają umieszczenie na najmniejszej nawet powierzchni możliwie największej ilości informacji, sprzyjają różnorodnym sposobom prezentacji, strukturyzacji, ukierunkowania i recepcji oraz wspomagają szybką orientację (por. tamże). To sprawia, iż z powodzeniem mogą być one stosowane także w materiałach dydaktycznych, w tym w podręcznikach do nauki języków obcych. Dzięki przemyślanej kompozycji elementów językowych i obrazowych, które dzielą wspólną płaszczyznę i wzajemnie się kontekstualizują, powstaje bowiem komunikat, który w sposób multimodalny i harmonijny prezentuje treści oraz podlega holistycznej percepcji.

W kształceniu filologicznym teksty multimodalne mogą być wykorzystywane w rozmaity sposób. Podczas gdy obrazy, zwłaszcza fotografie, zwykle odzwierciedlają rzeczywistość, tekst werbalny pełni funkcje eksplikatywne. Zatem: obraz pokazuje, zaś język wyjaśnia. Właśnie w tej konfrontacji dwóch systemów znaków tkwi potencjał dydaktyczny tekstów multimodalnych tworzących płaszczyzny wizualne. Dlatego też tak ważne jest to, by zwalczać błędne przekonanie o tym, że w przeciwieństwie do konieczności czytania pisma nie ma potrzeby uczenia się ani nauczania czytania obrazu. Założenia teoretyczne dotyczące potrzeby włączenia do obszaru badań glottodydaktycznych tzw. kompetencji obrazowej i dydaktyki obrazu są dopiero wypracowywane i jako takie należą do obszaru innowacyjności. Zaprezentowane poniżej przykłady tekstów multimodalnych, zaczerpnięte z podręczników do nauki języka niemieckiego *DaF im Unternehmen* (A1, A2: 2015, B1: 2016), pokazują, jak dużym wsparciem w kształceniu filologicznym np. z zakresu ekonomiczno-biznesowego

mogą być powiązania elementów językowych i obrazowych, o ile na etapie opracowania podręcznika są one tworzone w sposób świadomy i następnie umiejętnie wykorzystuje się je podczas pracy z podręcznikiem.

4. Ekonomia i biznes w podręczniku do nauki języka obcego – analiza korpusu

Teksty multimodalne mogą być z powodzeniem wykorzystywane w materiałach glottodydaktycznych. Dotyczy to jednak nie tylko prezentowania np. zagadnień o charakterze kulturoznawczym, w których połączenie języka i obrazu staje się bardzo naturalnym i wysoce skutecznym nośnikiem wielu treści, lecz także sytuacji, kiedy nauka języka obcego koncentruje się na jakimś specjalistycznym obszarze, czyli np. na ekonomii, operującej w rzeczywistości poza glottodydaktyczną zarówno fachowym słownictwem, jak i zwykle umieszczającą je w określonym kontekście wizualnym (stanowią go różnego typu obrazy, diagramy czy infografiki). Teksty z zakresu ekonomii cechuje więc naturalna kompleksowość semiotyczna, która musi znaleźć odzwierciedlenie także w przypadku ukierunkowanych tematycznie podręczników do nauki języków obcych.

Liebherr

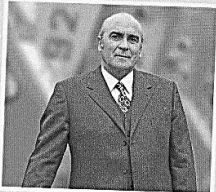
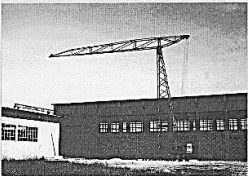
1 Hans Liebherr – ein Erfinder, Unternehmer und Visionär

Lesen Sie den den Informationstext. Was ist richtig (r), was ist falsch (f)? Kreuzen Sie an.

Hans Liebherr ist ein Pionier im Maschinenbau. 1949 erfindet er den Turmdrehkran und gründet in Kirchdorf in Baden-Württemberg die Baumaschinenfirma „Liebherr“. 1954 entwickelt er den Hydraulikbagger. Beide Innovationen sind sehr bedeutend und machen die Firma international bekannt.

Hans Liebherr ist ein Unternehmer und Visionär: Er denkt immer an die Zukunft und entwickelt auch weiter neue Produkte.

Heute ist das Familienunternehmen „Liebherr“ führend in Deutschland und weltweit tätig.


Turmdrehkran (mobil) Hydraulikbagger

1. Hans Liebherr ist ein Pionier. ☐ r ☐ f

2. Eine große Erfindung ist der Turmdrehkran. ☐ r ☐ f

3. Der Hydraulikbagger ist keine Innovation. ☐ r ☐ f

4. Liebherr denkt nicht an die Zukunft. ☐ r ☐ f

5. Liebherr ist nur in Deutschland tätig. ☐ r ☐ f

2 Die Firma Liebherr

a. Film | 2 Sehen Sie den Film. Welche Orte sehen Sie? Kreuzen Sie an.

1. Baustelle ☐	4. Flugzeug ☐	7. Zug ☐
2. Hafen ☐	5. Restaurant ☐	8. Hotel ☐
3. Büro ☐	6. Küche ☐	9. Fabrik ☐

Rysunek 1: Podręcznik *DaF im Unternehmen A1* (2015: 70).

Jednym z najprostszych przykładów tekstu multimodalnego jest powiązanie subpłaszczyzny języka z subpłaszczyzną obrazu, tworzoną przez realistyczne zdjęcia, którym należy przypisać ważną funkcję dokumentującą. Ten rodzaj powiązania multimodalnego bardzo dobrze sprawdza się wtedy, gdy należy przygotować np. wizytówkę jakiegoś biznesmena (rysunek 1). Podczas gdy subpłaszczyzna języka przyjmuje na siebie zadanie informowania o kwestiach zasadniczych, subpłaszczyzna obrazu dostarcza dodatkowe informacje na temat tego, jak wygląda dana osoba, w jakim (orientacyjnie) jest wieku, jaki ma styl itp. Należy podkreślić, iż wśród wszystkich obrazów to właśnie realistyczne zdjęcia przedstawiające ludzką twarz dysponują najwyższym potencjałem przyciągania uwagi, co powoduje, że odbiorca, który do wyboru ma kilka fotografii, przede wszystkim skoncentruje się właśnie na tej, która przedstawia człowieka (por. Schröder, 2010: 182).

4 Die Entwicklung von Firma ...

a Ihr Partner / Ihre Partnerin beschreibt die Umsatzentwicklung von Firma A / B. Zeichnen Sie die Entwicklung in Ihre Grafik ein. Partner A: Datenblatt A11, Partner B: Datenblatt B11.

b Die Entwicklung von Firma A war gut. Die Entwicklung von Firma B war leider schlecht. Überlegen Sie sich Zahlen und berichten Sie: Partner / Partnerin A berichtet von Firma A und Partner / Partnerin B berichtet von Firma B. > ÜB: C3

Firma A

1 2

Firma B

3 4

Die Entwicklung von Firma A war im Jahr ... sehr gut. | In der Grafik 1 sehen Sie den Umsatz: Er ist von ... auf ... Euro gestiegen. | Wir konnten den Absatz von ... auf ... Euro steigern. | In der Grafik 2 sehen Sie den Marktanteil: Wir konnten den Marktanteil um ... % auf ... % erhöhen. | Und wir konnten die Mitarbeiterzahl um ... auf ... Mitarbeiter erhöhen.

Die Entwicklung von Firma B war im Jahr ... leider nicht gut. | In der Grafik 3 sehen Sie den Umsatz: Er ist von ... auf ... Euro gesunken. | Der Absatz ist von ... auf ... Euro gesunken. | In der Grafik 4 sehen Sie den Marktanteil: Leider haben wir ... % Marktanteil verloren. Wir haben nun einen Marktanteil von ... %. | Leider mussten wir ... Mitarbeiter entlassen.

Rysunek 2: Podręcznik *DaF im Unternehmen A1* (2015: 109).

Doskonałym przykładem tego, jak w podręcznikach do nauki języków obcych można wykorzystać potencjał tkwiący w tekstach multimodalnych, są diagramy oraz tworzone z ich wykorzystaniem infografiki. Za pomocą diagramu liniowego można zobrazować np. kolejne etapy rozwoju danej firmy, zaś diagram słupkowy pozwoli przedstawić np. dochód firmy w kolejnych latach jej działalności. Przykładem tego są zaprezentowane powyżej diagramy (rysunek 2), które obrazują sytuację w dwóch firmach określanych jako firma

A i firma B. Nawet nie posiadając specjalnej wiedzy ekonomicznej, odbiorca takiego komunikatu z łatwością może prześledzić sytuację każdej z firm i dokonać porównania. Co istotne, owo porównanie przebiega dwuetapowo. Podczas gdy w pierwszym etapie odbiorca bazuje wyłącznie na subpłaszczyźnie diagramowej, porównując wizualizacje sytuacji obu firm, w drugim etapie musi połączyć subpłaszczyzny diagramową i językową oraz uzyskać informacje niezbędne do wykonania zadania polegającego na uzupełnieniu luk w tekście. Już to proste zadanie pokazuje, iż osoba korzystająca z podręcznika powinna dysponować na tyle rozwiniętą kompetencją multimodalną, aby ta pozwoliła jej najpierw zrozumieć, że między różnymi subpłaszczyznami pozostającymi w fizycznej bliskości istnieje jakiś związek, a następnie określić jego charakter oraz wykorzystać tę wiedzę na etapie rozwiązywania zadania. W przypadku subpłaszczyzn diagramowych jest to o tyle ważne, że pozwala zapobiec pewnemu automatyzmowi polegającemu na uwarunkowanym kulturowo przypisywaniu danym formom graficznym określonego znaczenia, w tym np. utożsamianiu każdej krzywej wznoszącej ze zjawiskiem pozytywnym, podczas gdy to subpłaszczyzna języka pozwala właściwie odczytać sens danego diagramu.

Wartość komunikatów nielinearnych w dużym stopniu zależy od tego, jak powiązane są ze sobą elementy językowe i diagramowe. Diagram jako element tekstu multimodalnego służy wizualizacji informacji abstrakcyjnych, szczególnie tych, które odnoszą się do opisu różnego typu relacji i zależności. Architektura takich komunikatów stanowi wyzwanie kognitywne dla ich odbiorców, ale także jest zadaniem dla ich twórców, gdyż oni muszą zdecydować, które treści przedstawiają w formie diagramu, a które w formie linearnego tekstu i w jaki sposób powiążą obie subpłaszczyzny, by były one czytelne dla potencjalnych odbiorców tak skonstruowanego komunikatu. Dowodzi tego kolejny przykład tekstu multimodalnego pochodzącego z podręcznika *DaF im Unternehmen* (rysunek 3). Tutaj odbiorca musi równolegle operować subpłaszczyznami językową i diagramową, aby na ich podstawie stworzyć tekst poświęcony celom targów handlowych. Zakładając, iż wzrok czytającego podąża od strony lewej do prawej, należy przyjąć, że punktem wyjścia do wykonania tego zadania jest zapoznanie się z subpłaszczyzną języka (umieszczoną po stronie lewej), zaś docelowe źródło informacji stanowi subpłaszczyzna diagramowa (umieszczona po stronie prawej). Hybrydowość tak tworzonego komunikatu zdaje się potwierdzać słowa Schmitza, który w kontekście analizy różnego typu infografik stwierdza, że można porównać je do opowieści, oznaczających w rzeczywistości o wiele więcej niż mogłoby się wydawać na pierwszy rzut oka (por. Schmitz, 2015: 42).

2 Messeziele

Schauen Sie sich die Grafik rechts an. Welche Ziele sind den Ausstellern besonders wichtig? Sind Ihnen die gleichen Ziele wichtig? > ÜB: D1

[... % der Aussteller möchten ... | ... % ist es wichtig, ... zu ... | Vier Fünftel haben das Ziel, ... zu ... | Zwei Drittel ... | Ca. ... % ...

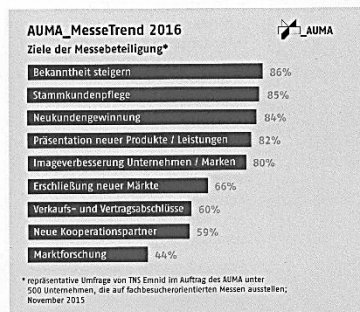
[Ich finde das Messeziel ... am wichtigsten/sehr wichtig, weil ... | Im Vergleich zu ... ist mir das Messeziel ... wichtiger. | Das Messeziel ... ist mir weniger wichtig, weil ...

Aussprache

1 [s] und [ts]

a 1/44 Hören Sie die Wörter, achten Sie auf die Laute [s] und [ts] und sprechen Sie nach.

[s]	- Preis	- Foto	- Transport	- befestigen	- Messe	- Größe
[ts]	- Ziel	- Konzept	- Notiz	- Netz	- Geschäftsführer	- Funktion



Rysunek 3: Podręcznik *DaF im Unternehmen* B1 (2016: 57).

Wykorzystywanie na lekcji języków obcych tekstów multimodalnych, które charakteryzują się nielinearnością i modułowością, służy osiągnięciu podobnych celów jak praca z tekstem linearnym, tzn. zrozumieniu przez odbiorcę całościowego komunikatu zgodnie z intencją jego nadawcy. Jednak w tekstach multimodalnych – jak dowodzi tego rysunek 3 – ma się do czynienia z dużo bardziej skomplikowaną semiotycznie konstrukcją niż w tekstach monomodalnych, realizowanych wyłącznie z użyciem środków językowych. Podczas gdy w przypadku monomodalnego tekstu językowego potrzebna jest znajomość słownictwa oraz wiedza gramatyczna, w tekście multimodalnym konieczna jest też umiejętność dostrzegania zależności, które powstają między różnymi systemami znaków dzielących wspólną płaszczyznę.

Tekst multimodalny doskonale sprawdza się w glottodydaktyce wtedy, gdy zadanie, przed którym stoi uczący się, wymaga np. dokonania opisu relacji przestrzennych bądź przygotowania tekstu spełniającego określone wymogi formalne. W pierwszym przypadku (rysunek 4) dzięki subpłaszczyźnie obrazu osoba ucząca się języka wie, jak wygląda przestrzeń, którą ma opisać przy użyciu elementów językowych. Ta wizualizacja może być wykorzystywana nie tylko na wstępnym etapie poznawania struktury firmy, lecz także wtedy, gdy ćwiczona jest umiejętność wyrażania relacji przestrzennych (gramatyka: użycie celownika i biernika; leksyka: dialogi z formułami związanymi z pytaniem o drogę i wskazywaniem drogi). Rysunek 5 dowodzi, że tekst multimodalny może stanowić również doskonałe źródło wiedzy o charakterze tekstologicznym, która przekazywana jest uczącemu się niejako przy okazji nauki języka obcego. Tak oto osoby uczące się języka fachowego z zakresu ekonomii mogą znaleźć w podręczniku do nauki języka niemieckiego wzory różnych formularzy.

Ucząc się języka, zapoznają się też z tym, jak dany dokument wygląda, jaką ma strukturę, jak należy go wypełniać. Jest to wiedza daleko wykraczająca poza standardową naukę słownictwa, struktur gramatycznych czy nawet stylu, a jednocześnie bardzo potrzebna w wielu codziennych sytuacjach.

A Der erste Tag bei Holzer

1 Der erste Tag von Bastian Pauls in der Firma Holzer

a. ☒ 2/17 Hören Sie Teil 1 vom Gespräch in der Firma Holzer. Was hören Sie: a oder b? Kreuzen Sie an.

1. Bastian Pauls ist	a. ☐ Praktikant bei Holzer.
	b. ☒ Trainee bei Holzer.
2. Frau Bertolt ist	a. ☐ Trainee-Mentorin bei Holzer.
	b. ☐ Personalchefin bei Holzer.
3. Bastian Pauls ist	a. ☐ eininhalb Jahre bei Holzer.
	b. ☐ zwei Jahre bei Holzer.
4. Firma Holzer produziert	a. ☐ Sperrseils.
	b. ☐ Maschinen.

Rysunek 4: Podręcznik DaF im Unternehmen Rysunek 5: Podręcznik DaF im Unternehmen A1 (2015: 92).

C Wie ist Ihr Angebot?

Haffner Dentalmedizin GmbH
techn. Kz. Zahngesundheit

Mutter: Dertholz Zahn • Ulmenweg 118 • 68157 Mannheim
Promo-Effekt GmbH & Co. KG
Bogenstraße 175
56073 Koblenz

30.11.2015

Anfrage

Sehr geehrte Frau Dresler,

Im Anschluss an den Besuch von Ihrem Mitarbeiter, Herrn Pilner, erbiten wir Ihr Angebot für die Artikel unten. Können Sie uns bitte die Preise und die Lieferzeit mitteilen?

4.000 Stück Kugelschreiber, weiß
Artikel-Nummer 0013/22 B

1.000 Stück Haftnotizen, klein
Artikel-Nummer 0027/27 B

Wir haben auch Interesse an dem Artikel Schlüsselanhänger, Sonderform, Artikel-Nummer 0200-41 S. Wir hätten gern eine Zahnform wie in unserem Firmenlogo (Logo in der Anlage).

Können Sie bitte ein Produktmuster herstellen und uns mit der Preisangabe schicken?

Wäre es möglich, dass Sie 1.000 Stück produzieren und uns bis zum 29.1. liefern?

Mit freundlichen Grüßen

Marlene Gruner

Marlene Gruner
Marketing & PR

Anlage

Warum schreibt man eine Anfrage? Sprechen Sie im Kurs.

Lesen Sie die Anfrage. Was möchte Frau Gruner? Was ist richtig (r), was ist falsch (f)? Kreuzen Sie an. 1 ÜB-C1

1. Informationen zu den Kosten von vier Artikeln	☐ r ☐ f
2. Information zu der Lieferzeit von zwei Artikeln	☐ r ☐ f
3. Ein Produktmuster von einem Artikel	☐ r ☐ f
4. Schlüsselanhänger in der Form vom Firmenlogo	☐ r ☐ f
5. Lieferung von 1.000 Schlüsselanhängern in vier Wochen	☐ r ☐ f

Rysunek 5: Podręcznik DaF im Unternehmen A2 (2015: 76).

5. Wnioski

Użycie tekstów multimodalnych w procesie kształcenia filologicznego nie może wynikać tylko z wszechobecności tychże tekstów w przestrzeni publicznej, lecz także przede wszystkim winno być podyktowane ich ogromnym potencjałem dydaktycznym. Mogą być one bowiem traktowane jak małe formaty, które dzięki swojej zwięzłości i kompaktowości umożliwiają optymalizację procesu kształcenia językowego poprzez integrację tego, co językowe, medialne i kulturowe. Świadome uwzględnienie tekstów multimodalnych w kształceniu filologicznym stanowi konieczność wynikającą z faktu wszechobecności tego typu tekstów w przestrzeni publicznej. Relacje języka i obrazu, przekazywanie informacji z użyciem infografik czy umiejętność odczytywania diagramów należą

współcześnie do podstawowych umiejętności komunikacyjnych i w związku z tym nie mogą być wykluczone z procesu kształcenia filologicznego. Kształcenie, w którym uwzględnia się umiejętność tworzenia i rozumienia tekstu multimodalnego, powinno stanowić standard odpowiadający postulatowi dydaktyki logowizualnej.

Elementy językowe i obrazowe użyte w materiałach dydaktycznych to bez wątpienia semiotyczni partnerzy: obraz tworzy ramę sytuacyjną dla elementów językowych, tekst werbalny stanowi propozycję interpretacji obrazu. Wartością dodaną wynikającą z użycia obrazu jest to, że dostarcza on wiedzę, która może być istotna z punktu widzenia uczącego się, a która nie musi być poruszana w warstwie werbalnej tekstu. Typy relacji multimodalnych mogą zmieniać się wraz z poziomem biegłości językowej: na niższych poziomach nauki, gdy uczący się dysponuje skromniejszym aparatem leksykalnym, modalnością dominującą i przełamującą lęk przed komunikacją w języku obcym może być obraz, na wyższych zaś funkcję tę przejmuje język. Im wyższy poziom językowy, tym bardziej zróżnicowane mogą być elementy tworzące subpłaszczyznę obrazu (nie tylko zdjęcia, lecz także grafiki, diagramy). Dzięki temu, że na jednej płaszczyźnie występują różne systemy znaków, przy okazji nauki języka odbiorca może więc rozwijać w sobie umiejętność pracy z tekstem nieli-nearnym, którego odbiór przebiega w sposób holistyczny.

Texty multimodalne stanowią wartość dodaną w kształceniu filologicznym, gdyż uwrażliwiają odbiorcę na komunikacyjny charakter różnych typów znaków i uaktywniają go dzięki elementom interaktywnym obecnym w materiałach uzupełniających tradycyjny podręcznik. Ze względu na swoją złożoność semiotyczną zwiększają efektywność w zakresie zapamiętywania i przetwarzania informacji oraz uczą podejmowania działań komunikacyjnych zgodnych z zasadami ekonomii językowej. Podkreślić należy także fakt, że teksty multimodalne służą integralnemu dostępowi do wiedzy, gdyż łączą w sobie to, co językowe, medialne oraz realio- i kulturoznawcze, co z pewnością podnosi ich wartość w procesie nauczania i uczenia się języków obcych.

BIBLIOGRAFIA

- Boehm G. (2014), *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*. Kraków: Universitas.
- Bucher H.-J. (2010), *Multimodalität – eine Universalie des Medienwandels: Problemstellungen und Theorien der Multimodalitätsforschung* (w) Bucher H.-J., Gloning T., Lehnen K. (red.), *Neue Medien – Neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt a. M. – New York: Campus Verlag, s. 41-79.
- Bucher H.-J. (2012), *Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption*

- (w) Bucher H.-J., Schumacher P. (red.), *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag, s. 51-82.
- Bucher H.-J. (2015), *Rozumienie multimodalne lub recepcja jako interakcja. Teoretyczne i empiryczne podstawy systematycznej analizy multimodalności* (w) Opiłowski R., Jarosz J., Staniewski P. (red.), *Lingwistyka mediów. Antologia tłumaczeń*. Wrocław – Dresden: ATUT – Neisse Verlag. s. 79-110.
- de Beaugrand R., Dressler W.U. (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Diekmannshenke H., Klemm M., Stöckl H. (red.) (2011), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hieronimus M. (red.) (2014), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsdrucke.
- Klemm M., Stöckl H. (2011), „Bildlinguistik” – Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate (w) Diekmannshenke H., Klemm M., Stöckl H. (red.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 7-18.
- Lischeid T. (2009), *Text – Bild – Diagramm. Ein semiotisches Modell diskontinuierlicher Darstellungsformen am Beispiel der Infografik* (w) Hinrichs N., Limburg A. (red.), *Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Ressource. Beiträge zur Didaktik an der Schnittstelle Schule/Hochschule*. Festschrift für Prof. Dr. Wolfgang Boettcher zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg – Verlag, s. 72-91.
- Lischeid T. (2012), *Diagrammatik und Mediensymbolik. Multimodale Darstellungsformen am Beispiel der Infografik*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Makowska M. (2014), *Infografik als Sehfläche* (w) „Prace Językoznawcze”, nr 2, s. 35-52.
- Makowska M. (2015), *Zu multimodalen Verweiselementen auf den Einstiegsseiten polnischer Nachrichtenportale* (w) „tekst i dyskurs – text und diskurs”, nr 8, s. 133-148.
- Mirzoeff N. (2016), *Jak zobaczyć świat*. Kraków – Warszawa: Wydawnictwo Karakter.
- Opiłowski R. (2015), *Der multimodale Text aus kontrastiver Sicht. Textdesign und Sprache-Bild-Beziehung in deutschen und polnischen Pressetexten*. Wrocław – Dresden: ATUT – Neisse Verlag.
- Sander I., Farmache A., Grosser R., Hanke C., Ilse V., Mautsch K.F., Schmeiser D., Tellmann U. (2015), *DaF im Unternehmen. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Filmen online*. A1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Sander I., Grosser R., Hanke C., Ilse V., Mautsch K.F., Schmeiser D. (2015), *DaF im Unternehmen. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Filmen online*. A2. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Sander I., Fügert N., Grosser R., Hanke C., Ilse V., Mautsch K.F., Schmeiser D. (2016), *DaF im Unternehmen. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Filmen online*. B1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Schmitz U. (2004), *Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht* (w) Jonas H., Josting P. (red.), Medien-Deutschunterricht-Ästhetik. Festschrift für Jutta Wermke. München: Kopaed, s. 219-232.
- Schmitz U. (2005), *Sehflächen lesen. Einführung in das Themenheft* (w) „Der Deutschunterricht“, nr 57, z. 4, s. 2-5.
- Schmitz U. (2011), *Blickfang und Mitteilung. Zur Arbeitsteilung von Design und Grammatik in der Werbekommunikation* (w) „Zeitschrift für Angewandte Linguistik“, nr 54, s. 79-109.
- Schmitz U. (2015), *Badanie płaszczyzn wizualnych. Wprowadzenie*. (w) Opiłowski R., Jarosz J., Staniewski P. (red.), Lingwistyka mediów. Antologia tłumaczeń. Wrocław – Dresden: ATUT – Neisse Verlag. s. 55-77.
- Schröder T. (2010), *Die Bilder-Zeitung: wie ein Textmedium zu einem Medium der visuellen Kommunikation wird* (w) Bucher H.-J., Gloning T., Lehnen K. (red.), Neue Medien – Neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation. Frankfurt a. M. – New York: Campus Verlag, s. 169-188.
- Siever Ch.M. (2014), *Multimodale Kompetenz und multimodale Kommunikation im DaF-Unterricht* (w) Hieronimus M. (red.), Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen: Universitätsdrucke. s. 381-400.
- Stöckl H. (2004a), *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache: Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden*. Berlin: de Gruyter.
- Stöckl H. (2004b), *Typographie: Gewand und Körper des Textes – Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung* (w) „Zeitschrift für Angewandte Linguistik“, nr 41, s. 5-48.
- Stöckl H. (2011), *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz*. (w) Diekmannshenke H., Klemm M., Stöckl H. (red.), Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 45-69.
- Stöckl H. (2012), *Finanzen verbalisieren – Die Text-Bild-Sorte Infographik* (w) „OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie“, nr 81, s. 177–199.
- Stöckl H. (2015), *Czytanie tekstów językowo-obrazowych? Elementy kompetencji podstawowej* (w) Opiłowski R., Jarosz J., Staniewski P. (red.), Lingwistyka mediów. Antologia tłumaczeń. Wrocław – Dresden: ATUT – Neisse Verlag, s. 113-137.
- Żebrowska E. (2013), *Text – Bild – Hypertext*. Berlin – New York: Peter Lang Verlag.

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Filologii Romańskiej

malgorzata.spychala@amu.edu.pl

NOWATORSKIE ROZWIĄZANIA W OLIMPIADZIE JĘZYKOWEJ. PERSPEKTYWA UCZNIĄ

Innovative solutions in a foreign language competition from the learner perspective

The aim of this article is to present a selection of novel tools used in organizing a foreign language competition. Particular attention will be focused on finalists' and laureates' opinions, expressed by means of a questionnaire administered for the needs of evaluation of innovative instruments used in the Spanish Language Competition. These include the *Moodle* platform, electronic tests, and a comprehensive website. Finally, we will present some recommendations for current and future organizers of foreign language competitions concerning the use of new technologies in their activities.

Keywords: innovative solutions, new technologies, online tests, Spanish Language Competition

Słowa kluczowe: innowacyjne rozwiązania, nowe technologie, testy *online*, Olimpiada Języka Hiszpańskiego

1. Wprowadzenie

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 29 stycznia 2002 roku (Dz.U. 2002 nr 13, poz. 125) dotyczącym organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad, olimpiady przedmiotowe obejmują i poszerzają treści podstawy programowej jednego przedmiotu

przewidzianego w ramowym planie nauczania. Olimpiadę organizuje się jako trójstopniowe zawody o zasięgu ogólnopolskim, w których wymagany jest od uczestników następujący zakres i poziom wiedzy oraz umiejętności:

- 1) w zawodach I stopnia (szkolnych i międzyszkolnych) – wystarczający do uzyskania oceny bardzo dobrej na zakończenie nauki przedmiotu,
- 2) w zawodach II stopnia (okręgowych) – niezbędny do uzyskania oceny celującej na zakończenie nauki przedmiotu,
- 3) w zawodach III stopnia (centralnych) – w zakresie wskazanym w programie danej olimpiady.

W olimpiadzie przedmiotowej mogą brać udział uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjów, a od roku 2017/2018 uczniowie szkół podstawowych i branżowych, realizujący indywidualny program lub tok nauki, rekomendowani przez szkołę¹.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (dalej: MEN) co trzy lata organizuje konkurs na przeprowadzenie olimpiad przedmiotowych. W ramach organizacji olimpiad w latach szkolnych 2016/2017, 2017/2018 oraz 2018/2019 preferowane były oferty zakładające m.in. innowacyjność proponowanych rozwiązań w zakresie merytorycznym (podnoszące jakość olimpiady lub turnieju), a w zakresie organizacyjnym – zmierzające do wzrostu jej efektywności poprzez np. realizację etapu szkolnego w trybie *online*.

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych nowatorskich narzędzi wykorzystanych w trakcie organizacji olimpiady językowej. Szczególną uwagę zwrócimy na opinie finalistów i laureatów, którzy w ramach przeprowadzonych ankiet dokonali oceny innowacyjnych narzędzi stosowanych w Olimpiadzie Języka Hiszpańskiego². Wśród nich znalazły się m.in. Platforma *Moodle*³, testy elektroniczne czy wszechstronny serwis internetowy. Na koniec przedstawimy kilka rekomendacji dla obecnych i przyszłych organizatorów olimpiad językowych dotyczących wykorzystania nowych technologii w olimpiadzie językowej.

¹ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 roku (Dz.U. 2017, poz. 1580).

² Olimpiada Języka Hiszpańskiego organizowana była w latach 2010–2016 przez Polskie Towarzystwo Nieofiologiczne przy Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W sumie przeprowadzono sześć edycji tego konkursu.

³ Platforma *Moodle* to bezpłatna platforma internetowa, służąca do zdalnego uczenia się i nauczania.

2. Edukacja a nowe technologie

Stosowanie nowych technologii w szkole i poza nią cieszy się coraz większą popularnością. Internet, komputer to powszechne narzędzia dydaktyczne, które umożliwiają dostęp do różnorodnych baz danych i wspomagają umiejętności planowania oraz projektowania zadań (Kandzia, 2011). Marc Prensky (2010, 2012) wyjaśnia, że uczeń, który od urodzenia obcuje z różnymi multimediami (komputerami, telefonami komórkowymi, smartfonami, tabletami itd.) należy do generacji tzw. *Digital Natives*, czyli *cyfrowych tubylców*. Z kolei jego rodzice to tzw. *cyfrowi imigranci* (*Digital Immigrants*), którzy nie urodzili się w świecie cyfryzacji i w związku z tym są zmuszeni na bieżąco rozwijać swoje umiejętności z zakresu nowych technologii.

Ponieważ nowoczesne technologie stanowią integralną część życia młodych ludzi, wykonywanie ćwiczeń w formie elektronicznej nie stanowi już dla nich rewolucji edukacyjnej (Dryjańska, 2015). Dzisiejsi uczniowie są też na stałe połączeni ze światem, w którym natychmiast otrzymują tzw. *feedback*. Jeśli nie znają odpowiedzi na jakieś pytanie albo chcą znaleźć interesujące ich informacje, natychmiast je odnajdują w wyszukiwarce internetowej. To sprawia, że nie są oni przyzwyczajeni ani zmotywowani do zapamiętywania faktów, a następnie odtworzenia ich podczas sprawdzianu, gdyż mogą znaleźć rozwiązanie w ciągu kilku sekund w Internecie (Blink, 2016).

Z powodu rewolucji technologicznej z ogromną prędkością ewoluuje też mózg młodych ludzi (Davidson, 2011; Żylińska, 2013). Praca z Internetem sprawia, że oprócz tekstu wykorzystuje się też obraz i dźwięk, zwiększając tym samym dopływ informacji do mózgu. W konsekwencji uczeń dużo sprawniej przetwarza informacje i myśli, a także potrafi używać kilku narzędzi elektronicznych jednocześnie (Kandzia, 2011; Onotora Peña, 2014). Gary Small i Gigi Vorgan (2015: 89-90) udowodnili, że mózgi osób które wcześniej pracowały z Internetem, wykazały zwiększoną aktywność neuronalną od tych, które czytały książkę w formie papierowej. W ich opinii podczas czytania mózg zużywa dużo mniej energii niż podczas szukania czegoś w Internecie.

Zmiany, jakie pod wpływem kontaktu z nowymi technologiami dokonały się w mózgach dzisiejszych nastolatków mają o wiele większy i głębszy zasięg niż badacze skłonni byli przypuszczać. Różnice w strukturze sieci neuronalnej cyfrowych tubylców i imigrantów mają swoje źródło w odmiennej socjalizacji, różnych typach aktywności i sposobach poznawania świata. Obie grupy posługują się też nieco innym językiem (Żylińska, 2013: 167).

Zastosowanie nowych technologii w nauczaniu wpływa również na rozwój autonomii ucznia. Dzięki narzędziom, takim jak platforma *Moodle* czy różnego

rodzaju e-kursy, uczeń może wypracować i zorganizować swój własny model pracy z nowym materiałem (Burbat, 2016). Anna Michońska-Stadnik (2013) oraz Krystyna Drożdżał-Szelest (2004) zwracają uwagę, że wdrażanie uczniów do pracy autonomicznej w klasie jest szczególnie istotne w uczeniu się języków obcych, gdyż po zakończeniu edukacji szkolnej uczeń będzie potrafił podejmować działania mające na celu aktualizację wiedzy i rozwój umiejętności władania językiem⁴.

Nowe technologie mogą być też wykorzystane do bieżącej ewaluacji uczniów zarówno na lekcji, jak i poza nią. „Tego typu system z jednej strony aktywizuje uczniów, z drugiej daje uczącym bezpośrednią informację zwrotną dotyczącą efektywności stosowanych przez nich metod pracy, a przy okazji wskazuje grupy uczniów wymagające dodatkowego wsparcia” (Kordziński, 2012: 91).

Wprowadzanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do szkół ma na celu zwiększenie efektywności edukacji szkolnej⁵. By to osiągnąć, szkoła musi dysponować odpowiednim sprzętem i możliwością korzystania z Internetu, w szczególności z sieci bezprzewodowej. Z kolei nauczyciele, należący do grupy cyfrowych imigrantów, powinni na bieżąco rozwijać swoje umiejętności techniczne w celu wypracowania nowych metod pracy z generacją cyfrowych tubylców.

Marzena Żylińska (2013: 189) dodaje, że należy również opracować specjalny rodzaj materiałów edukacyjnych, które uwzględnią nowe sposoby przetwarzania i kodowania informacji, „rezygnując z dominującego typu zadań opartych na recepcji i reprodukcji”. Przykładem takich zadań mogą być tzw. *webquesty* wymagające poszukiwania informacji w Internecie przy wsparciu nauczyciela⁶. Tego typu zadania należy wykonać, współpracując z innymi uczniami, a na koniec przedstawić je w formie prezentacji przed klasą. Joanna Stańczyk (2008: 316) nazywa ten rodzaj narzędzia dydaktycznego „wirtualną misją”, czyli „pracą zadaniową rozwijającą samodzielność poprzez autentyczne działania poszukiwania informacji, wykorzystania ich do realizacji konkretnego celu, przy jednoczesnym zaangażowaniu specyficznej i ogólnej wiedzy i umiejętności uczestnika”.

⁴ W tym przypadku szczególnie ważnym elementem edukacji jest zapoznanie uczniów ze strategiami uczenia się, które odgrywają istotną rolę w procesie przetwarzania informacji (Drożdżał-Szelest, 2004).

⁵ Zdaniem Kazimierza Denka (1997: 92-93) *efektywność edukacji szkolnej* „wyraża zespół pozytywnych cech procesu dydaktyczno-wychowawczego, działań sensownych, a jednocześnie społecznie i ekonomicznie uzasadnionych, przynoszących najlepsze rezultaty w postaci wyników w nauce (obejmujących: wiedzę, umiejętności, nawyki, zainteresowania i zdolności poznawcze oraz motyw, przekonanie i przyzwyczajenie się do ustawicznego kształcenia się).”

⁶ Przykładowo podczas lekcji języka obcego uczeń może poszukiwać informacji na temat właściwości struktur językowych, znaczenia nowych słów itd. W tym kontekście można skorzystać z metod pracy podejścia zadaniowego (Michońska-Stadnik, 2013).

Produktem finalnym może być przygotowanie planu jednodniowej wycieczki czy prezentacji na temat konkretnego regionu we Francji.

Biorąc pod uwagę powyższe opinie na temat nowych technologii w edukacji, możemy założyć, że uczniowie z nich korzystający będą pozytywnie nastawieni do zaproponowanych rozwiązań technologicznych w olimpiadzie przedmiotowej. Czy tak rzeczywiście jest, sprawdzimy, analizując opinie uczestników dotyczące nowatorskich narzędzi wykorzystanych w Olimpiadzie Języka Hiszpańskiego (dalej OJH).

3. Nowatorskie narzędzia w Olimpiadzie Języka Hiszpańskiego

W ramach nowatorskich rozwiązań dla potrzeb OJH został opracowany specjalny serwis internetowy, dzięki któremu uczniowie m.in. rozwiązywali części pisemne zawodów I i II stopnia w formie elektronicznej. Podczas testów *online* każdy uczeń zaznaczał swoje odpowiedzi na specjalnym arkuszu w formie papierowej. W przypadku awarii systemu i braku zapisu wyników komisje brały pod uwagę punktację z arkusza odpowiedzi. Niewątpliwie zaletą testów *online* był krótki czas oczekiwania na wyniki, jak również niskie koszty związane z wypełnianiem testów w wersji papierowej.

Przygotowując się do OJH, uczniowie mogli też korzystać ze specjalnie opracowanej platformy *Moodle*, na której znajdowały się materiały obejmujące tematykę wytycznych programowych poszczególnych olimpiad oraz testy językowe z poprzednich edycji. Na platformie były również materiały z obozu edukacyjnego⁷, a także warsztatów, które wówczas odbywały się w ośmiu miastach okręgowych Polski. Uczniowie, którzy z różnych przyczyn nie mogli uczestniczyć ww. przedsięwzięciach, dzięki udostępnionym streszczeniom tematycznym i materiałom dodatkowym przygotowanym przez prowadzących

⁷ Obóz językowy odbył się latem 2012 roku w Żerkowie k. Jarocina. Jego celem było umożliwienie uczestnikom kolejnej olimpiady rozwijania i doskonalenia umiejętności związanych z językiem hiszpańskim. Udział w obozie był nagrodą dla tych osób, które uzyskały dużą liczbę punktów w zawodach I i II stopnia, jednak nie zakwalifikowały się do finału. Dodatkowym kryterium była mała liczba godzin języka hiszpańskiego w szkole lub samodzielna nauka tego języka. W ciągu 10 dni 29 wybranych uczniów miało możliwość powtórzenia i poznania nowych treści, m.in. z zakresu gramatyki języka hiszpańskiego, słownictwa czy rozwoju szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej. Uczestnikom stworzono też okazję do zapoznania się z historią, kulturą i literaturą krajów hiszpańskiego obszaru językowego. Językiem obozu (podczas zajęć i po nich) był język hiszpański. W czasie trwania obozu odbyły się również dyskusje na temat hiszpańskojęzycznych filmów, wycieczka po Poznaniu w języku hiszpańskim oraz inne zajęcia, które pozwoliły połączyć naukę z wypoczynkiem.

mogli indywidualnie zapoznać się z tematyką spotkań i tym samym pogłębić swoją wiedzę. Ponadto korzystali z zasugerowanej przez autorów bibliografii dotyczącej zagadnień związanych z olimpiadą.

Kolejny typ materiałów dostępnych na platformie obejmował transkrypcje wywiadów oraz czatów przeprowadzonych z ekspertami z danej dziedziny (kultura, literatura, historia). Wcześniej uczniowie przesyłali ekspertom swoje pytania i wątpliwości dotyczące interesujących ich tematów.

W ramach serwisu internetowego organizatorzy prowadzili blog. Dzięki niemu można było zapoznać się z najważniejszymi wydarzeniami w świecie hiszpańskojęzycznym, a także z treścią wywiadów przeprowadzonych z laureatami i finalistami poprzednich edycji.

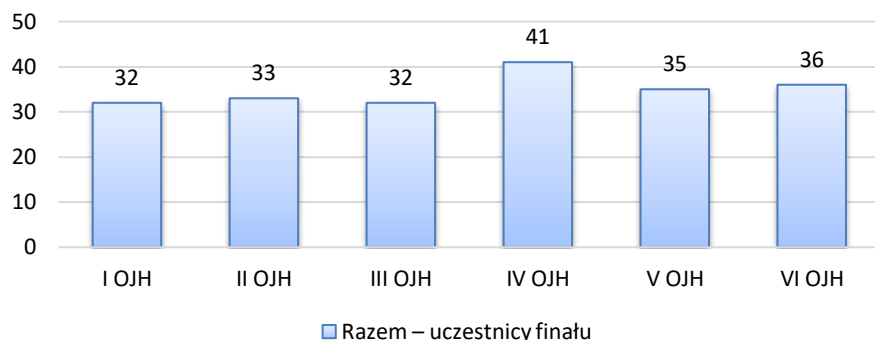
Warto też wspomnieć o dostępnych na platformie scenariuszach lekcji, które tworzone były z myślą o nauczycielach przygotowujących olimpijczyków. Również uczniowie korzystali z tych materiałów, gdyż dzięki nim pogłębiali swoje wiadomości z zakresu konkretnego zagadnienia (np. mogli zapoznać się z użyciem określonych wyrażen idiomatycznych czy słownictwa związanego z muzyką lub ochroną środowiska). Scenariusze lekcji poświęcone były także konkretnym tematom historycznym, kulturowym i literackim. Wszystkie te materiały opracowywali specjaliści i praktycy nauczania języka hiszpańskiego z Polski i Hiszpanii.

4. Metodologia badania ankietowego

Badanie o charakterze ilościowym i jakościowym zostało przeprowadzone wśród uczestników sześciu edycji Olimpiady Języka Hiszpańskiego (2010–2016). Ankieta zawierała 20 pytań (otwartych i zamkniętych) dotyczących opinii uczniów m.in. na temat organizacji tego konkursu. W niniejszym artykule skupimy się jedynie na kwestiach związanych z wykorzystaniem innowacyjnych narzędzi oraz nowoczesnych technologii w OJH. W związku z tym opracowano następujące pytania szczegółowe:

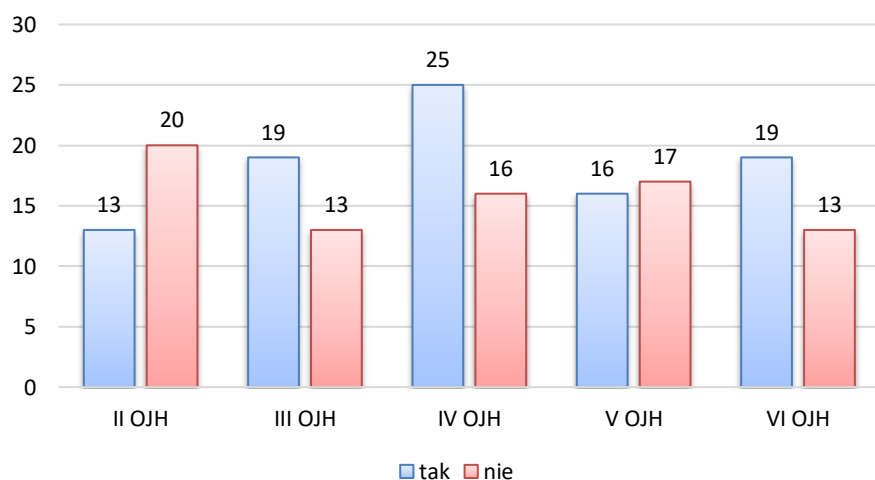
- Czy uczniowie popierają wypełnianie testów na etapie szkolnym oraz etapie okręgowym w wersji elektronicznej?
- W jaki sposób finaliści oceniają stronę internetową olimpiady?
- Z jakich materiałów dostępnych na platformie *Moodle* uczniowie korzystali najczęściej?

Ankietowanymi byli finaliści (155) i laureaci (54) Olimpiady Języka Hiszpańskiego, w sumie 209 osób, przy czym analizie poddano 177 ankiet przeprowadzonych w latach 2011–2016. Realizacja ankiet w pierwszej edycji OJH miała charakter pilotażowy. Poniżej przedstawiamy udział uczestników III etapu w poszczególnych edycjach olimpiady (wykres 1). W każdym finale OJH średnio uczestniczyło około 30–40 uczniów.



Wykres 1: Liczba uczestników finału w poszczególnych edycjach OJH (2010–2016).

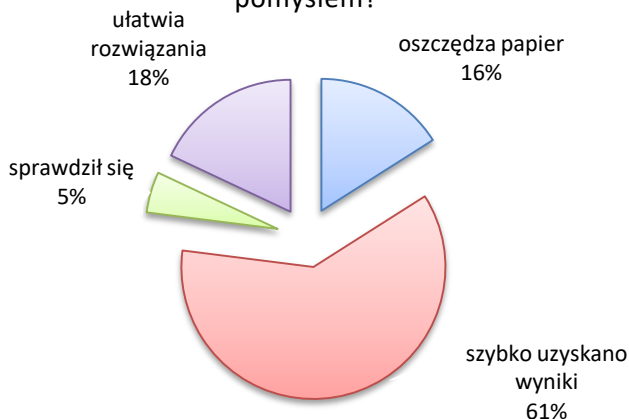
Pierwsza grupa pytań z zakresu wykorzystania nowych technologii dotyczyła wypełniania testów na etapach: szkolnym i okręgowym. W pierwszej kolejności uczestnicy odpowiadali na pytanie: *Czy uważasz, że elektroniczny sposób wypełniania testów na etapie szkolnym to dobry pomysł?* Analiza odpowiedzi pokazuje, że uczniowie są podzieleni w swoich opiniach, gdyż 54% z nich poparło wypełnianie testu w formie elektronicznej w szkole, a 46% uznała ten sposób wypełniania testów za pomysł nietrafiony. Patrząc na dane (wykres 2), można jednak zauważyć, że z roku na rok coraz więcej uczniów przekonywało się do realizacji etapów pisemnych w wersji *online*. Wyjątek stanowi V OJH, w której 16 uczniów poparło wypełnianie testu w formie elektronicznej, a 17 było przeciwn.



Wykres 2: Opinie uczniów na temat wypełniania testów w formie elektronicznej w trakcie poszczególnych edycji OJH na etapie szkolnym.

Interesowały nas też szczegółowe opinie dotyczące elektronicznego wypełniania testów w trakcie I etapu zawodów. Stąd zadaliśmy dodatkowe pytanie otwarte: *Dlaczego elektroniczne wypełnianie testów w szkole jest lub nie jest dobrym pomysłem?* Odpowiedzi pogrupowaliśmy w kilka kategorii (wykresy 3 i 4).

Dlaczego elektroniczne wypełnianie testów **jest** dobrym pomysłem?



Wykres 3: Pozytywne opinie uczniów na temat elektronicznego sposobu wypełniania testów na etapie szkolnym olimpiady.

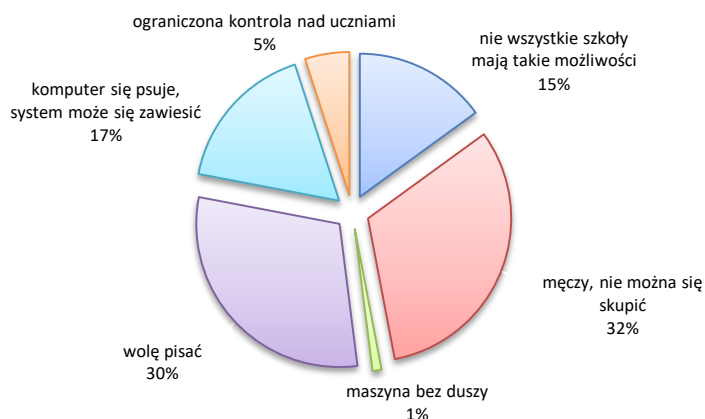
Analiza odpowiedzi jednoznacznie wskazuje, że w dużej części uczniowie (61%) doceniają czas uzyskania wyników, które otrzymywali jeszcze tego samego dnia. Uczniowie chwalili też testy *online* ze względu na oszczędność papieru i łatwość ich rozwiązywania.

Z kolei przeciwnicy elektronicznego wypełniania testów (wykres 4) narzekali na brak możliwości dużego skupienia, gdyż wypełnianie testów w wersji *online* męczyła ich oczy (32%). Duża grupa (30%) zaznaczała, że jest przyzwyczajona do tradycyjnych metod realizacji tego typu egzaminów. Również zwracano uwagę na problemy techniczne związane z elektronicznym wypełnianiem testów, np. awaria komputera, brak dostępu do Internetu itd. (17%). Obawy uczniów dotyczyły również niewystarczającej liczby komputerów w szkołach. Niektórzy zaznaczali też, że w przypadku realizacji zadań na komputerze nauczyciel ma ograniczoną kontrolę nad uczniami.

Kolejne pytanie dotyczyło opinii na temat elektronicznego wypełniania testów na etapie okręgowym. W przeciwieństwie do etapu szkolnego, podczas zawodów II stopnia, część pisemna odbywała wyłącznie w formie elektronicznej. Odpowiadając na pytanie: *Jak oceniasz elektroniczny sposób wypełniania*

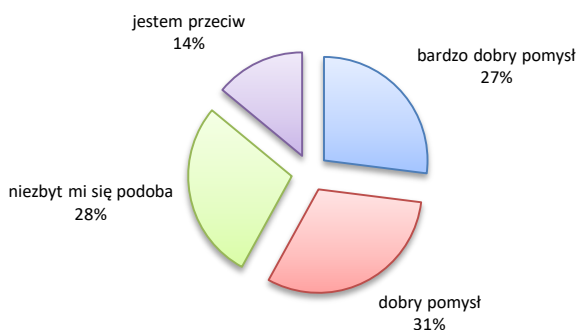
testów na etapie okręgowym?, finaliści mieli do wyboru cztery możliwości odpowiedzi (wykres 5). Wynik procentowy pokazuje, że również i w tym przypadku uczniowie są podzieleni, przy czym przeważają opinie popierające (bardzo dobry/dobry pomysł) pisanie testu *online* (w sumie 58%).

Dlaczego elektroniczne wypełnianie testów **nie jest** dobrym pomysłem?



Wykres 4: Negatywne opinie uczniów na temat elektronicznego sposobu wypełniania testów na etapie szkolnym olimpiady.

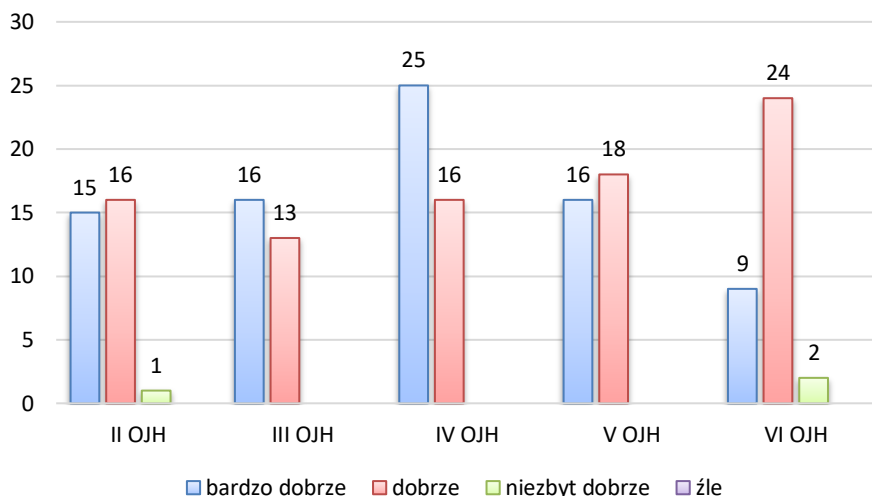
Jak oceniasz elektroniczny sposób wypełniania testów na etapie okręgowym?



Wykres 5: Opinia uczniów na temat elektronicznego wypełniania testów na etapie okręgowym olimpiady.

Poprosiliśmy również uczniów o szczegółową ocenę części pisemnej zawodów II stopnia (etap okręgowy). W związku z tym zadaliśmy im pytanie: *Jak*

oceniasz sam przebieg części pisemnej egzaminu na etapie okręgowym? Analiza odpowiedzi (wykres 6) wskazuje, że nikt nie ocenił tej części negatywnie, a ocenę „niezbyt dobrze” zaznaczyły tylko 3 osoby (2%). Analiza procentowa odpowiedzi potwierdziła, że ogólnie większość uczniów ocenia dobrze (49%) lub bardzo dobrze (49%) elektroniczną wersję części pisemnej etapu okręgowego.

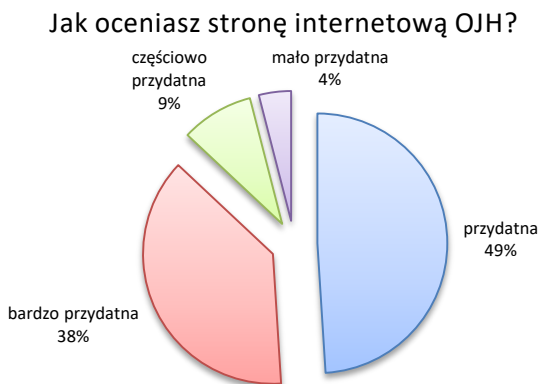


Wykres 6: Szczegółowa ocena etapu pisemnego w wersji *online* z podziałem na poszczególne edycje OJH.

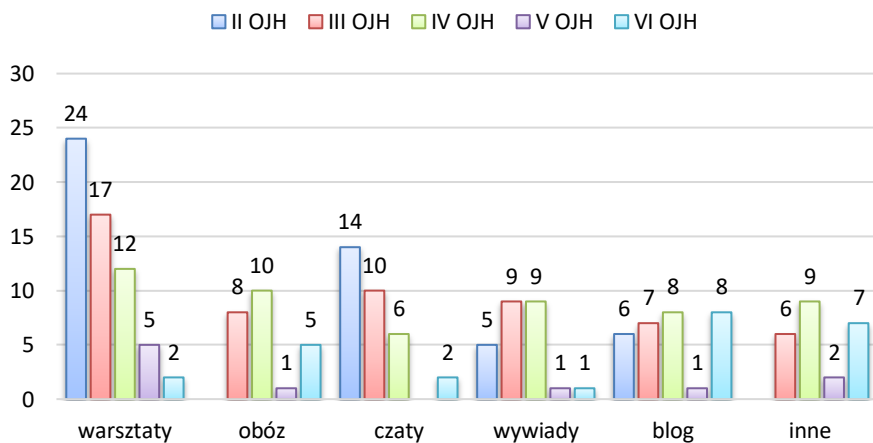
Poniżej zamieszczamy kilkanaście przykładowych opinii uczniów na temat części pisemnej (etap okręgowy):

- dobre warunki, nowoczesna sala;
- nie było żadnych zakłóceń, przeszkód;
- problemy ze sprzętem, ale szybko zostały rozwiązane;
- wszystko odbyło się płynnie;
- w sali obok był głośny wykład;
- sprawnie oceniano;
- dobrze zorganizowane;
- był odpowiednio trudny;
- wystarczający czas, wiedza na odpowiednim poziomie;
- zbyt ogólnie przedstawione zasady logowania i pracy z systemem;
- bez niespodzianek;
- był jeden błąd w arkuszu odpowiedzi;
- dla dwóch osób zabrakło komputerów, było opóźnienie.

Następna grupa pytań dotyczyła opinii uczniów na temat serwisu internetowego OJH. Ankietowanych w pierwszej kolejności poproszono o ocenę globalną strony internetowej olimpiady (wykres 7). Z zebranych danych wynika, że w sumie 87% uczniów przyznało, że serwis internetowy OJH okazał się bardzo przydatny lub przydatny.



Wykres 7: Ocena serwisu internetowego OJH.



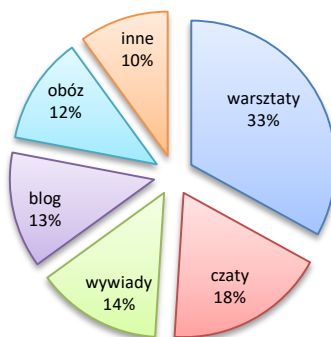
Wykres 8: Ocena materiałów OJH w poszczególnych edycjach olimpiady.

Uczestnicy finałów poszczególnych olimpiad wypowiedzieli się również na temat konkretnych materiałów dostępnych na stronie internetowej OJH (wykres 8). Otrzymane wyniki wskazują, że z materiałów przygotowanych przez organizatorów w największym stopniu korzystali uczestnicy II i III OJH, a w najmniejszym V OJH. Wynik ten można wytłumaczyć tym, że pierwsze trzy edycje OJH były

współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Otrzymane środki pozwoliły wówczas na opracowanie dużej liczby materiałów, których treści pokrywały się aktualnymi programami II i III OJH.

Z kolei największym zainteresowaniem finalistów cieszyły się materiały z warsztatów (spotkań informacyjno-konsultacyjnych), chatów i wywiadów, a w mniejszym stopniu baza danych obozu językowego (wykres 9). Mała popularność materiałów obozowych jest uzasadniona, gdyż tematyka większości z nich dotyczyła zagadnień programowych tylko trzeciej edycji olimpiady.

Z jakich materiałów OJH korzystałeś/aś?



Wykres 9: Globalna ocena materiałów dostępnych na wirtualnej platformie OJH.

5. Podsumowanie i wnioski

Otrzymane wyniki badania pokazują, że nie w każdej sytuacji uczniowie należący do tzw. *pokolenia tubylców* chcą korzystać z nowych technologii. Biorąc pod uwagę opinie uczniów na temat wykorzystania testów *online* podczas części pisemnych Olimpiady Języka Hiszpańskiego (etap szkolny i okręgowy), musimy stwierdzić, iż w obu przypadkach są one podzielone. Wielu uczniów wskazywało, że nie wszystkie szkoły dysponują wystarczającą liczbą komputerów. Poza tym woleli oni wypełniać test w sposób tradycyjny. Finaliści wyrażali też swoje obawy dotyczące braku dostępu do Internetu oraz awarii systemu, a co za tym idzie brakiem zapisu ich wyników. Warto jednak zaznaczyć, że większość uczniów po zakończeniu testów pisemnych na etapie okręgowym przeprowadzonym w ośrodkach uniwersyteckich przyznała, iż przebiegały one bez większych zakłóceń. Z kolei uczniowie popierający elektroniczną formę rozwiązywania testów wyrażali opinie, że dzięki temu narzędziu dużo szybciej znane są wyniki, ułatwiony jest sposób rozwiązywania testów (nie trzeba kreślić źle zaznaczonej odpowiedzi), a także jest to forma bardzo ekologiczna ze względu na oszczędność papieru.

Jeśli chodzi o materiały dostępne na platformie *Moodle*, w największym stopniu uczestnicy przygotowujący się do olimpiady korzystali z materiałów podczas organizacji II i III OJH. Dużym zainteresowaniem cieszyły się materiały z warsztatów, a na kolejnym miejscu znalazły się wywiady i czaty z ekspertami.

Na koniec chcielibyśmy przedstawić przyszłym i obecnym organizatorom olimpiad, a także MEN kilka rekomendacji dotyczących wykorzystania nowoczesnych technologii. W naszej opinii praktycznie wszystkie opisane wyżej nowatorskie rozwiązania są godne kontynuacji i rozwijania. Przy czym na największe wyróżnienie, szczególnie z punktu widzenia organizacyjnego, zasługują elektroniczne testy przeprowadzane na etapie okręgowym, pomimo wstępnej niechęci uczniów. Wprowadzenie testów elektronicznych w trakcie olimpiady ma kilka podstawowych zalet. Ważny jest bowiem nie tylko krótszy czas oczekiwania na wyniki, lecz także brak konieczności zatrudniania dodatkowych egzaminatorów w przypadku rozwiązywania testów w formie papierowej. Poza tym testy w wersji *online* wpływają w znacznym stopniu na zmniejszenie kosztów przeznaczonych na noclegi i wyżywienie uczestników. Wówczas zawody II stopnia odbywają się zazwyczaj w ciągu jednego dnia lub maksymalnie dwóch dni.

Jeśli chodzi o zalecenia ofertowe MEN, by rozwiązywanie testów odbywało się w trybie *online* na etapie szkolnym, uważamy, że szkoły powinny mieć możliwość dokonania wyboru, czy i w jakim zakresie chcą przeprowadzić zawody I stopnia w wersji elektronicznej, biorąc pod uwagę zaplecze techniczne danej placówki. W związku z tym warto, by MEN wyżej oceniało rozwiązywanie testów na etapie okręgowym, w którym bierze udział dużo mniejsza liczba uczniów, a zawody odbywają się zazwyczaj na uczelniach wyższych dysponujących większą liczbą komputerów i lepszym dostępem do Internetu⁸.

W ramach rozwiązań nowatorskich dla potrzeb olimpiad i konkursów rekomendujemy również tworzenie serwisów internetowych spełniających liczne funkcje (informacyjną, edukacyjną, komunikacyjną). W skład serwisu internetowego mogą wchodzić następujące narzędzia: blog, dostęp do platformy *Moodle*, forum, panel dla szkolnych koordynatorów umożliwiający pobieranie plików, przydatne linki, dział FAQ, zakładki poświęcone kolejnym edycjom oraz poszczególnym wydarzeniom dla uczniów i nauczycieli. Rekomendujemy też korzystanie z alternatywnych form kontaktu z uczestnikami i nauczycielami (portale społecznościowe, serwis Youtube i in.). Na podstawie zdobytych doświadczeń podczas

⁸ Ze względu na coraz większe zainteresowanie szkół rozwiązywaniem testów w wersji *online*, w Olimpiadzie Języka Hiszpańskiego zawody I stopnia odbywały się w ciągu dwóch dni. Dzięki temu organizatorzy konkursu chcieli uniknąć ewentualnych problemów związanych z przeciążeniem łącz, gdyż testy odbywały się o tej samej godzinie we wszystkich szkołach.

organizacji Olimpiady Języka Hiszpańskiego, uważamy, że stosowanie nowoczesnych i przyjaznych uczniom narzędzi wpływa na lepszy kontakt z nimi oraz na zwiększenie atrakcyjności przekazywanych im informacji.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilera Carrasco J.M. (2005), *From e-mail to superweb tools!* (w) Cal N., Nuñez P., Palacios I.M. (red.), *Nuevas tecnologías en Lingüística, Traducción y Enseñanza de lenguas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, s. 155-164.
- Blink R. (2016), *Leading Learning for Digital Natives. Combining Data and Technology in the Classroom*. New York: Routledge.
- Burbat R. (2016), *El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿Progreso o retroceso?* (w) „Porta Linguarium”, nr 26, s. 37-51. Online: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero26/ART3_Ruth%20Burbat.pdf [DW 12.11.2017].
- Davidson C.N. (2011), *Now You See It. How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn*. New York: Viking.
- Denek K. (1997), *Efektywność edukacji szkolnej* (w) „Studia Pedagogiczne”, nr 30, s. 91-106.
- Drożdźiał-Szelest K. (2004), *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna* (w) Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Dryjańska A. (2015), *Internetowe zasoby audiowizualne sposobem na kształtowanie savoir-être uczniów* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 33-39. Online: http://jows.pl/sites/default/files/dryjanska_1.pdf [DW 13.07.2017].
- Ducourtioux S. (2015), *Dydaktyzacja treści multimedialnych w środowisku e-learningowym: bogactwo możliwości* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 24-32. Online: <http://jows.pl/sites/default/files/ducourtioux.pdf> [DW 15.07.2017].
- Kandzia J. (2011), *Kształtowanie wartości dydaktycznych i wychowawczych w procesie edukacji matematycznej z wykorzystaniem technik multimedialnych*. Kraków: Impuls.
- Kordziński J. (2012), *Zarządzanie rozwojem szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Michońska-Stadnik A. (2013), *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ontoria Peña M. (2014), *La plataforma Moodle: características y utilización en ELE* (w) Contrearras Izquierdo N.M. (red.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Jaén: ASELE, s. 913-921. Online: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_913.pdf [DW 20.11.2017].

- Prensky M. (2010), *Teaching Digital Natives. Partnering for real learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Prensky M. (2012), *From Digital Natives to Digital Wisdom. Hopeful Essays for 21st Century Learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad, Dz.U. 2002 nr 13, poz. 125.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad, Dz.U. 2017, poz. 1580.
- Small G., Vorgan G. (2015), *2 Weeks to a Younger Brain. An Innovative Program for a Better Memory and Sharper Mind*. West Palm Beach: Humanix Books.
- Stańczyk J. (2008), *Uczeń i nauczyciel w wirtualnej misji: technologie informacji i komunikacji jako narzędzie kształtowania postaw autonomicznych* (w) Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Kalisz – Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, s. 315-324.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Katarzyna Posiadala

Uniwersytet Warszawski, Instytut Germanistyki

posiadala.k@gmail.com

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI PRZEDSIĘBIORCZOŚCI U UCZĄCYCH SIĘ METODĄ PROJEKTU Z WYKORZYSTANIEM TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

Development of entrepreneurship competence with use of project method and information and communications technology in foreign language learning

This article is devoted to the value and role of the project method with the use of information and communications technologies in the development of entrepreneurship competence in foreign language learning. In the first part of the paper the author defines several meanings of entrepreneurship, focusing mainly on definitions of personal entrepreneurship. The article points out that the project method creates the conditions under which students develop an entrepreneurial attitude, learn group interaction and acquire communication skills, which are important for the socialization of adolescent students. The main purpose of project method is to turn a foreign language from a passive object into an active action. Particular attention is paid to the stages of the project with the use of the information and communications technology in foreign language learning.

Keywords: entrepreneurship competence, project method, foreign language learning, information and communications technology, *eTwinning*

Słowa kluczowe: kompetencja inicjatywności i przedsiębiorczości, projekt, lekcje języka obcego, technologie informacyjno-komunikacyjne, *eTwinning*

1. Kompetencja inicjatywności i przedsiębiorczości

Kluczową rolę w budowaniu innowacyjnego i przedsiębiorczego społeczeństwa oraz przedsiębiorczej gospodarki Europy jest zaszczepianie u obywateli ducha przedsiębiorczości od najwcześniejszych lat szkolnych i kształtowanie postawy przedsiębiorczej (Sadowiska, 2016: 149). W 2006 roku Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej zdefiniowały zalecenie „w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie”, w którym kompetencja inicjatywności i przedsiębiorczości została określona jako jedna z ośmiu kompetencji kluczowych, które stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do danej sytuacji:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość;
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna (Zalecenie Parlamentu Europejskiego, 2006: 4).

Przedsiębiorczość jest terminem wieloznacznym, wielowymiarowym, co wynika również z zainteresowania nim dziedzin takich jak ekonomia czy psychologia, przy czym każda z nich postrzega przedsiębiorczość odmiennie, ujawniając jej różne wymiary. Pojęcie „przedsiębiorczość” w kategorii ekonomicznej jest ściśle związane przede wszystkim z terminem „przedsiębiorca” i założeniem własnej firmy, przedsiębiorstwa. Wyjaśnienie istoty przedsiębiorczości coraz częściej wykracza poza ramy nauk ekonomicznych, silnie odwołując się do psychologii społecznej. Warunkiem koniecznym bycia przedsiębiorcą jest posiadanie przedsiębiorczości osobistej (Sadowiska, 2016: 150), która zdefiniowana jest jako „[...] specyficzna postawa człowieka wobec otaczającego go świata i ludzi, wyrażająca się twórczym i aktywnym dążeniem do ulepszania istniejących stanów rzeczy, w gotowości do podejmowania nowych lub dotychczasowych działań” (Wiatrak, 2003: 26).

Współczesne słowniki języka polskiego oraz słowniki synonimów szeroko definiują przedsiębiorczość osobistą/indywidualną. Sprowadzają ją do szeregu cech osobowościowych, a w szczególności do:

- zapobiegliwości, zaradności, energiczności, dynamiczności, wytrwałości w dążeniu do celu;

- inicjatywy (podejmowania inicjatywy), aktywności, podejmowania ryzyka, operatywności;
- pomysłowości, inwencji twórczej, innowacyjności, umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach;
- samodzielności, potrzeby osiągnięć (Bieniok, 2007: 225).

Przeciwieństwem przedsiębiorczości osobistej jest zazwyczaj bezradność, niezaradność, bierność, lenistwo, ośpałość, pasywność, zaniedbanie, tchórzliwość.

W wspomnianym zaleceniu Parlamentu Europejskiego (2006: 6) kompetencja inicjatywności i przedsiębiorczości rozumiana jest jako zdolność człowieka do wcielania pomysłów w czyn. Z przedsiębiorczością nierozdzielnie związane są innowacyjność oraz kreatywność, która charakteryzuje się płynnością, giętkością i oryginalnością pomysłów, otwartością na nowe idee, ciekawością oraz gotowością do podejmowania ryzyka (Rohrmann, 2005: 44). Pod pojęciem działania przedsiębiorczego rozumiane są także umiejętności planowania, proaktywnego zarządzania przedsięwzięciami i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów (Zalecenie Parlamentu Europejskiego, 2006: 6) oraz zdolności pracy indywidualnej i zespołowej. Istotną rolę odgrywa umiejętność obiektywnej oceny własnego potencjału, własnych słabych i mocnych stron oraz uznanie, że kwalifikacje i gruntowna wiedza wymagają stałego doskonalenia się, pracy nad sobą (Sołoducho-Pelc, 2007: 220). Umiejętności te wspierają rozwój osobisty jednostek, aktywność obywatelską oraz zapobiegają wykluczeniu społecznemu i zwiększają możliwość zatrudnienia (Eurydyce, 2016: 1). Osoba charakteryzująca się postawą przedsiębiorczą wykazuje inicjatywę, ma poczucie własnej wartości, wierzy we własne siły, jest zmotywowana do nowych działań, umiejętnie pracuje samodzielnie i w zespole, skutecznie komunikuje się z innymi oraz umiejętnie radzi sobie z problemami i wykazuje się twórczym działaniem.

Kompetencję przedsiębiorczą człowiek rozwija w ciągu całego życia, a kształtowanie jej jest zadaniem trudnym i złożonym (Bieniok, 2007: 225). Proces ten powinien się rozpoczynać już na etapie edukacji wczesnoszkolnej i być kontynuowany w dalszych okresach edukacyjnych, w tym również na poziomie akademickim. Im wcześniej cechy przedsiębiorcze będą kształtowane u uczących się, tym łatwiej będzie można sprawić, aby stały się one stałym czynnikiem determinującym zachowania, gdyż staną się one cechami osobowości (Sadowiska, 2016: 156).

Przyjęte w Polsce rozwiązania kształtowania postawy przedsiębiorczej u uczących się jest wpisana w strategię „Perspektywa uczenia się przez całe życie (LLP)”, która w latach 2013–2020 jest realizowana na wszystkich poziomach kształcenia (Eurydyce, 2016: 179). Celem operacyjnym określonym w tym dokumencie w odniesieniu do kształtowania postawy przedsiębiorczej jest podkreślenie

potrzeby, aby uczący się rozwijali kreatywność, przedsiębiorczość i innowacyjność, aby mogli stawać wobec wyzwań społecznych i osobistych w życiu. Jednocześnie autorzy strategii wskazują na potrzebę rozwijania u uczących się umiejętności praktycznych w zakresie przedsiębiorczości, aby przygotować ich do wejścia na rynek pracy i podjęcia zatrudnienia (Perspektywa uczenia się przez całe życie, 2013: 31-34). Na etapie szkoły podstawowej kształtowanie postawy przedsiębiorczej jest realizowane w ramach tradycyjnych przedmiotów szkolnych, także na lekcjach języków obcych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017; Eurydyce, 2016: 179). W klasie VIII obowiązkowym przedmiotem jest „wiedza o społeczeństwie”, w ramach którego zawarte są elementy nauczania przedsiębiorczości. Na etapie szkoły ponadpodstawowej oraz w szkołach branżowych realizowany jest obowiązkowy przedmiot „podstawy przedsiębiorczości” oraz fakultatywny przedmiot uzupełniający „ekonomia w praktyce”.

2. Postawa przedsiębiorcza a autonomia uczącego się

Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczej dokonuje się poprzez inicjowanie i wspieranie autonomizacji uczącego się. Autonomia jest pojęciem ogólnym i najczęściej definiuje się ją jako zdolność do aktywnego i intencjonalnego kierowania własnym rozwojem w ramach zamysłu samorealizacji (Wilczyńska, 1999: 113). Autonomia uczącego się zakłada przejęcie odpowiedzialności za proces uczenia się i przejęcie przez ucznia kontroli nad własnym procesem uczenia się, co równoznaczne jest z podejmowaniem autonomicznych decyzji i dokonywanie samodzielnych wyborów treści, materiałów, technik i metod pracy przez ucznia podczas nauki. Natomiast uczeń, który nie jest autonomiczny, ma trudności z samodzielnym konstruowaniem wiedzy, nie potrafi przejąć odpowiedzialności za proces uczenia się, a także słabo pracuje w zespole (Wawrzyński-Śliwska, 2008: 161). Rozwijanie autonomii zaleca się w opanowywaniu różnych przedmiotów nauczania, a uznaje się za szczególnie przydane w przyswajaniu języka obcego. To właśnie sprawność komunikacyjna wymaga samodzielności, kreatywności i rzutkości w podejmowaniu decyzji. W praktyce działania komunikacyjne wymagają od uczącego się sporej dozy inwencji i gotowości do ponoszenia ryzyka, te zaś łączą się z postawą odpowiedzialności za efekty własnych działań (Wilczyńska, 1999: 133). Do głównych czynników kształtujących autonomię uczącego się, a także wspomagające kształtowanie indywidualnej kompetencji komunikacyjnej zalicza się:

- ciekawość intelektualną, refleksyjność, postawę poszukującą;
- świadomość własnej osoby i swej tożsamości;
- niezależność poznawczą, krytycyzm;

- podejmowanie wyzwań, odpowiedzialność;
- wartościowanie własnych działań;
- wytrwałość, organizację warsztatu;
- kontrolę emocjonalną, zdolność współpracy;
- świadomość celów oraz zdolność ewaluacji (Wilczyńska 2004: 50).

Kształtowanie postawy przedsiębiorczej, która odzwierciedla się w autonomii uczącego się, a raczej – ze względu na udział nauczyciela w tym procesie – w jego półautonomii (Wilczyńska, 1999: 133), bazuje na refleksji uczącego się, związanej z jego dojrzałością kognitywną, którą można określić w kategoriach następujących umiejętności (Myczko, 2004: 27, za Kogel, 1990: 546-547):

- analizy, formułowania i weryfikacji hipotez;
- analizy przebiegu wykonywanych czynności i zdolności wyciągania wniosków z efektów tych czynności;
- przeorganizowania własnej wiedzy;
- w wykorzystaniu znajomości języka macierzystego w procesie uczenia się języka obcego;
- obserwacji własnych procesów rozumienia języka obcego i działań komunikacyjnych w języku obcym;
- świadomego użycia strategii uczenia się i strategii rozwiązywania problemów.

W budowaniu półautonomii uczącego się istotną rolę odgrywa nauczyciel, który uznaje i wzmacnia podmiotowość uczącego zarówno w zakresie komunikacyjnym, jak i uczeniowym, współpracując z uczącym się w zakresie:

- przygotowania go do osobistego działania w komunikacji obcojęzycznej i wspomagania w definiowaniu jego osobistego stylu komunikacyjnego w języku obcym, a także rozwijania jego efektywności uczeniowej;
- negocjowania z uczącym się celów uczenia się w ramach przyjętych celów instytucjonalnych, a także jego osobistych działań w osiągnięciu tego celu (Wilczyńska, 2004: 51-52).

Autonomia uczącego się związana jest z kształtowaniem *refleksji meta-kognitywnej* nad procesem uczenia się języka obcego i odnosi się do:

- *świadomości językowej* odnoszącej się do przetwarzania języka i wiedzy językowej, rozumianej jako wiedza implicytna i eksplicytna, która dotyczy wszystkich aspektów języka;
- *świadomości uczeniowej*, czyli wiedzy o własnych możliwościach uczenia się, rozwiązywania problemów, o własnym procesie myślowym, który pomaga w planowaniu, organizacji i kontroli procesu uczenia się i dotyczy strategii uczenia się języków obcych (Myczko, 2004: 22-27).

Nauczyciel, występujący w roli doradcy, umożliwia uczącym się rozwijanie świadomości językowej i uczeniowej poprzez stwarzanie możliwie jak największej

sytuacji i faz dydaktycznych, które sprzyjają podejmowaniu przez uczniów inicjatywy, samodzielnych decyzji, działań twórczych oraz różnicowaniu zadań w podręcznikach czy wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych (tamże: 28). W celu kształtowania postaw przedsiębiorczych i autonomii uczących się zaleca się stosowanie aktywizujących, a nie odtwórczych metod kształcenia (Sadowiska, 2016: 155).

3. Projekt

Jedną z aktywizujących metod kształcenia, czyli metod zwiększających czynny udział uczących się na lekcjach, jest projekt, który stawia uczącego się w centrum rzeczywistego procesu generowania nowych pomysłów w celu opracowania określonego produktu końcowego. Projekt to otwarta forma pracy, polegająca na samodzielnym poszukiwaniu różnych źródeł wiedzy i na tej podstawie budowanie zasobów wiedzy niezbędnych do rozwiązania danego problemu. Celem projektu jest zwiększenie samodzielności uczących się, umiejętności współpracy, uwzględnienie ich indywidualnych możliwości i predyspozycji, zwiększenie współodpowiedzialności za proces uczenia się i nauczania (Zawadzka, 2004: 240).

Projekt ma już ponad 100-letnią tradycję i łączy się z następującymi pedagogami: John Dewey (1859–1952) i William H. Kilpatrick (1871–1965). Tę formę pracy stosuje się w Polsce od lat 90. ubiegłego wieku, choć skala edukacyjnego wykorzystania jest ciągle zbyt mała w stosunku do jej licznych walorów (Wojnarowska, 2013: 8). Jest ona szczególnie zalecana w okresie adolescencji, od 10. do 20. roku życia, czyli w polskich warunkach edukacyjnych obejmuje uczniów szkół podstawowych, ponadpodstawowych, a także studentów (Piotrowska-Skrzypek, 2016: 80). Projekt, w zależności od potrzeb, może być realizowany np. przez tydzień, miesiąc, semestr lub być działaniem całorocznym. Stanowi on metodę kształcenia, w której zespół uczących się samodzielnie

inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie [...]. Najlepiej, jeżeli źródłem projektu jest świat życia codziennego, a nie abstrakcyjna nauka. Punktem wyjścia jest jakaś sytuacja problemowa, zamierzenie, podjęcie jakiejś inicjatywy, wytyczenie celu (Szamański, 2000: 61).

Projekt w dydaktyce języków obcych charakteryzuje określony cel, najlepiej wykraczający poza aktywności związane z nauczaniem w klasie, umożliwiający spontaniczność, samodzielność, zdobywanie kolejnych doświadczeń życiowych (Karpeta-Peć, 2008: 74) oraz wykorzystanie języka obcego w funkcji komunikacyjnej (Zawadzka, 2004: 242). Projekty są realizacją konkretnych działań, w których następuje użycie języka z działaniem, np. nagrywanie wywiadów, wycinanie

wydrukowanych ilustracji, poszukiwanie informacji w Internecie i dzielenie się nimi. W ten sposób uczący się zdobywa i sprawdza swoją wiedzę i umiejętności w sytuacjach bezpośrednio nawiązujących do jego codziennych doświadczeń. Podczas projektu uczący się jest centralną postacią procesu kształcenia, decyduje on o przebiegu swojej pracy i tempie jej wykonania (w zakresie ustalonych wcześniej terminów). Uczący się może poprzez projekt rozwijać zainteresowania, zdolności oraz realizować swoje potrzeby, ponosić ryzyko, a także rozwijać kompetencje społeczne. W pracy projektowej uczący się wyszukuje, selekcjonuje i krytycznie analizuje informacje, jest odpowiedzialny za swoje działania w obrębie realizacji projektu oraz jego produkt końcowy. Ponadto może on w sposób twórczy, samodzielny poszukiwać niekonwencjonalnych rozwiązań i wykorzystywać zdobyte wiadomości w praktyce, a także przejmować inicjatywę oraz rozwiązywać pojawiające się problemy. Uczący się kształtuje również w tej formie pracy wytrwałość, aby przejść przez wszystkie etapy projektu (Frey, 2002: 55). Podczas jego realizacji nieodłącznym elementem jest refleksja oraz dokonanie oceny własnej pracy i pracy zespołowej.

Projekt może przybrać różne formy, może być *silnie* lub *słabo ustrukturyzowany*. W przypadku projektu silnie ustrukturyzowanego zaleca się stosowanie go podczas pierwszej pracy projektowej i na niższych szczeblach edukacyjnych, gdzie struktura projektu pomaga w organizacji pracy i nie odbiera uczącym się samodzielności, a nauczyciel określa wymagania, które obejmują zakres projektu i oczekiwane efekty. W przypadku projektu słabo ustrukturyzowanego uczący się mają swobodę w obszarze wyboru tematyki, zakresu projektu, określenia problemu, realizacji, a także zaprezentowania efektów pracy. Ze względu na zakres materiału kształcenia projekt może być prowadzony w obrębie jednego przedmiotu (*projekty przedmiotowe*), a także może integrować wiedzę i umiejętności z więcej niż jednego przedmiotu (*projekty międzyprzedmiotowe*). Ponadto projekty mogą być realizowane *indywidualnie* lub *zespołowo* (Mikina, 2007: 28-31). Większą wartość mają te, w których uczący się mogą kształtować umiejętności związane z podziałem pracy, rozwiązywaniem problemów w grupie, dzieleniem się pomysłami, radzeniem sobie z krytyką, przybieraniem różnych ról w zespole oraz komunikacją z współuczestnikami projektu czy oceną społeczną.

Nauczyciel planuje prace wspólnie z uczącymi się, którzy przejmują odpowiedzialność za realizację poszczególnych działań w projekcie, za postawienie celu, a także efekt końcowy ich pracy (Hänsel, 1997: 33). Projekt edukacyjny wymaga zmiany podejścia nauczyciela do procesu kształcenia i organizacji zajęć. Główna rola nauczyciela polega przy tym na tworzeniu właściwych warunków sprzyjających samodzielnej i twórczej pracy uczących się. Występuje on w roli organizatora procesu kształcenia, doradcy, pomocnika, nie narzuca swoich

pomysłów, ale inspiruje do samodzielnych działań. W momencie pojawienia się trudności czy problemów nie podaje gotowych rozwiązań, lecz pomaga w przezwyciężeniu trudności poprzez zadawanie pytań problemowych w celu wskazania właściwego kierunku działań uczących się (Wicke, 2004: 136-137).

4. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w projekcie

Przy realizacji projektu wskazane jest wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (w skrócie TIK, z ang. *information and communication technology*), które obejmują technologie przetwarzające, gromadzące i przysyłające informacje w formie elektronicznej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017: 14-15). Stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych zachęca uczących się do rozwijania zainteresowań, do samokształcenia oraz umożliwia pełną indywidualizację procesu kształcenia poprzez dostosowania tempa uczenia się do indywidualnych możliwości ucznia (Konsek, 2008: 315). Dzięki umiejętnemu i krytycznemu wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych uczący się kształtują kompetencję informacyjną. Poprzez stosowanie nowych technologii poszukują, gromadzą i przetwarzają informacje oraz wykorzystują je w krytyczny i systematyczny sposób, oceniając przy tym ich przydatność. Ponadto mają oni możliwość stosowania narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych do tworzenia, prezentowania oraz rozumienia złożonych informacji, wspierając przy tym krytyczne myślenie, kreatywność i innowacje. Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych wymaga krytycznej i refleksyjnej postawy w stosunku do dostępnych informacji oraz odpowiedzialnego wykorzystywania mediów interaktywnych (Zalecenie Parlamentu Europejskiego, 2006: 7).

Technologie informacyjno-komunikacyjne pełnią w projekcie funkcję narzędzi wspierających, ułatwiających lub umożliwiających przejście przez wszystkie etapy projektu i udokumentowanie ich, a także pomagających w sprawnej, efektywnej komunikacji nie tylko między uczącymi się, lecz także między uczącymi się a nauczycielem. Projekt z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych jest dobrą praktyką wówczas, gdy narzędzia towarzyszą uczniom w osiąganiu celów, a nie stanowią celu samego w sobie. Zarówno pozwalają one uczniom zaplanować projekt, jak i pomagają w wyszukiwaniu i przetwarzaniu informacji, we współpracy i komunikowaniu się podczas realizacji projektu oraz w opracowaniu efektów pracy oraz ewaluacji (Ostrowska, Sterna, 2015: 42-43).

W literaturze przedmiotu jest wiele propozycji, w jaki sposób projekt może być przeprowadzony. Podstawowy model zakłada, że składa się on z czterech etapów: ustalenie tematu i celu projektu, zaplanowanie projektu, realizacja oraz

ewaluacja (Frey, 2002: 18). Na lekcjach języka obcego w wyznaczonych celach należy również uwzględnić aspekt przygotowania językowego. Projekt na zajęciach języków obcych może przebiegać w następujących etapach (tamże: 19):

- I. Uzgodnienie tematu
- II. Zaplanowanie projektu i uzgodnienie jego celu
- III. Przygotowanie językowe i realizacja projektu – zdobycie informacji oraz opracowanie efektu końcowego
- IV. Przygotowanie językowe i prezentacja wyników
- V. Ewaluacja

W pierwszej kolejności powinno się przygotować uczących do pracy metodą projektu lub przypomnieć zasady wykonywania projektów i omówić zasady pracy w zespole. Jeżeli uczący się będą wykorzystywali podczas projektu technologie informacyjno-komunikacyjne, niezbędne jest omówienie z nimi możliwości, jakie oferują nowe technologie. Nauczyciel może podać uczącym się gotową listę z zasobami internetowymi, które uwzględniają również narzędzia technologii Web 2.0, np.

- edytory tekstu, stosowane w celu tworzenia dokumentów (np.: *Google Docs, Microsoft Word, AbiWord, Libre Office, TagCrowd, Texmaker, Sigil*);
- narzędzia ułatwiające zbieranie, analizę oraz wizualizację danych w postaci graficznej (m.in. *eClicker, Kahoot!, SurveyMonkey, Socrative, Microsoft Excel, Poll Everywhere, CATest*);
- oprogramowanie pomagające porządkować pomysły, przeprowadzić burzę mózgów (m.in. *Kidspiration, FreeMind*);
- oprogramowanie do tworzenia multimediów, które pozwala na łączenie dźwięków, wideo, muzyki oraz grafiki (m.in. *PowerPoint, Prezi, iMovie, Photoshop, Keynote, iPhoto, Edytor Wspomnień, Glogster, VoiceThread*);
- oprogramowanie do komunikacji i współpracy, umożliwiające udostępnianie informacji oraz grafikę (m.in. *Skype, Padlet, FaceTime, Typewith.me, Facebook, Twitter, Snapchat, Windows Live Messenger, WhatsApp, InterPals*). Do tej grupy należą także blogi i serwisy Wiki, ułatwiające udostępnianie treści przez uczących się w celu prowadzenia dyskusji (np. *Blogger, WordPress, The Edublogger: Check Out These Class Blogs!, Learning is Messy, Szkoła z Klasą 2.0, Oś świata.pl, Wikispaces, PBworks, Moodle, MediaWiki*), a także poczta elektroniczna (np. *Gmail, Yahoo*) oraz wideokonferencje (np. *Skype, iChat*). Nieodłącznym elementem tego rodzaju narzędzi są portale społecznościowe, do których zaliczamy m.in. *Facebook, Twitter, LinkedIn, Vimeo, YouTube.com, Flickr, Busuu, LiveMocha, Palabea, iTalk czy Voki*;
- gry i ćwiczenia edukacyjne (m.in. *LearningApps, Zondle, Educaplay*);

- narzędzia umożliwiające nagrywanie dźwięków (m.in. *Audioboo*), tworzenie filmów (m.in. *Camtasia*, *Windows Movie Maker*) (Pitler, Hubbell, Kuhn, 2015: 17-18).

I. Uzgodnienie tematu projektu

Przed przystąpieniem do realizacji danego projektu nauczyciel języka obcego powinien wprowadzić niezbędny materiał gramatyczno-leksykalny, który przygotowuje uczniów do tematyki związanej z projektem. Proponowany temat może być realizowany z inicjatywy nauczyciela lub w wyniku zainteresowania uczących się danym tematem. Do tego celu nauczyciel może wykorzystać technologie informacyjno-komunikacyjne, m.in. pokazać uczącym się fragment filmu, wyświetlić plakat, zdjęcie, wycinek z gazety, materiał dźwiękowy. Tematyka projektu powinna być przedyskutowana z uczącymi się w celu zweryfikowania, czy dany temat jest dla nich interesujący. Następnie nauczyciel wraz z uczącymi się mogą np. z pomocą burzy mózgów stworzyć siatkę tematyczną, która odnosi się do posiadanego stanu wiedzy i doświadczeń, a także słownictwa w zakresie danego tematu. Temat powinien nawiązywać do autentycznych sytuacji i być zorientowany na realne problemy interesujące uczących się. Możliwe jest również samodzielne opracowanie przez uczących się propozycji tematów w postaci mapy myśli, z wykorzystaniem z narzędzi internetowych takich jak *Mindmeister.com* i *Biggerplate.com*, z możliwością przesłania ich do nauczyciela i innych uczących się za pomocą komunikatorów internetowych.

Tworzenie się zespołów projektowych może przybierać różne formy: uczący się mogą samodzielnie dobierać się w zespoły, mogą być to działania inicjowane przez nauczyciela albo może być zastosowana metoda losowa. Zaleca się, aby to nauczyciel tworzył zespoły, gdyż spontaniczne dobieranie się uczących w grupy może spowodować utworzenie się zespołów silnych przy pozostawieniu uczących się mniej pewnych siebie. Optymalnie grupa powinna liczyć od pięciu do sześciu osób. Wśród członków grupy powinien zostać wybrany lider, który będzie koordynował pracę zespołu.

Na tym etapie, przed podjęciem decyzji o ostatecznym kształcie projektu, uczący się zbierają wstępne informacje z dostępnych dla nich źródeł i rozważają możliwości wykonania projektu, co jest ważne dla uściślenia tematyki projektu (problemu do rozwiązania). Niezbędne informacje uczący się mogą wyszukać w Internecie za pośrednictwem wyszukiwarek internetowych albo gotowych narzędzi serwisów zakładek, jak np. serwis *Delicious.com*, które umożliwiają dzielenie się zasobami internetowymi.

II. Zaplanowanie projektu i uzgodnienie jego celu

Kluczowym elementem w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości jest etap planowania, w którym uczący się opracowują szczegółowy plan działania i ustalają termin wykonania poszczególnych działań w szkole i poza nią oraz termin ukończenia projektu. W tej fazie określa się również cel projektu i jego efekt końcowy. Część zadań projektowych jest wykonywana w czasie pozalekcyjnym, dlatego uczniowie powinni ustalić sposób komunikowania się pomiędzy sobą i terminy konsultacji z nauczycielem. Opracowany szczegółowy plan działania powinien zawierać również podział obowiązków poszczególnych członków zespołu. Narzędzia TIK mogą posłużyć do przygotowania opisu projektu i innych dokumentów, które mogą być tworzone z pomocą narzędzi ułatwiających współpracę, dostępnych i umożliwiających edycję z każdego miejsca, gdzie znajduje się dostęp do Internetu (np. edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, notatniki, oprogramowania do komunikacji i współpracy, wideokonferencje, strony internetowe oparte na mechanizmie Wiki; grupy dyskusyjne, portale społecznościowe). Jednym ze sposobów tworzenia dokumentacji pracy nad projektem może być dziennik projektu, prowadzony elektronicznie, np. jako mikroblog. Dziennik projektu może mieć postać elektronicznego portfolio. Natomiast w realizacji projektu pomocne może być wykorzystanie współdzielonych przez uczestników grupy terminarzy (np. *Kalendarz Google*).

Na tym etapie nauczyciel i uczący się określają kryteria oceny, gdyż wzmacnia to poczucie odpowiedzialności uczących się, ich świadomość o współdecydowaniu o ostatecznym wyniku podjętego projektu. Do kryteriów oceny prac projektowych mogą być brane pod uwagę m.in.: stopień samodzielności w doborze tematu projektu, jego opracowaniu, zaplanowanie pracy, sposób rozwiązywania problemu postawionego w projekcie, adekwatność treści do określonego tematu i celu projektu, umiejętność współpracy w grupie i stosowanie się do reguł przyjętych przez grupę (np. na podstawie przygotowanych arkuszy obserwacji), aspekt językowy, oryginalność i innowacyjność projektu, dziennik projektu i jego zawartość merytoryczna, terminowość i odpowiedzialność w wywiązaniu się z zaplanowanych działań, umiejętność rozwiązywania problemów pojawiających się w trakcie projektu, zaangażowanie, motywacja i inicjatywa w podejmowanych działaniach, wykorzystanie różnorodnych źródeł informacji, umiejętność doboru i selekcji informacji oraz sposób prezentacji efektu końcowego projektu (Mikina, Zajac, 2012: 27-28). Dodatkowo powinna zostać omówiona forma kryteriów samooceny i oceny uczestników grupy, którą uczniowie dokonują w trakcie trwania projektu i po jego zakończeniu. Ocena wzmacnia u uczących się świadomość własnego procesu uczenia, pojawiających się trudności oraz obszarów stanowiących ich mocne i słabe strony.

Dla nauczyciela samoocena uczącego się jest cenną informacją, w jaki sposób uczący się realizuje swoje działania, jakimi technikami się posługuje oraz jaki jest sposób jego rozumowania.

Dobłą praktyką jest również zawarcie między nauczycielem a uczącymi się kontraktu, który jest rodzajem umowy społecznej, określającej temat projektu, postawione cele, metody pracy, zakres prac, terminy wykonania poszczególnych etapów pracy, ustalenie konsekwencji za niedotrzymywanie wymienionych terminów i przyjętych przez grupę wspólnie z nauczycielem zasad, sposób komunikowania się uczących z nauczycielem oraz wzajemne oczekiwania i zobowiązania pomiędzy uczącymi się a nauczycielem (tamże: 18-19). Współuczestnictwo uczącego się w podejmowaniu decyzji dotyczących działań w projekcie nie tylko wzmacnia jego motywację, poczucie podmiotowości i odpowiedzialności, lecz także wpływa na kształtowanie i utrwalenie umiejętności komunikowania się i negocjowania, podejmowania decyzji grupowych oraz umiejętność planowania.

III. Przygotowanie językowe i realizacja projektu

Na etapie realizacji projektu następują systematyczne działania mające na celu rozwiązanie problemów związanych z wykonaniem projektu, takie jak poszukiwanie, gromadzenie oraz selekcja i analiza zgromadzonych informacji. Realizując projekt w ramach lekcji języków obcych, uczący się wykorzystują do pracy język obcy w działaniu, wyszukują w Internecie autentyczne obcojęzyczne materiały. Używając narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych, uczniowie mogą m.in. gromadzić dane, zarządzać nimi i wykorzystywać je do dalszej pracy, przeprowadzać badania (np. wykorzystując interfejsy podłączone do komputera), analizować ich wyniki (np. dzięki arkuszom kalkulacyjnym), a także dokumentować swoją pracę (robić zdjęcia, nagrania audio i wideo).

Ponadto na tym etapie możliwe jest dokonywanie samooceny pracy uczniów nad projektem oraz ocena koleżeńska. Dzięki temu uczniowie mogą podjąć refleksję nad procesem uczenia, zaobserwować, jakie zadania udało się zrealizować w ramach projektu, przeanalizować oraz ocenić podjęte przez siebie lub innych działania na podstawie kryteriów oceny ustalonych na etapie planowania projektu.

IV. Przygotowanie językowe i prezentacja wyników

Zwieńczeniem prac prowadzonych przez uczących się jest prezentacja projektu przedstawiona na forum klasy lub przed szerszym gronem odbiorców. Uczący się przygotowują prezentacje swoich projektów pod kątem językowym

i mogą skonsultować je z nauczycielem. Prezentowanie rezultatów pracy kształtuje u uczących się m.in. umiejętność wypowiadania się, brania udziału w dyskusji, dostosowania formy prezentacji do potrzeb odbiorców. Przystępując do samej prezentacji efektu końcowego projektu, uczniowie mogą wykorzystać różne wizualne środki. Efektem końcowym projektu może być m.in.:

- multimedialny i interaktywny plakat (np. stworzony z pomocą serwisu edu.glogster.com, który może zawierać obrazy, teksty oraz filmy, wypowiedzi dźwiękowe, muzykę, jak również odwołania do innych stron);
- stworzenie strony internetowej, bloga;
- wykonanie albumu ilustrowanego zdjęciami, rysunkami;
- prezentacja multimedialna;
- przygotowanie książki, broszury, gazetki, filmu ze zdjęć;
- wykonanie modelu, makiety;
- przygotowanie filmu czy nagrania dźwiękowego (wywiad);
- zorganizowanie pikniku naukowego, konferencji naukowej;
- zorganizowanie wystawy;
- przygotowanie przedstawienia teatralnego, inscenizacji;
- komiks czy fotokomiks;
- podcast lub wideocast;
- raport;
- symulacja komputerową;
- multimedialna i interaktywna linia czasu;
- zorganizowanie wycieczki lub happeningu.

Przygotowując publiczną prezentację rezultatów pracy projektowej, uczniowie mogą wykorzystać technologie informacyjno-komunikacyjne nie tylko do zaprezentowania projektu, lecz także do powiadomienia lokalnej społeczności lub promowania go w globalnej sieci, np. na szkolnej stronie internetowej, blogu projektu czy na portalu społecznościowym, również tych opartych na publikowanych filmach, zdjęciach czy prezentacjach.

V. Ewaluacja

Każdy uczący się po wykonywaniu projektu powinien dokonać refleksji m.in. o jego realizacji, osiągniętych celach, trudnościach pojawiających się w projekcie i możliwościach ich zwalczania w przyszłości, jego mocnych i słabych stronach oraz możliwościach poprawy. Samoocena może sprzyjać rozwijaniu świadomości o swoim procesie uczenia się, a nauczycielowi pozwala lepiej poznać uczącego się i pomóc w organizacji warunków uczenia się/nauczania. Każdy projekt poprowadzony do końca powinien być przez nauczyciela doceniony

i nagrodzony. Uczący się powinien po zakończeniu projektu otrzymać informację zwrotną na temat osiągniętych rezultatów, swoich słabych i mocnych stron, możliwości poprawy swojej pracy. Uczniowie uświadamiają sobie dzięki ocenie, co zrobili dobrze, a nad czym powinni jeszcze popracować, aby w przyszłości wyeliminować trudności czy błędy. Samoocena i ocena kolegów z zespołu może być zorganizowana również w formie elektronicznej, np. poprzez ankietę online z serwisu ServeyMonkey¹ i Google Formulare². Ostatnim etapem pracy projektowej jest podsumowanie projektu i dyskusja na temat sukcesów i porażek.

5. Projekty programu *eTwinning*

Projekty mogą być realizowane również w środowisku wirtualnym z inną szkołą o zasięgu krajowym lub międzynarodowym. Do tego celu został stworzony program *eTwinning*, istniejący od 2005 roku i zrzeszający za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych niemal 400 tys. nauczycieli różnych przedmiotów szkół i przedszkoli z całej Europy. Platforma i narzędzia *eTwinning* tworzą bezpieczne środowisko do pracy i nauki, w którym uczący się mogą komunikować się ze swoimi partnerami i realizować różnorodne projekty w językach obcych. W projektach programu *eTwinning* uczestnicy mogą rozwijać cechy przedsiębiorcze, umiejętności i nawyki oraz podejmują działania, które mogą być wykorzystane w przyszłości w działaniach społecznych czy w biznesie na skalę lokalną lub międzynarodową (Gajek, 2009: 62). Tematyka i czas realizacji projektów jest dowolny. Na platformie portalu europejskiego *eTwinning*³ można znaleźć narzędzia internetowe do realizacji projektów, m.in. forum, chat, bogatą bazę szkół europejskich, a także przykłady zrealizowanych już inicjatyw. Przykładami projektów międzynarodowych programu *eTwinning*, które wspierały rozwój kompetencji inicjatywności i przedsiębiorczości, są projekty pt. *Teens and money* i *Eu(You)roketing: Promoting our Europe*.

- ***Teens and money***

Anglojęzyczny projekt *Teens and money* był realizowany w 2017 roku między XI Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie a następującymi szkołami partnerskimi:

- Natural Sciences and Mathematics Lyceum of Smila z Ukrainy,
- IES l'OM z Hiszpanii, Lycée Joseph Savina z Francji,
- Mehmet Özöncel Anadolu Lisesi z Turcji,
- Obchodná akadémia Hlohovec ze Słowacji.

¹ Zob. <https://www.surveymonkey.com> [DW 23.05.2018].

² Zob. <https://www.google.com/intl/pl/forms/about/> [DW 23.05.2018].

³ Zob. www.etwinning.net [DW 23.05.2018].

Pomysłodawcą projektu, który ma Krajową i Europejską Odznakę Jakości i jest laureatem konkursu *Nasz projekt eTwinning 2017*, była polska szkoła. Informacje o nim są dostępne *online*⁴. Projekt ten miał na celu podjęcie dyskusji na temat wartości pieniądza dla młodych ludzi. Uczestnicy projektu spotykali się raz w tygodniu przez kilka miesięcy i prowadzili m.in. dyskusje nad sposobami oszczędzania, zarabiania oraz wydawania pieniędzy, porównywali ceny produktów w swoich państwach, tworzyli wyceny zorganizowania spotkania w danym kraju czy studiowania w nim oraz omawiali możliwości organizacji pomocy dla ludzi biednych. Uczestnicy mogli sugerować tematy, aktywności i narzędzia do pracy zgodnie z ich zainteresowaniami. Młodzież brała czynny udział w różnorodnych aktywnościach realizowanych indywidualnie, w parach lub w większych grupach, które miały za zadanie zaangażowanie ich do działania, do podejmowania decyzji, pobudzenia ich kreatywności, a także zachęcenie do jak najczęstszej komunikacji anglojęzycznej poprzez m.in. burzę mózgów, mapy myśli za pośrednictwem narzędzia *Popplet*⁵ czy wyszukiwanie informacji i ich publikowanie w *Google Docs*⁶. W ramach projektu realizowane były również aktywności związane z projektowaniem logo i banknotów, które nie tylko wprowadzały element rywalizacji, lecz także dały możliwość zaprezentowania młodzieży ich innowacyjnych pomysłów z wykorzystaniem przy tym narzędzia *Tricider*⁷ i *Storybird*⁸. W trakcie trwania projektu uczestnicy wyrażali opinie za pośrednictwem narzędzia *Google Formulare*, a do głosowania korzystali z narzędzia *Google Forms*. Efekty pracy uczestników były publikowane na wirtualnej tablicy *Padlet*⁹ i stronie projektu *TwinSpace*, a także w formie plakatów w aplikacji *Piktochart.com*. Polski zespół projektowy spotykał się kilkakrotnie *online* – z francuską grupą za pośrednictwem czatu, a z zespołem z Ukrainy na wideokonferencjach *via Skype*. Każdy z zespołów projektowych miał określone zadania, które realizowane były na zajęciach w szkole i poza nią. Licealiści z Polski przygotowali ankietę na temat *How wasteful are we?* oraz prezentację połączoną z ankietą o *Fair Trade*. Ponadto przygotowali krzyżówki o uczestniczących państwach i bankowości oraz prowadzili wywiady w parach *via*

⁴ Zob. <http://www.etwinning.pl/teens-and-money> oraz <https://sites.google.com/site/etwinningteensandmoney/home> [DW 23.05.2018].

⁵ Zob. <http://popplet.com/app/#/2876829> [DW 23.05.2018].

⁶ Zob. <https://docs.google.com/document/d/1sAf8mkZsRVnMbWYhB6qbwYZQXD3uIXDAL3FN0dNHTY8/edit?pli=1#heading=h.nvdabqwao95b> [DW 23.05.2018].

⁷ Zob. <http://www.tricider.com/brainstorming/2wuBXYWFIMV> [DW 23.05.2018].

⁸ Zob. <http://storybird.com/books/a-succesfull-entrepreneur-2/>; <http://storybird.com/books/meet-the-charlotte-2/> [DW 23.05.2018].

⁹ Zob. <http://padlet.com/hilalkbr/teensandmoney> [DW 23.05.2018].

Skype z uczestnikami projektu z Ukrainy i Słowacji na temat przedsiębiorczości. Francuscy partnerzy stworzyli natomiast stronę projektu, która była systematycznie uzupełniana przez wszystkich uczestników. Ukraińska strona koordynowała działania *via Skype*, a Słowacy zaprojektowali ankietę ewaluacyjną opublikowaną następnie na stronie projektu.

Analiza wyników ankiety ewaluacyjnej przeprowadzonej wśród 23 uczestników projektu wykazała, że był on szczególnie użyteczny pod względem komunikowania się w języku angielskim i rozwijania umiejętności językowych (68,2%), tworzenia czegoś nowego i dzielenia się tym z innymi (22,7%). Uczestnicy docenili też możliwość współpracy i rozwijania umiejętności krytycznego myślenia (4,5%). Komunikacja między zespołami w języku angielskim odbywała się głównie na forum platformy *TwinSpace* (59,1%), a najczęściej używaną aplikacją w projekcie był *Padlet* (81,8%). Dla wielu uczestników (40,9%) było to nowe narzędzie współpracy *online*. Koordynatorka projektu, Mirosława Bogacz, podsumowała go następująco:

[...] Uważam, że wykorzystanie różnorodnych aplikacji do wyrażania własnych opinii oraz *Skype* do celów komunikacyjnych były niezwykle ważne i pożyteczne dla tego projektu. Ja również miałam niezwykłą okazję do sprawdzenia swoich umiejętności koordynowania działań w tak dużej i zróżnicowanej międzynarodowej grupie oraz zdolności mediacyjnych podczas debat uczniowskich [...] (Rogulska, 2017).

- ***Eu(You)roketing: Promoting our Europe***

Ten projekt programu *eTwinning* umożliwiał jego uczestnikom rozwijanie kompetencji inicjatywności i przedsiębiorczości. Partnerami polskiego Zespołu Szkół w Chorzeliu byli:

- ITES „R. Valturio” z Włoch, Lycée Camille Sée z Francji,
- Lycée du Haut-Barr z Francji,
- Serhat ĭMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi z Turcji,
- Střední průmyslová škola Brno, Purkyňova, příspěvková organizace z Czech,
- ESPE Strasbourg z Francji
- Edirne Uzunköprü Mimar Muslihiddin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi z Turcji.

Informacje o projekcie są dostępne *online*¹⁰. Był on realizowany w języku angielskim i polegał na stworzeniu przez dziewięć międzynarodowych zespołów własnych marek produktów i przygotowaniu dla nich kampanii reklamowych. W pierwszej kolejności zadaniem każdego uczestnika było przedstawienie się

¹⁰ Zob. <http://www.etwinning.pl/euyouroketing-promoting-our-europe/> oraz <https://twinspace.etwinning.net/10938/home> [DW 23.05.2018].

swoim partnerom w sposób twórczy – uczniowie mieli podać swoją ulubioną, pasującą do ich osobowości markę jakiegoś produktu i zaprezentować się za pomocą jej wizerunku, materiałów i wyrażanych przez nią wartości. Następnie mieli pokazać marki produktów, które reprezentują tradycję, kulturę swojego kraju. Kluczowym elementem projektu było stworzenie dziewięciu międzynarodowych zespołów i stworzenie przez nich własnej marki produktu i przeprowadzanie kampanii reklamowej. Uczestnicy musieli w obrębie własnej grupy uzgodnić, w drodze negocjacji i kompromisu, nazwę, logo, motto i produkty marki, a także przygotować materiały promujące markę. Aktywności te pozwalały uczącym wykazać się inicjatywą i kreatywnością. W kampanii reklamowej były wykorzystane spoty w telewizji i radiu. W trakcie trwania projektu uczniowie korzystali z narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych, takich jak: *Padlet*, *PowerPoint*, *e-booki*, komunikatory *online* (czat, forum, *e-mail*), *Quizzes*, *LearningApps*, aplikacje do nagrywania i obróbki plików audio i wideo. Dla wielu uczestników był to pierwszy kontakt z takimi narzędziami. Jedna z koordynatorek oceniła projekt następująco:

[...] dla mnie było to wspaniałe doświadczenie, możliwość wykorzystania innowacyjnych metod. Bardzo spodobała mi się komunikacja z innymi nauczycielami, wymiana doświadczeń, wspólna nauka korzystania z nowych narzędzi, kreowanie nowych pomysłów. Całość była czymś nowym, świeżym w szkolnej rutynie i nauczaniu (Regulska, 2016).

6. Zakończenie

Kształtowanie kompetencji inicjatywności i przedsiębiorczości u obywateli jest procesem długotrwałym, trwającym całe życie. Postawa przedsiębiorcza, tak jak każda inna postawa, powstaje przede wszystkim dzięki doświadczeniu społecznemu, tradycji kulturowej, którą jednostka przejmuje od innych ludzi oraz w wyniku jej własnych działań i doświadczeń. Istotne znaczenie w kształtowaniu postaw przedsiębiorczych ma edukacja szkolna. Działania, które powinny być poczynione w ramach nauczania przedsiębiorczego, to działania zintegrowane międzyprzedmiotowo. Powinny być one realizowane również na zajęciach języków obcych. Przy realizacji tego zadania należy w sposób szczególny zwrócić uwagę na włączenie elementów świadomego uczenia się, podejmowania świadomych decyzji, na procesy planowania i sterowania działaniami w sposób celowy, na krytyczne korzystanie z informacji z obcojęzycznych autentycznych źródeł informacji i radzenie sobie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także na umiejętność samoobserwacji i samokontroli. Elementy te mogą być kształtowane na zajęciach języków obcych dzięki stosowaniu projektu, przy realizacji którego uczący się są nastawieni na praktyczne wykorzystanie przekazywanej

wiedzy i umiejętności, używanie języka w formie komunikacyjnej, w działaniu. W praktyce działania komunikacyjne wymagają od uczniów samodzielności, kreatywności i rzetelności w podejmowaniu decyzji, a także gotowości do ponoszenia ryzyka. Umiejętności te łączą się z postawą odpowiedzialności za efekty własnych działań i wspierają u uczących się kształtowanie kompetencji inicjatywności i przedsiębiorczości.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na postawę nauczyciela, od którego m.in. zależy pomyślność projektu i stworzenie uczniom warunków do twórczej pracy, do rozwiązywania problemów, do wcielania pomysłów w czyn, do samodzielności i poczucia odpowiedzialności. Pomocne może być w tym aspekcie uczestnictwo uczących się i nauczyciela w projektach programu *eTwinning*, którego przykłady zostały przytoczone powyżej.

BIBLIOGRAFIA

- Bieniok H. (2007), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych młodzieży w rodzinie, szkole i uczelni* (w) Wachowiak P., Dąbrowski M., Majewski B. (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, s. 224-235. Online: http://www.olimpiada.edu.pl/upload/pliki_2edycja/przedsiębiorc_zoscFPAKE_publicacja.pdf [DW 23.11.2017].
- Eurydice (2000), *Lifelong Learning: The contribution of education systems in the Member States of the European Union*. Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice. Wyd. pol. w tłum. Kolanowskiej E. (2002), *Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich UE. Przegląd sytuacji w poszczególnych krajach*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Eurydice (2016), *Entrepreneurship Education at School in Europe (Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie)*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. Online: http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2017/01/PL_Entrepreneurship-Education.pdf [DW 20.11.2017].
- Frey K. (2002), *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gajek E. (2009), *eTwinning drogą do edukacji przyszłości*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 31-71. Online: <http://czytelnia.frse.org.pl/etwinning-droga-do-edukacji-przyszlosci/> [DW 23.05.2018].
- Hänsel D. (1997), *Projektunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Janczak D., Kędracka E., Rostkowska M. (red.) (2009), *Narzędzia TIK wspomagające projekt gimnazjalny. Poradnik dla dyrektorów i nauczycieli gimnazjów*. Warszawa: OEliZK. Online: <http://www.ore.edu.pl/strona-ore/phocadownload/EFS/poradniktikwpgpop.pdf> [DW 29.11.2017].

- Karpeta-Peć B. (2008), *Otwarty, aktywny, samodzielny. Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konsek K. (2008), *Możliwości, jakie stwarza e-learning w rozwijaniu postawy autonomicznej oraz kompetencji niezbędnych w społeczeństwie informacyjnym u studentów kierunków neofilologicznych* (w) Pawlak E. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, s. 315-324.
- Perspektywa uczenia się przez całe życie* (2013), Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r. Warszawa. Online: https://men.gov.pl/wpcontent/uploads/2014/01/pll1_2013_09_10zal_do_uchwaly_rm.pdf [DW 27.11.2017].
- Mikina A., Zając B. (2006), *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mikina A. (2007), *Pięć pytań o metodę projektów* (w) „Innowacje w Edukacji Akademickiej”, nr 6, s. 28-31.
- Myczko K. (2004), *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych* (w) Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, s. 19-30. Online: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1475/1/Autonomia%20w%20nauce%20j%C4%99zyka%20obcego.pdf> [DW 13.11.2017].
- Ostrowska M., Sterna D. (2015), *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. Online: https://glowna.ceo.org.pl/sites/default/files/tik_na_lekcjach_2015_06_02.pdf [DW 21.11.2017].
- Piotrowska-Skrzypek M. (2016), *Łączenie rozwoju kompetencji kluczowych i produktywnych w języku obcym* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 78-84. Online: <http://jows.pl/artykuly/laczenie-rozwoju-kompetencji-kuczowych-i-produktywnych-w-jezyku-obcym> [DW 22.11.2017].
- Pitler H., Hubbell E.R., Kuhn M. (red.) (2015), *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. Online: https://issuu.com/fundacjaceo/docs/tik_na_lekcjach_2015_06_02 [DW 19.11.2017].
- Rogulska M. (2016), *Eu(You)roketing: Promoting our Europe*. Online: <http://www.etwinning.pl/euyouroketing-promoting-our-europe/> [DW 24.05.2018].
- Rogulska M. (2017), *Teens and Money*. Online: <http://www.etwinning.pl/teens-and-money/> [DW 24.05.2018].
- Rohrmann S., Rohrmann T. (2005), *Hochbegabte Kinder und Jugendliche*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla

- uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356. Online: <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1> [DW 22.11.2017].
- Sadowska M. (2016), *Edukacja w zakresie przedsiębiorczości w polskim systemie kształcenia oraz w państwach europejskich* (w) Kosała M., Urbaniec M., Żur A. (red.), *Współczesne dylematy badań nad przedsiębiorczością*. Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, s. 149-164.
- Sołoducho-Pelc L. (2007), *Czy przedsiębiorczości można się nauczyć – wpływ edukacji na rozwój przedsiębiorczości* (w) Wachowiak P., Dąbrowski M., Majewski B. (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, s. 218-223. Online: http://www.olimpiada.edu.pl/upload/pliki_2edycja/przedsiębiorczoscFPAKE_publicacja.pdf [DW 23.11.2017].
- Szamański M.S. (2000), *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wawrzyniak-Śliwska M. (2008), *Autonomia w nauczaniu wczesnoszkolnym – kto się boi autonomii?* (w) Filipiak E. (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 158-168.
- Wiatrak A.P. (2003), *Pojęcie przedsiębiorczości, jej cele i rodzaje* (w) Jaremczuk K. (red.), *Uwarunkowania rozwoju przedsiębiorczości – szanse i zagrożenia*. Tarnobrzeg: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnobrzegu, s. 26-38.
- Wicke R.E. (2004), *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spacharbeit im Unterricht*. München: Max Hueber Verlag.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska W. (2004), *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w pół-autonomii (PA)* (w) Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM*, s. 44-56. Online: <http://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1475/1/Autonomia%20w%20nauce%20j%C4%99zyka%20obcego.pdf> [DW 13.11.2017].
- Wojnarowska M. (2013), *„Klucz do sukcesu”. Program zajęć pozaszkolnych z przedsiębiorczości dla uczniów zdolnych klas IV–VI szkoły podstawowej*. Nowy Sącz. Online: http://malopolskietalenty.pl/wpcontent/uploads/2016/05/Przedsi%C4%99biorczo%C5%9B%C4%87_szko%C5%82a-podstawowa.pdf [DW 22.11.2017].
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2006/962/WE.

Online: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> [DW 22.11.2017].

Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

NETOGRAFIA

<http://padlet.com/hilalkbr/teensandmoney> [DW 23.05.2018].

<http://popplet.com/app/#/2876829> [DW 23.05.2018].

<http://storybird.com/books/a-succesfull-entrepreneur-2/> [DW 23.05.2018].

<http://storybird.com/books/meet-the-charlotte-2/> [DW 23.05.2018].

<http://www.etwinning.net> [DW 23.05.2018].

<http://www.etwinning.pl/euyouroketing-promoting-our-europe/> [DW 23.05.2018].

<http://www.etwinning.pl/teens-and-money> [DW 23.05.2018].

<http://www.tricider.com/brainstorming/2wuBXYWFIMV> [DW 23.05.2018].

<https://docs.google.com/document/d/1sAf8mkZsRVnMbWYhB6qbwYZQX3uIXDAL3FN0dNHTY8/edit?pli=1#heading=h.nvdabqwao95b> [DW 23.05.2018].

<https://sites.google.com/site/etwinningteensandmoney/home> [DW 23.05.2018].

<https://twinspace.etwinning.net/10938/home> [DW 23.05.2018].

<https://www.google.com/intl/pl/forms/about/> [DW 23.05.2018].

<https://www.surveymonkey.com/> [DW 23.05.2018].

Alina Dorota Jarzabek

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Humanistyczny

alina.jarzabek@uwm.edu.pl

PODRĘCZNIK DO JĘZYKA NIEMIECKIEGO W OCENIE NAUCZYCIELA I UCZNIA

German language textbook in teachers' and students' opinions

The following article presents the results of a survey in which teachers and students were asked to give their opinion on the German textbook *Weltour* or *Meine Welttour*. So far no alternative has been found for a textbook as a central medium of the lesson. This means, however, that both teachers and students assess its form and contents and see its strengths and weaknesses. The results of this unrepresentative study may be of interest to teachers, but above all to authors of language textbooks and publications. It is they who eventually decide on the final shape of such books, whose contents have not only to respect the requirements of the core curriculum, but also respond to students' communication and intellectual needs.

Keywords: textbook for the German Language Learning/Teaching, assessment, German teacher, student, strengths, weaknesses

Słowa kluczowe: podręcznik do nauki języka niemieckiego, ewaluacja, nauczyciel języka niemieckiego, uczniów, zalety, wady

1. Wprowadzenie

Sytuacja w polskiej edukacji od roku 1999 była i jest nadal niezwykle dynamiczna. Dotyczy ona także podręczników. Darmowe podręczniki o wieloletnim charakterze użytkowania (co najmniej trzy lata) wprowadzono w roku szkolnym

2015/2016 do szkoły podstawowej (kl. I, II, IV) oraz gimnazjum (kl. I). W kolejnych latach program ten objął następne roczniki tych szkół. Przypomnijmy niektóre konsekwencje dla podręczników do nauki języków obcych (w tym także do szkół ponadgimnazjalnych, choć te nie są objęte dotacją ministerialną):

- Podręcznik właściwy – wraz z nagraniami wypowiedzi – musiał na nowo zostać poddany ocenie rzeczoznawcy MEN.
- Podręcznik nie może być zintegrowany z częścią ćwiczeniową, w której uczniowie mogą swobodnie zapisywać rozwiązania zadań.
- W podręczniku wieloletnim nie wolno rozwiązywać zadań, co oznacza zarówno istotne zmiany graficzne, jak i merytoryczne (zmiana poleceń w zadaniach receptywnych) oraz organizacyjne (uczniowie powinni prowadzić swój zeszyt) i nawykowe (brak miejsca na zapisywanie rozwiązań w podręczniku).
- Podręcznik nie może zawierać żadnych informacji o egzaminach, w tym o typach zadań egzaminacyjnych.
- Zagadnienia dotyczące gramatyki, które sformułowano wcześniej w formie indukcyjnej, musiały zmienić swój zapis na dedukcyjny.

Niniejszy artykuł prezentuje niektóre zaopatrywania nauczycieli i uczniów dotyczące m.in. tych zmian

2. Podręcznik jak środek dydaktyczny

W latach 70. XX wieku podręcznik był uważany za „przewodnik ucznia w poznawaniu świata” (Okoń, 1973: 76). I choć w dobie powszechnej cyfryzacji podręcznik nie jest już jedynym i głównym źródłem wiedzy uczących się, to jednak nadal jako medium zajmuje centralne miejsce lekcji szkolnej. Stanowi on bowiem obszerną reprezentację danego przedmiotu. Zawarta w nim wiedza ma na ogół kompaktową, przejrzystą strukturę, bardziej przyjazną w zastosowaniu niż to ma miejsce w mediach elektronicznych. Zastąpienie podręcznika na lekcji języka obcego innymi materiałami dydaktycznymi oznacza ogromny nakład pracy włożony w ich (profesjonalne?) przygotowanie, o ile mają mieć kompleksowy charakter związany z rozwijaniem wszystkich sprawności językowych. Współczesny podręcznik do nauki języka obcego jest najczęściej kombinacją materiału zarówno na nośnikach drukowanych (np. podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik dla nauczyciela), elektronicznych (np. oprogramowanie do tablicy multimedialnej, aplikacje na tablet lub smartfon), jak i w sieci (np. słowniki, ćwiczenia interaktywne itd.).

Engelber Thaler (2011) podsumował argumenty za tradycyjnym podręcznikiem oraz przeciw niemu, co obrazują tabele 1 i 2.

Podręcznik do języka niemieckiego w ocenie nauczyciela i ucznia

Układ	Dzięki podręcznikom wiesz, gdzie jesteś, co zrobisz, dokąd zmierzasz.
Program	Podręczniki zawierają treści zintegrowane z programem nauczania.
Wytyczne	Podręczniki wytyczają plan pracy nauczyciela.
Bezpieczeństwo	Podręczniki gwarantują uczniom czytelny program nauki.
Progresja	Dzięki podręcznikom uczniowie widzą, że się poprawili (lub nie).
Istota języka	Podręczniki przedstawiają uczniom wspólny rdzeń języka w różnych kontekstach.
Powtórka	Dzięki podręcznikom uczniowie i nauczyciele mogą w każdej chwili wrócić i przejrzeć materiał.
Dodatki	Podręcznikom towarzyszą inne komponenty (klucz, ćwiczenia, CD, słownik itd.).
Oszczędność czasu	Podręczniki oszczędzają czas zapracowanych nauczycieli.
Kompaktowość	Podręczniki są kompaktowe – można je łatwo układać, przechowywać i przenosić, zbindować w oprawie książkowej, aby nie wypadły kartki i się nie gubiły.
Wygląd	Materiał w podręcznikach zazwyczaj wygląda profesjonalnie.
Alternatywa	Nie ma prawdziwej alternatywy dla podręczników.

Tabela 1: Argumenty za stosowaniem podręcznika wg Thaler (2011: 18).

Niedostosowanie	Podręczniki mogą być niedostosowane do potrzeb określonej grupy uczniów.
Homogeniczność	Podręczniki ignorują heterogeniczność uczniów w większości klas.
Długość	Teksty podręcznikowe bywają za długie lub za krótkie
Trudność	Teksty podręcznikowe bywają zbyt trudne lub zbyt łatwe.
Proces publikowania	Podręczniki szybko tracą na aktualności.
Nuda	Podręczniki zajmują się tematami, które nie są ani interesujące, ani zabawne czy istotne dla uczniów.
Rutyna	Podręczniki mogą być monotonne (te same postaci, te same tematy, ten sam format każdej jednostki).
Bierność	Zadania w podręcznikach nie zasługują na swoją nazwę, nie aktywują uczniów i nie gwarantują automatycznie impulsu do nauki.
Preferencje	Podręczniki przedstawiają rzeczywistość klasy średniej w formie ocenzonej i elitarniej oraz unikają kontrowersyjnych tematów lub prezentują je w zbyt sformalizowany sposób.
Zależność	Podręczniki ograniczają uczniom swobodny wybór i przeciwdziałają spontaniczności w klasie.
Kaftan bezpieczeństwa	Podręczniki ograniczają wolności działania nauczyciela.
Interes ekonomiczny	Podręczniki to tylko źródło zysku dla wydawców.

Tabela 2: Argumenty przeciw stosowaniu podręcznika wg Thaler (2011: 18).

O jakości podręczników dyskutują nie tylko naukowcy (np. Maijala, 2007: 543-544), lecz także ze swojej perspektywy nauczyciele i uczniowie. Ich głos bywa dla niektórych wydawnictw znaczący, stąd poddawani są tzw. badaniom fokusowym, dzięki którym rozpoznaje się potrzeby tych grup i próbuje się je zaspokoić możliwie szeroko, co może wpływać m.in. na sukces komercyjny książki (*interes ekonomiczny* u Thaler).

Dyskusja o skuteczności podręcznika jako medium oraz o cechach dobrego podręcznika trwa (np. Börner i in., 2011) i tak długo nie zostanie zakończona, dopóki nie zostanie sformułowana dojrzała teoria podręcznika (tamże:

544). Nadal jest aktualna teza Gerharda Neunera (1994: 8) o tym, że podręcznik jak mało który inny czynnik wpływa na przebieg lekcji języka obcego.

Waldemar Pfeiffer (2001) prezentuje obszerną listę kryteriów oceny i doboru materiałów, którą mogą posługiwać się nauczyciele, podejmując się wyboru podręcznika spośród wielu dostępnych na rynku (por. tabela 3). Jednak obszerność tego katalogu kryteriów, skądinąd przejrzyste opisanego, może powodować trudności w jego praktycznym zastosowaniu.

Kryteria ewaluacji materiałów	
kryteria zewnętrzne (formalne)	kryteria wewnętrzne (merytoryczne)
– kryteria dot. programów i warunków nauczania – kryteria dot. edycji materiałów	– kryteria dot. uczniów – kryteria dot. nauczyciela – kryteria dot. języka – kryteria dot. metody

Tabela 3: Kryteria ewaluacji materiałów glottodydaktycznych wg Pfeiffera (2001: 185).

Przydatność podręcznika dla danej grupy docelowej powinna być wg Dietmara Röslera i Nicoli Würffel (2014: 44-45) kluczowym kryterium jego wyboru. Należy przy tym wziąć pod uwagę następujące aspekty: wiek, cele nauki i potrzeby uczących się, ich poziom biegłości językowej, ich motywację, nawyki uczeniowe, znajomość innych języków obcych, doświadczenie w nauce języków (np. znajomość terminologii z zakresu gramatyki), kontakty z rodzimymi użytkownikami języka i krajem docelowym, postawy i zainteresowania uczących się. Podobne kryteria wyboru proponuje Hanna Komorowska (2009: 49).

Z danych zebranych przez autorkę (por. Jarząbek, 2008: 94-95) wśród 564 nauczycieli gimnazjów wynika, że nadrzędnymi miernikami oceny przydatności podręcznika są jego treści adekwatne dla danej grupy wiekowej, jej poziomu poznawczego i biegłości językowej, uwzględniające rozwijanie wszystkich sprawności językowych oraz podsystemów języka. W nauczycielskiej ewaluacji podręcznika istotna jest także koncepcja metodyczno-dydaktyczna oraz zawarte w podręczniku materiały, przygotowujące do egzaminów językowych. Ważna jest również obudowa podręcznika w dodatkowe materiały i środki dydaktyczne. Dla ponad połowy badanych nauczycieli znaczącym kryterium wyboru podręcznika jest jego cena i nazwa wydawnictwa, ale już nazwisko autora nie odgrywa takiej roli.

3. Podręcznik jako przedmiot badania i ewaluacji

Pojęcie *podręcznik* najprościej definiuje *Słownik języka polskiego* – jako „książkę zawierającą zbiór podstawowych wiadomości z jakiejś dziedziny; też: zawartość takiej książki”¹. Szerokie omówienie podręcznika jako przedmiotu

¹ Zob. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/podr%C4%99cznik.html> [DW 20.08.2017].

analiz i oceny, a także metod badawczych i związanych z nimi dylematów przedstawił m.in. Józef Skrzypczak (1996), zaś Waldemar Pfeiffer (2001) czyni to, koncentrując się na podręczniku jako jednym z materiałów glottodydaktycznych w konkretnych warunkach nauczania. Autor przedstawia rozbudowany katalog kryteriów do praktycznej oceny materiałów glottodydaktycznych skupiający się na konkretnych procesach nauczania (tamże: 185-187). Z kolei Barbara Sadownik (2004) proponuje, aby problem oceny materiałów glottodydaktycznych do nauczania języka niemieckiego jako obcego badać w trzech aspektach:

- 1) W aspekcie celów metod nauczania: jakie cele wynikające ze stosowania danej metody powinno się osiągnąć za pomocą materiałów glottodydaktycznych?
- 2) W aspekcie istniejącego wyboru materiałów glottodydaktycznych: jakie materiały glottodydaktyczne istnieją dzisiaj?
- 3) W aspekcie wypracowanych już wzorców kryteriów oceny materiałów glottodydaktycznych: jakie kryteria oceny należy przyjąć przy wyborze materiałów glottodydaktycznych do nauczania języków obcych w danych warunkach nauczania?

Badanie, które omawiam w niniejszym artykule, odnosi się do trzeciego aspektu, bowiem koncentruje się na adekwatności podręcznika w konkretnych warunkach nauczania, które merytorycznie określa podstawa programowa, a administracyjnie – rozporządzenie ministerialne². W warunkach szkolnych oceny tej dokonuje nauczyciel (lub zespół nauczycieli tego samego przedmiotu) najczęściej w sposób intuicyjny, rzadziej na podstawie znanych z polskiej literatury kryteriów analizy podręcznika (np. Pfeiffer, 2001; Komorowska, 2009). Zwykle proces takiej oceny odbywa się wielokrotnie, począwszy od fazy wyboru konkretnego podręcznika wraz z ćwiczeniami dla danej grupy docelowej, następnie w trakcie bieżącej pracy, po zakończeniu realizacji rozdziału czy modułu, wreszcie po zakończeniu pracy z pojedynczym tomem podręcznika i całą serią (por. Bohnensteffen, 2011: 122). Do tego często dochodzi także ocena przydatności tzw. materiałów okołopodręcznikowych, czyli np. poradnika dla nauczyciela, e-podręcznika, wersji podręcznika na tablicę multimedialną, serwisu internetowego dla danego tytułu.

Podręcznik oceniają jednak również jego główni użytkownicy – uczniowie. Dzieje się to najczęściej intuicyjnie, na gruncie teorii subiektywnych. Przy czym indywidualny osąd ucznia bywa często zależny od jego osobistego stosunku

² Podręczniki do wieloletniego stosowania wykorzystane w badaniu zostały dopuszczone do użytku szkolnego na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r., Dz.U. 2012, poz. 977, z późn. zm.

do nauczyciela i do przedmiotu, a także nie jest zupełnie wolny od wpływu opinii kolegów lub rodziców.

4. Badanie własne

Na zakończenie roku szkolnego 2016/2017 przeprowadziłam badanie ankietowe wśród 10 nauczycielek i nauczycieli języka niemieckiego oraz wśród 224 ich uczniów; za jego pomocą chciałam dowiedzieć się, jak oceniają podręcznik, z którym pracowali w minionym roku szkolnym. W badaniu wzięli udział nauczyciele i uczniowie z pięciu gimnazjów i liceów z Olsztyna, Ławy i Szczytina. W badaniu nauczyciele wypowiadają się na temat jednego konkretnego podręcznika, z którym pracują w danej klasie. Tę klasę także poprosiłam o opinię o tym samym podręczniku. Badanie nie jest reprezentatywne, ale jego wyniki mogą wskazywać na pewną tendencję wśród nauczycieli i uczniów pracujących z serią podręczników *Welttour* lub *Meine Welttour* (zob. Bibliografia). Dwa różne tytuły ocenianego podręcznika są konsekwencją rozporządzenia ministerialnego, bowiem *Meine Welttour* jest zmodyfikowaną i dopuszczoną w roku 2015 wcześniejszą wersją podręcznika *Welttour*. Rok szkolny 2016/2017 badani nauczyciele i uczniowie kończyli, pracując z różnymi częściami obu wersji podręcznika. Bywało jednak i tak, że uczniowie w jednej klasie korzystali z (być może odkupionych) zróżnicowanych wersji *Welttour*, np. *Welttour 2* i *Meine Welttour 2*. Treści tych wersji merytorycznie różnią się od siebie stosunkowo niewiele (sformułowanie poleceń, zagadnienia gramatyczne i fonetyczne opisane w formie dedukcyjnej), ale forma podręcznika jest już znacząco inna, np. wcześniejsza integracja podręcznika i ćwiczeń wraz z licznymi informacjami i zadaniami maturalnymi – na rzecz obecnego ich rozdziału.

5. Wyniki

Oceny stosowanego podręcznika dokonali nauczyciele oraz uczniowie, ale kryteria oceny nie były identyczne dla obu grup, choć zarówno nauczyciele, jak i uczniowie zostali poproszeni o wskazanie dostrzeżonych zalet i wad podręcznika w formie takich samych pytań otwartych. Kwestionariusz ankiety nauczycielskiej ponadto składał się z trzech koniunktywnych kafeterii półotwartych oraz jednej kafeterii dysjunktywnej. Kwestionariusz ankiety dla ucznia zawierał 33 stwierdzenia wraz z zamkniętymi, dysjunktywnymi kafeteriami, które służyły do wskazania adekwatności tych stwierdzeń na skali od 1 (najdalej od prawdy lub najniższa ocena) do 5 (najbliżej prawdy lub najwyższa ocena), np.

	1	2	3	4	5
Ucząc się języka, korzystam wyłącznie z tego podręcznika.					

Z tego powodu wyniki badania zostaną poniżej zaprezentowane osobno dla każdej z badanych grup.

5.1. Nauczyciele o podręczniku

Czynniki decydujące o wyborze podręcznika, najczęściej wskazywane przez badanych nauczycieli (N=10), to:

- przede wszystkim dodatkowe materiały tzw. okołopodręcznikowe, w tym *online* i na tablicę multimedialną;
- treści zgodne z podstawą programową, ale także dostosowane do rzeczywistego poziomu biegłości językowej uczniów;
- typy zadań egzaminacyjnych.

Jedynie dla dwóch nauczycieli najważniejsza jest łatwość zastosowania podręcznika na lekcji, natomiast tylko dla pojedynczych badanych – jego koncepcja i wydawnictwo.

W odpowiedzi na pytanie o ocenę wprowadzonej w roku szkolnym 2015/2016 przez MEN zasady korzystania przez uczniów z wypożyczonych, odkupionych lub przeznaczonych do odsprzedaży podręczników językowych, a konkretnie, czy ma ona wpływ na charakter pracy z podręcznikiem językowym na lekcji, badani nauczyciele (N=10) wskazali, że:

- utrudnia ona rozwiązywanie zadań rozwijających rozumienie tekstów (N=5);
- nie ma żadnego wpływu, bowiem uczniowie pracują z podręcznikiem podobnie jak wcześniej, zapisując w nim rozwiązania (N=4);
- uczniowie pracują teraz intensywniej z własnym zeszytem (N=3).

Nauczyciele zostali poproszeni o zaznaczenie kilku stwierdzeń, które najbardziej odpowiadają ich doświadczeniom zawodowym oraz praktykom stosowanym na lekcji. Większość badanych nauczycieli (N=6) korzysta z dodatkowych materiałów zarówno tego samego wydawnictwa, jak i innych, aby uzupełniać treści podręcznika lub ćwiczeń. Połowa z nich korzysta tylko z papierowej wersji podręcznika, a jedynie w przypadku trojga nauczycieli z jednej i tej samej szkoły dominuje wersja multimedialna. Połowa badanych uważa, że oferta podręczników na rynku jest wystarczająca, jednak dwie osoby mają przeciwne zdanie. Nauczyciele nie zaznaczyli ani razu jako istotne następującego stwierdzenia: „Moi uczniowie chętnie korzystają z nowoczesnej formy podręcznika, np. w formie aplikacji na komputer, tablet lub smartfon”. Sześciu nauczycieli przyznało, że ten podręcznik spełnia ich oczekiwania w dużej mierze, a w przypadku trzech badanych jedynie częściowo. Jedna badana osoba nie udzieliła odpowiedzi w tym zakresie.

5.2. Uczniowie o podręczniku

Wyniki uwzględniają odpowiedzi z 224 ankiet, jednak liczba odpowiedzi na poszczególne pytania była zróżnicowana, bowiem niektórzy uczniowie nie udzielili odpowiedzi na wszystkie z nich. Pomimo to ich ankiety zostały uwzględnione w podsumowaniu. Z uczniowskich ankiet m.in. dowiadujemy się, że:

- ponad połowa uczniów (N=128) korzysta wyłącznie z tego podręcznika i z zeszytu ćwiczeń w nauce języka niemieckiego;
- ogromna większość z nich (N=158) jednak rzadko korzysta z tradycyjnego zeszytu i wpisuje rozwiązania do podręcznika, pomimo braku wystarczającego miejsca;
- nauczyciele preferują papierową wersję podręcznika, jak potwierdzają uczniowie (N=125). Niemniej jednak 1/4 uczniów przyznaje także wykorzystanie przez nauczycieli na lekcji oprogramowania na tablicę multimedialną;
- większość uczniów (N=164) nie wykorzystuje do samodzielnej nauki innych mediów niż papierowa wersja podręcznika i ćwiczeń;
- prawie połowie uczniów (N=104) podoba się szata graficzna podręcznika, krytycznie ocenia ją około 25% z nich;
- 84 badanych uczniów uważa, że podręcznik jest przejrzysty, ale spora część (N=82) ma ambiwalentne doświadczenia pod tym względem, zaś 29 z nich ma trudności z odnalezieniem danych treści podręcznikowych;
- niewielka grupa uczniów (N=37) przyznaje, że ma problemy ze zrozumieniem komentarzy gramatycznych, czego nie potwierdza jednak 122 badanych. Dla 108 uczniów liczba ćwiczeń gramatycznych w podręczniku jest zbyt mała;
- prawie połowa badanych uczniów (N=96) jest zainteresowana typami zadań egzaminacyjnych. W bieżącej nauce uczniowie (N=119) chwalą sobie zadania powtórzeniowe, przetłumaczone słownictwo i zwroty z działów, ponieważ ułatwiają przygotowanie się do sprawdzianów i klasówek;
- prawie połowa uczniów zaprzecza, że dzięki podręcznikowi wiele dowiedziała się o krajach niemieckojęzycznych;
- prawie połowa uczniów (N=116) ocenia, iż jest to dobry podręcznik, który ma ciekawe treści, ale spora część ma jednak wątpliwości co do tego (N=66). Aż 42 uczniów ocenia podręcznik negatywnie;
- w ocenie uczniowskiej (N=131) ten podręcznik nie jest trudny;
- dla połowy badanych (N=112) brak rad i strategii, jak się uczyć, jest wadą tego podręcznika.

6. Dyskusja

Wymienione przez badanych nauczycieli oraz uczniów zalety i wady stosowanego podręcznika podsumowują poniższe tabele. Zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów jedna z głównych zalet podręcznika *Welttour* lub *Meine Welttour* to przyjazna struktura podręcznika (por. tabelę 4) (*układ* u Thalera). Dla nauczycieli ważne są zadania o charakterze maturalnym. Dla uczniów to mniej ważny aspekt, bo coraz mniej z nich wybiera język niemiecki jako przedmiot maturalny³. Filmy dołączone do podręcznika na płycie DVD nie są istotne dla uczniów, za to ważne dla nauczycieli (*dodatki*). Uczniowie, doceniając przejrzysty układ treści, chwalą materiał powtórzeniowy w danym dziale, a także słowniczek, bowiem te elementy ułatwiają im przygotowanie się do sprawdzianów i klasówek (*bezpieczeństwo*). O ile nauczyciele pomijają wśród zalet szatę graficzną, o tyle jest ona istotnym walorem dla uczniów (*wygląd*).

Zalety	
nauczyciele	uczniowie
– ćwiczenia przygotowujące do matury – (przejrzysta) struktura podręcznika, a w niej materiał do realizacji na jedną jednostkę lekcyjną – filmy ZDF dołączone na płycie DVD do każdego działu oraz ich dydaktyzacja	– struktura podręcznika, układ treści, powtórzenie działu, słowniczek na zakończenie działu – przejrzyste treści, jasno wytłumaczone (gramatyka) – szata graficzna (kolor, zdjęcia, ilustracje)

Tabela 4: Zalety podręcznika *Meine Welttour*/*Welttour*.

Wśród wymienianych wad obie oceniające grupy dostrzegają nieadekwatny poziom lub konstrukcję zadań i ćwiczeń w podręczniku (*bierność* u Thalera) (por. tabelę 5) oraz wysoką cenę produktu (*interes ekonomiczny*). Ponadto wśród merytorycznych słabości uczniowie widzą z jednej strony słowniczek, w którym brakuje istotnych wyrazów, z drugiej zaś w zadaniach wymagane jest nieprzydatne komunikacyjnie słownictwo (np. *kamieniołomy* czy *szeł gangu*) (*niedostosowanie* u Thalera). Niektóre teksty są zbyt trudne i nudne (*trudność* i *nuda*). Tę słabość wymieniają także nauczyciele. Ich największym problemem jest jednak ogromne zróżnicowanie ilości materiału w poszczególnych częściach książki (*niedostosowanie*). Narzekają też na niewielką liczbę tekstów mówiących o krajach niemieckojęzycznych, w przeciwieństwie do informacji o innych krajach i kulturach (*niedostosowanie*). Pragmatyczni uczniowie są niezadowoleni z braku miejsca na zapisywanie rozwiązań w podręczniku oraz na jego niepraktyczny format i nietrwałość.

³ Por. np. *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2017. Język niemiecki*. Online: www.cke.edu.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2017/sprawozdanie/matura_sprawozdanie_2017_niemiecki.pdf [DW 20.08.2017].

Wady	
nauczyciele	uczniowie
– duży skok ilości materiału pomiędzy klasą I a II, materiał lekcji podręcznikowej trudno zrealizować na lekcji szkolnej – zadania są mało zróżnicowane, słabo rozwijające komunikację, mało ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych (dostosowanych do typów zadań maturalnych) – brak wiedzy/tekstów o krajach niemieckojęzycznych – (niektóre) nudne teksty dla ucznia – wysoka cena	– brak miejsca na zapis rozwiązań – za mało ćwiczeń gramatycznych, receptywnych (rozumienie wypowiedzi ustnej), komunikacyjnych – mało wymagające zadania i ćwiczenia – ubogi słownik i nieprzydatne słownictwo – rozdzielony podręcznik i ćwiczenia, a przez to wysoka cena – format (wielkość, ciężar, nietrwały) – czasem zbyt trudne i nudne teksty

Tabela 5: Wady podręcznika *Meine Welttour/Welttour*.

Powyższe uwagi badanych warto skonfrontować z badaniami Markusa Bohnensteffena (2011), który przytacza opinie niemieckich nauczycieli i uczniów na temat podręczników do języka angielskiego. Okazuje się, że badani nauczyciele (N=20) niechętnie stosowali nagrania tekstów na CD dołączonych do podręczników, a także filmy, pomimo że uczniowie chcieliby z nich korzystać na lekcji. Jedynie 20,9% niemieckich uczniów, uczestniczących w tym badaniu, uważało swój podręcznik do języka angielskiego za interesujący, za to większość ocenia jego poziom językowy jako dostosowany (*angemessen*), a tylko 9,5% uznało teksty za zbyt trudne. Większa część uczniów (2/3) oceniła też liczbę zadań za wystarczającą, a ich jakość za zadowalającą (por. Bohnensteffen, 2011: 123-124). Ankieta przeprowadzona wśród niemieckich nauczycieli wykazała, że – podobnie jak w przypadku polskich nauczycieli w badaniu autorki – oprogramowanie na tablicę multimedialną nie było istotnym czynnikiem przy wyborze podręcznika dla 60% badanych (tamże: 127). Łącznie tylko 25% nauczycieli było zadowolonych lub bardzo zadowolonych ze stosowanego podręcznika. Dla 70% podręczniki mają zbyt krótkie teksty (*długość*), a niektórym brakuje spójności tematycznej w jednostce podręcznikowej. Wątpliwości mogły także budzić: przejrzystość (*układ*) i jakość podręczników (*interes ekonomiczny*), niewystarczająca liczba ćwiczeń gramatycznych (*niedostosowanie*), nudne i nieaktualne tematy (*nuda* i *proces publikowania*). Pomimo wskazanych wad aż 90% nauczycieli nie wyobraża sobie pracy na lekcji szkolnej bez podręcznika (*alternatywa*).

Badanie autorki i Bohnensteffena pokazują, że niemieccy uczniowie oceniają bardziej krytycznie swoje podręczniki do języka angielskiego niż polscy uczniowie pracujący z *Welttour* lub *Meine Welttour*. Trudno jednak wskazać bez dogłębnych badań, jakie czynniki wpływają na świadomość podręcznikową (*textbook awareness*) uczniów.

7. Wnioski

Idealny podręcznik nie istnieje – to dość banalny wniosek, ale rzeczywistość szkolna nie tylko w Polsce go potwierdza. W kontekście rodzimej edukacji językowej wydawcy – tu można zaryzykować postulat dedykowany nie tylko wydawcy cyklu podręczników poddanych badaniu autorki – powinni bezwzględnie sprostać podstawowej potrzebie nauczycieli i uczniów wobec podręczników do języka niemieckiego, a mianowicie zapewnieniu zadowalającej liczby zadań i ćwiczeń rozwijających kompetencje komunikacyjne w adekwatnej równowadze do ćwiczeń gramatycznych. Ciekawe teksty to postulat ważny dla uczniów i dlatego warto pytać ich, którymi zakresami tematycznymi proponowanymi w podstawie programowej są szczególnie zainteresowani. Pomysłowości i inwencji autorów podręczników należy pozostawić opracowanie tematów mniej zajmujących lub w ogóle nieinteresujących, których omówienia wymaga jednak podstawa programowa. Problemem jest na pewno aktualność tematów w naszej błyskawicznie zmieniającej się rzeczywistości. Tu rozwiązaniem może być z pewnością „otwartość podręcznika”, rozumiana jako umiejętność odsyłanie do mediów (np. słowniki internetowe, strony internetowe, programy itp.) w opozycji do zdezaktualizowanych tekstów podręcznikowych.

Ponieważ praca z podręcznikiem wieloletnim wymaga zmiany pewnego paradygmatu pracy na lekcji, warto zastanowić się nad plusami stosowania klasycznego zeszytu lub znalezienia dla niego motywującej alternatywy (segregator? portfolio?), bo przecież książka czy zeszyt ćwiczeń do podręcznika są nadal w użyciu. Wieloletni podręcznik wymaga jednocześnie należytej jakości – to następny apel do wydawnictw. Ważny postulat płynie do nich również ze strony uczniów – demotywią nie tylko zbyt trudne, lecz także zbyt łatwe, infantylne teksty.

Adresatem niektórych opinii wyrażanych w badaniu przez uczniów i nauczycieli powinny być też władze oświatowe (MEN), które narzucają wydawcom i autorom nieracjonalne rozwiązania, m.in. wskazane przez nauczycieli i uczniów uciążliwości związane z wymogiem „wieloletniości” podręczników lub z niedopuszczalnością integracji podręcznika z zeszytem ćwiczeń, co skutkuje nie tylko zwiększonym nakładem finansowym, niewygodą, lecz także zaniedbaniem niektórych aspektów kształcenia językowego.

Przy – zwykle – dwóch godzinach w tygodniu drugiego języka w szkołach ponadgimnazjalnych, a wkrótce z pewnością i ponadpodstawowych, co samo w sobie może działać demotywiąco, wydaje się niezwykle istotne, aby koncepcja podręcznika do każdego języka obcego była zarówno spójna z podstawą programową, jak i dobrze przemyślana merytorycznie oraz dostosowana do rzeczywistych potrzeb komunikacyjnych uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Bohnensteffen M. (2011), *Engischlehrwerke und ihre unterrichtliche Verwendung – Ergebnisse einer nicht repräsentativen Befragung* (w) „Fremdsprachen Lehren und Lernen”, nr 40/2, s. 120-133.
- Börner O., Edelhoff Ch., Rebel K., Schmidt T., Schröder K. (2011), *Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen* (w) „Fremdsprachen Lehren und Lernen”, nr 40/2, s. 31-48.
- Jarząbek A.D. (2008), *Jak nauczamy języków obcych w gimnazjach? Doniesienia z badań o wybranych aspektach autonomii nauczycielskiej* (w) „Języki Obce w Szkole. O autonomii”, nr 6 (specjalny), s. 92-104.
- Komorowska H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fra-szka Edukacyjna.
- Maijala M. (2007), *Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (w) „Info DaF”, nr 34-6, s. 543-561.
- Mróz-Dwornikowska S. (2014), *Welttour 4. Podręcznik z repetytorium*. Warszawa: Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska S. (2015a), *Meine Welttour 1*. Warszawa: Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska S. (2015b), *Meine Welttour 2*. Warszawa: Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska S., Górecka U. (2012), *Welttour 2*. Warszawa: Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska S., Szachowska K. (2013), *Welttour 3*. Warszawa: Nowa Era.
- Neuner G. (1994), *Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik* (w) Kast B., Neuner G. (red.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin – München: Langenscheidt, s. 8-22.
- Okoń W. (1973), *Funkcje i treść podręcznika szkolnego* (w) Parnowski T. (red.), *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Warszawa: PZWS, s. 72-79.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagors.
- Rösler D., Würffel N. (2014), *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012 poz.
- Sadownik B. (2005), *O ewaluacji materiałów glottodydaktycznych do nauczania języka niemieckiego jako obcego* (w) „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 19, s. 5-12.
- Skrzypczak J. (1996), *Konstruowanie i ocena podręczników. Podstawowe problemy metodologiczne*. Poznań – Radom: ITE.
- Thaler E. (2011), *Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft* (w) „Fremdsprachen Lehren und Lernen”, nr 40/2, s. 15-30.

NETOGRAFIA

<https://sjp.pwn.pl/szukaj/podr%C4%99cznik.html> [DW 20.08.2017].

https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2017/sprawozdanie/matura_sprawozdanie_2017_niemiecki.pdf [DW 20.08.2017].

Tomasz Dziura

Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Germańskiej

tomasz.dziura@uwr.edu.pl

NOWE MODELE W DYDAKTYCE KULTURY. POLSKO-NIEMIECKIE MIEJSCA PAMIĘCI JAKO PRZYKŁAD INNOWACYJNEGO NAUCZANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM

**New models of didactics of culture. Polish-German realms of
memory as an example of innovative teaching German
at an academic level**

One of the main aims of uniting Europe is to create a common European culture of remembrance. To achieve this, different transnational projects are carried out, especially in historical sciences, but increasingly also in other disciplines such as pedagogy. This paper shows a new solution in teaching German as a foreign language at an academic level using the didactics of culture. The lesson unit discussed in this paper was developed within a bilateral project *New models of didactics of culture. Polish-German realms of memory* during a workshop which had been conducted by students of four universities (two Polish and two German), in order to design lessons curriculums. This article discusses how history and foreign language can be taught within an intercultural lesson unit which focuses on area studies.

Keywords: European culture of remembrance, realms of memory, didactics of culture, teaching German as a foreign language

Słowa kluczowe: europejska kultura pamięci, miejsca pamięci, dydaktyka kultury, nauczanie języka niemieckiego jako obcego

1. Wprowadzenie

W jednoczącej się Europie coraz większe znaczenie zyskują wspólne, ponadnarodowe projekty dotyczące kultury pamięci. Mają one na celu przede wszystkim zbliżenie między narodami za sprawą nowego spojrzenia na historię i odejścia od postrzegania jej jednostronnie – wyłącznie z perspektywy narodowej. Projekty te dają nadzieję stworzenia postulowanej przez wielu ponadnarodowej europejskiej kultury pamięci (Fornoff, 2016: 15-30). Od dłuższego czasu w Europie prowadzona jest debata na ten temat. Pierwszym krokiem do stworzenia takiej wspólnej ponadnarodowej kultury pamięci może być realizacja koncepcji pamiętania dialogicznego autorstwa Aleidy Assmann. Zakłada ona „wypracowanie w drodze dialogu kontrowersyjnych politycznie i wywołujących konflikty zasobów pamięci europejskich narodów oraz [stworzenie – uzupełnienie T.D.] możliwych do przyłączenia do niej konstrukcji” (Fornoff, 2016: 15)¹. Ważnym elementem tego dialogu byłoby z pewnością opracowanie alternatywnych form mówienia o przeszłości, ponieważ dzisiejsza narracja często opowiada o minionych konfliktach, które utrudniają wzajemne zrozumienie i porozumienie (Roche, Rohling, Koreik, 2014: 1). Nie da się jednak tego osiągnąć bez znajomości języków obcych oraz poznania innych kultur, bo jak słusznie zauważa Marta Torenc: „Poznanie języków obcych to jednocześnie poznanie innych kultur, zaś poznanie innych kultur jest nierozzerwalnie związane z poznawaniem języków” (2007: 9). Ważną rolę w utworzeniu platformy służącej europejskiemu dialogowi pamięci mogą odegrać ponadnarodowe bilateralne inicjatywy, takie jak polsko-niemiecki projekt *Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, który będzie tematem niniejszego artykułu. W trakcie omawiania projektu najwięcej uwagi poświęcono jednostce lekcyjnej opracowanej na podstawie polsko-niemieckich miejsc pamięci: ukłęknięcia Willy’ego Brandta przed pomnikiem Bohaterów Getta w Warszawie oraz listu biskupów polskich do biskupów niemieckich, w której opracowaniu współuczestniczył autor niniejszego tekstu. W pierwszej części artykułu zostanie przybliżona publikacja *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, stanowiąca źródło do opracowania jednostek lekcyjnych w ramach tego projektu. Następnie zostanie omówiona ta wybrana jednostka lekcyjna oraz przedstawione wnioski końcowe.

2. Antologia *Polsko-niemieckie miejsca pamięci* i pojęcie *miejsce pamięci*

Od ponad 30 lat można zaobserwować duże zainteresowanie miejscami pamięci. Prekursorem koncepcji miejsca pamięci był francuski historyk Pierre Nora, który przedstawił ją w swoim monumentalnym siedmiotomowym dziele

¹ Tłum. to i następne T.D.

Les Lieux de memoire [Miejsca pamięci] poświęconym historii Francji (François, 2005: 7-14). W jego koncepcji nie chodzi o historię źródłową, lecz o tzw. historię drugiego stopnia (*histoire au second degré*), czyli – mówiąc w znacznym uproszczeniu – o kulturę pamięci (Koreik, Roche 2014: 11-12).

Misją Nory było wypracowanie symbolicznego kanonu francuskiej pamięci narodowej, „aby w ten sposób ocalić ją od zapomnienia” (Górny i in., 2012: 9). Koncepcja historyka szybko zyskała popularność w Europie, a zwłaszcza w Niemczech (François, 2005: 7-10), o czym świadczy poświęcona temu zagadnieniu trzynomowa antologia *Deutsche Erinnerungsorte* pod redakcją Hagena Schulze i Etienne François (2001).

W odróżnieniu od opracowania Nory, w którym centrum zainteresowania stanowi jeden naród, antologia niemiecka wychodzi poza ramy narodowe, choć przedstawione w niej miejsca pamięci dotyczą tylko Niemiec. Szersze ujęcie tematu uwidacznia się np. przez to, że w znacznie większym stopniu nawiązują one „do innej rzeczywistości i innej koncepcji narodu [jak i wynikającego z tego pojmowania – uzup. T.D.] tożsamości narodowej” (Hahn, Traba, 2017: 18). Jeszcze bardziej rozszerzoną perspektywę zaproponowali wydawcy antologii *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, ponieważ w centrum ich zainteresowania badawczego znalazły się miejsca pamięci dwóch narodów – polskiego i niemieckiego. Antologia ta jest pokłosiem projektu przeprowadzonego w latach 2007–2015 przez Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie. To liczące dziesięć tomów opracowanie składa się z pięciu tomów w języku niemieckim i czterech ich odpowiedników w języku polskim². Piąty tom wydania niemieckiego poświęcony jest modelom i koncepcjom pamięci dotąd mało znanym w Niemczech, a opracowanym w Polsce lub przez Polaków (Loew, Traba, 2015). Piąty tom w języku polskim został wydany w ubiegłym roku w formie e-booka. Zawiera on podsumowanie najważniejszych założeń metodologicznych miejsc pamięci oraz ich wybranych opracowań opublikowanych we wcześniejszych tomach (Hahn, Traba, 2017).

Cała antologia obejmuje 117 artykułów napisanych przez 115 autorów z sześciu europejskich krajów, w tym w większości z Niemiec i z Polski. Zamieszczono tam teksty specjalistów następujących dziedzin: kulturoznawstwo, socjologia, filozofia, politologia, teologia, literaturoznawstwo i nauki historyczne (Labentz, 2015: 90-91).

We wprowadzeniu do czwartego tomu antologii zatytułowanego *Refleksje metodologiczne*, który podsumowuje jej cele, czytamy:

² Por. też dwujęzyczne opracowania: *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte* (red. H.H. Hahn i R. Traba – całość w pięciu tomach); *Polsko-niemieckie miejsca pamięci* (red. R. Traba, H.H. Hahn – całość w czterech tomach).

Mimo że założeniem wstępnym było istnienie dwóch dużych zbiorowości – Polaków i Niemców, z których każda posiada własny, specyficzny system wyobrażeń o przeszłości – przedmiotem analizy były także inaczej definiowane identyfikacje w obrębie tych zbiorowości: związane z regionem, płcią, wiekiem, zawodem i inne. Zebrane w pierwszych trzech tomach [tej – uzupełn. T.D.] publikacji fenomeny ujęte z różnych perspektyw składają się na historyczny szkic polskich i niemieckich kultur pamięci (Górny i in., 2013: 9).

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na kategorię czasu, ponieważ opisywane są w niej zarówno już wygasłe tradycje z odległej przeszłości, jak i wydarzenia sprzed kilkudziesięciu lat, mające ciągle jeszcze wpływ na obecne stosunki między tymi państwami (tamże). Metodologicznie antologia odnosi się do pamięci zbiorowej w ujęciu kulturoznawczym oraz do koncepcji historii wzajemnego oddziaływania, której twórcą jest niemiecki historyk Klaus Zernack (Hahn, Traba, 2017: 30).

Czym są miejsca pamięci?

Autorzy omawianego tu opracowania przez pojęcie miejsce pamięci rozumieją „wydarzenia, artefakty, postacie i miejsca topograficzne, które wpływały na kształtowanie się tożsamości grupowych” (Górny i in., 2013: 9). Wyróżniają w niej trzy warianty miejsc pamięci: wspólne i oddzielne – opisane w dwóch pierwszych tomach antologii oraz paralelne miejsca pamięci, którym poświęcony jest trzeci tom.

Autorzy opracowania rozumieją jako wspólne takie miejsca pamięci, których „funkcje [...] są niemal identyczne albo podobne”. Według nich „oddzielne miejsca pamięci mają wprawdzie ten sam obiekt, ale różnią się pod względem funkcji spełnianej w procesach tożsamościowotwórczych i przez to w kulturach pamięci. Na tym obszarze pokrywają się one najwyżej częściowo, a często nie pokrywają się wcale” (Hahn, Traba 2017: 22).

Z kolei paralelne miejsca pamięci różnią się znacznie od tych dwóch wariantów, odnoszą się bowiem do całkiem innych fenomenów historycznych i do obiektów, których w świecie realnym nic nie łączy. Podobieństwo ich leży w funkcji, jaką pełnią dla porównywanych kultur pamięci (tamże: 25). Gdy weźmiemy pod uwagę ich praktyczne zastosowanie, „miejsca pamięci występujące w jednym społeczeństwie i spełniające w [jego kulturze pamięci – uzupełn. T.D.] specyficzną funkcję w obrębie [...] zasobów tożsamościowych i pamięciowych porównuje się z miejscami pamięci w innym społeczeństwie, które spełniają w nim porównywalne funkcje” (tamże: 24). Za najważniejsze funkcje miejsc pamięci uważa się symboliczną i tożsamościową, które są ze sobą ściśle powiązane. Funkcja symboliczna służy do porozumiewania się osób danego społeczeństwa,

nawet obcych sobie, „co do wspólnych wspomnień i ich treści za pomocą symboli i rytuałów, [co oznacza, że – uzup. T.D.] dysponują [one – uzup. T.D.] wspólną pamięcią zbiorową, która niejako materializuje się w tych znakach” (tamże: 13). Funkcja tożsamościowa jest nadrzędna wobec funkcji symbolicznej i choć podobnie jak ta pierwsza urzeczywistnia się w wymiarze symbolicznym, to w odróżnieniu od niej służy też do uzyskiwania przez społeczeństwo wewnętrznej spójności (tamże: 26).

Czym jest dydaktyka kultury?

Dydaktyka kultury opisuje realizację komponentu kulturowego w nauczaniu języków obcych, dlatego uważa się ją za subdyscyplinę glottodydaktyki (Gębał, 2010: 20, 25). Jak zauważa Przemysław E. Gębał, „sposób jej dydaktycznego uprawiania jest zatem w pierwszej kolejności tożsamy z innymi rozwiązaniami glottodydaktycznymi, a dopiero w dalszej kolejności podlega odpowiednim modyfikacjom pod wpływem specyfiki przekazywanych treści” (tamże: 20). Badacz ponadto zwraca uwagę na konieczność realizacji zagadnień związanych z kulturą i realioznawstwem w procesie dydaktycznym za pomocą metod i technik stosowanych w nauczaniu języków obcych (tamże: 10). Połączenie przekazywania treści kulturowych i realioznawczych z praktycznym nauczaniem języków obcych jest także, od wielu już lat, ważną kwestią dla glottodydaktyki europejskiej, co widać w procesie kształcenia zarówno w krajach anglojęzycznych, jak i we Francji, we Włoszech czy w Niemczech (tamże: 20).

Jednostki lekcyjne w projekcie *Nowe modele dydaktyki kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci* można zatem zaliczyć do typu lekcji realio- i kulturopoznawczej³. Chociaż dotyczą one wydarzeń i realiów historycznych, to celem ich nie jest przekazywanie bazującej na faktach wiedzy z tej dziedziny *sensu stricto*, lecz uzmysłowienie sobie „wyjaśniającej roli informacji historycznych, odnoszących się do teraźniejszości” (Filonova, 2015: 187). Ten model lekcji wpisuje się w kształcenie międzykulturowe języka niemieckiego jako obcego (Hille, 2015: 108), przy czym kształcenie to rozumie się

jako aktywne, otwarte (na sytuacje i czynniki zewnętrzne) kształtowanie relacji pomiędzy uczestnikami procesów edukacyjnych, mające na celu wzajemne oddziaływanie na aspekty poznawczo-orientacyjne oraz emocjonalno-wartościujące uczestników, ukierunkowane na realizację

³ Za Przemysławem Gębałem użyto tego terminu w celu określania niemieckiej *die Landeskunde*, ponieważ polskie pojęcie *realioznawstwo* nie jest tożsame z jego niemieckim ekwiwalentem. Uzupełnienie go o przymiotnik *kulturopoznawczy* pełniej oddaje jego polskie znaczenie.

przez nich wymiaru międzykulturowego, tj. twórczego budowania aktywnych, dynamicznych relacji do inności kulturowej oraz do własnego świata kultury (Torenc, 2007: 82).

Przytoczone powyżej założenie polskiej germanistki Torenc odnoszące się do kształcenia międzykulturowego znajdzie zastosowanie w omawianiu tego modelu lekcyjnego.

3. Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci jako model lekcji w nauczaniu akademickim

Z merytorycznego i dydaktycznego punktu widzenia wypracowanie modelu lekcyjnego na podstawie polsko-niemieckich miejsc pamięci nawiązuje do projektu przeprowadzonego w latach 2004–2005 na Freie Universität w Berlinie, którego celem było opracowanie materiałów dydaktycznych z zakresu miejsc pamięci w ramach lekcji realio- i kulturopoznawczej (Pasewalck, 2016: 239; Schmidt, Schmidt, 2009: 5-7). Owocem tego projektu jest podręcznik zawierający lekcje o 13 niemieckich miejscach pamięci (Schmidt, Schmidt, 2009) wybranych z omówionej powyżej publikacji *Deutsche Erinnerungsorte*. W odróżnieniu od tego projektu, którego przedmiotem zainteresowania były miejsca pamięci jednego narodu, projekt *Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci* miał charakter bilateralny, ponieważ jego celem było opracowanie jednostek lekcyjnych w obrębie dwóch kultur pamięci: niemieckiej i polskiej. Jako teksty źródłowe posłużyły tu miejsca pamięci wybrane z trzeciego tomu omówionej wyżej antologii *Polsko-niemieckie miejsca pamięci* (Hahn, Traba, 2012).

W projekcie tym wzięli udział studenci studiów magisterskich z czterech uniwersytetów: z dwóch niemieckich – Uniwersytetu im. Georga Augusta w Getyndze i Freie Universität w Berlinie oraz z dwóch polskich – Uniwersytetu Łódzkiego i Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Studenci niemieckich uczelni reprezentowali kierunki: germanistyka międzykulturowa oraz nauczanie języka niemieckiego jako obcego, natomiast ich polscy koledzy – filologia germańska oraz lingwistyka stosowana. Przez cały czas trwania projektu studentów wspierali merytorycznie nauczyciele akademicki, do których należała ostateczna ocena opracowywanych jednostek lekcyjnych.

Omawiany projekt został zrealizowany w czterech etapach w latach 2014–2016. W pierwszym etapie w trakcie jednosemestralnych seminariów, przeprowadzonych w zależności od uczelni w semestrze letnim roku akademickiego 2013/2014 lub w semestrze zimowym 2014/2015, studenci zapoznawali się z teoriami pamięci i miejsc pamięci. W drugim etapie, od 2 do 6 marca 2015 roku, w ramach *workshopu* zorganizowanego na Freie Universität w Berlinie

studenci czterech uniwersytetów w grupach wypracowywali koncepcyjne i dydaktyczno-metodyczne podstawy scenariuszy lekcji (Badstübner-Kizik, Hille, 2016a: 7-9). W trzecim etapie, od maja do września 2015 roku, studenci dopracowywali scenariusze lekcji wypracowane podczas *workshopu* w Berlinie oraz uzupełniali je dodatkowymi materiałami. Celem czwartego etapu, od października 2015 do czerwca 2016 roku, była ocena poszczególnych jednostek lekcyjnych i opracowanie tomu opisującego i podsumowującego cały projekt (Badstübner-Kizik, Hille, 2016a: 7-9).

Założenia projektu

Założeniem projektu było zbadanie dydaktycznej przydatności miejsc pamięci pod kątem językowym, kulturowym oraz użycia różnych mediów dla kształcenia akademickiego w zakresie nauczania języka niemieckiego jako obcego⁴. Decydująca dla wyboru pięciu paralelnych miejsc pamięci, na podstawie których opracowano scenariusze lekcji, była chęć zaprezentowania ich różnorodności tematycznej oraz znaczenia dla niemieckiej i polskiej kultury pamięci. Poniższa typologia pokazuje, jakimi kryteriami i wartościami kierowano się przy ich selekcji:

geograficzne miejsca pamięci (Wisła i Ren), narodowi przewodnicy duchowi zaliczani do kanonu życia duchowego i kulturowego (Johann Wolfgang von Goethe i Adam Mickiewicz), zjawiska o konotacjach historycznych zakorzenionych w polityce i codzienności (hymny narodowe), ściśle powiązane ze sobą wydarzenia w znaczeniu historii wzajemnego oddziaływania jak (list biskupów polskich i Willy Brandt w Warszawie)⁵ oraz przedmioty życia codziennego z niedalekiej przeszłości tworzące tożsamości kulturowe (garbus, maluch i trabi) (Badstübner-Kiziki, Hille, 2016b: 141)⁶.

W tym miejscu należy zaznaczyć, że typologia ta ma charakter umowny, bo np. Wisła dla Polaków czy Ren dla Niemców mają nie tylko znaczenie geograficzne. W postrzeganiu tych rzek jako miejsc pamięci bardzo ważną rolę odgrywa ich funkcja symboliczna.

Scenariusze lekcji były opracowywane w czterech grupach czteroosobowych i jednej grupie pięcioosobowej. Cztery grupy opracowywały po dwa paralelne miejsca pamięci, natomiast piąta trzy miejsca. Chodzi tu o przedmioty życia codziennego z niedalekiej przeszłości: garbus, maluch i trabi. W tym przypadku

⁴ Zob. <http://sdpz.org/kalender/kulturdidaktische-modellbildung-deutsch-polnische-erinnerungsorte-im-fach-deutsch-als-fremdsprache-5IKExg> [DW 25.01.2017].

⁵ Wydarzenie zdecydowano się określać w ten sam sposób, jak uczyniły to Magdalena Łatkowska i Corinna Felsch (2012).

⁶ Typologię tę przyjęto za Camillą Badstübner-Kizik i Almut Hille (2016b).

zdecydowano się na porównywanie aż trzech miejsc, bo miały one bardzo duże znaczenie dla historii codzienności zarówno PRL, NRD, jak i RFN (tamże: 142).

Grupa docelowa lekcji

Grupę docelową lekcji opracowanych w ramach tego projektu stanowią zasadniczo studenci następujących kierunków studiów: germanistyka (międzykulturowa), komunikacja międzykulturowa oraz lingwistyka stosowana, a w szczególności kierunku nauczanie języka niemieckiego jako obcego (Pasewalck, 2016: 140). Gdy zdecydowano się na wybór grupy docelowej, wzięto pod uwagę, że studenci właśnie tych kierunków dysponują wymaganą znajomością języka niemieckiego i kompetencjami międzykulturowymi, co pozwoli im „[na realizację – uzup. T.D.] autentycznych, multiplikacyjnych zadań w zakresie szeroko rozumianej refleksyjności językowej dydaktyki kultury czy to w zinstytucjonalizowanym kształceniu, czy w kształceniu wybiegającym poza jego ramy” (Badstübner-Kizik, Hille 2016b: 142).

Autor niniejszego artykułu współuczestniczył w opracowywaniu jednostki lekcyjnej poświęconej dwóm miejscom pamięci. Jednostka ta z dydaktycznego i metodycznego punktu widzenia może być uznana za reprezentatywną dla całego projektu.

3. Omówienie scenariusza lekcji sporządzonego na podstawie dwóch wybranych paralelnych polsko-niemieckich miejsc pamięci

W tej części artykułu zostaną omówione niektóre zadania jednostki lekcyjnej, której scenariusz powstał na podstawie miejsc pamięci: *List biskupów polskich i Willy Brandt w Warszawie*. Tekstem wyjściowym do opracowanych zadań był artykuł: *Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall. Verfrühte Helden?* z trzeciego tomu *Polsko-niemieckich miejsc pamięci* (por. Felsch, Latkowska, 2012: 396-414).

Grupa docelowa i poziom językowy

Zadania omawianej jednostki lekcyjnej przeznaczone są dla studentów ww. kierunków. Mają one zróżnicowany poziom językowy, od poziomu B1 do C1 wg europejskiego systemu opisu kształcenia językowego.

Cele lekcji

Studentom ma być przekazana (z uwzględnieniem treści oraz założeń dydaktyki kultury) paralelność wydarzeń związana z dwoma omawianymi miejscami

pamięci, postrzeganymi jako kamienie milowe na drodze ku polsko-niemieckiemu pojednaniu. Ponadto powinien zostać im wyjaśniony charakter konstrukcyjny historii za pomocą omówienia zarówno synchronicznej, kulturowo porównawczej i częściowo heterogenicznej recepcji, jak i diachronicznej, paralelnej historii postrzegania wydarzeń oraz przedstawienia ich w kontekście historycznym, a także na tle aktualnych socjokulturowych uwarunkowań. Do tego nieodzowne jest ukazanie historycznego tła, na którym wydarzenia te się rozgrywały. Studenci powinni wносить własne opinie i być przy tym świadomi swojego punktu widzenia, postrzegania i interpretacji również zdjęć, grafik i tekstów.

Ważne jest także przekazanie różnic pomiędzy znaczeniem obu wydarzeń w przeszłości i teraźniejszości zarówno dla Polski, jak i dla Niemiec. Istotne jest, aby studenci ćwiczyli wyrażanie emocji wywoływanych dzięki omawianym zagadnieniom. Ponadto powinni oni rozszyfrowywać interkulturowe powiązania i związki ułatwiające im zgłębienie historycznych wydarzeń i ich znaczenia dla polskiej i niemieckiej pamięci kulturowej.

W celu rozwoju kompetencji językowych podczas lekcji mają być ćwiczone wszystkie cztery sprawności, czyli słuchanie, rozumienie czytanego tekstu, pisanie i mówienie, przy czym wiele uwagi zwraca się w nich na kreatywność. W mówieniu przywiązuje się wagę do kształtowania umiejętności prowadzenia dyskusji przez studentów. W rozwijaniu sprawności rozumienia czytanego tekstu wiele miejsca poświęca się na krytyczną refleksję nad omawianym materiałem (wykorzystuje się m.in. teksty, zdjęcia, grafiki). Ma to służyć rozpoznawaniu ukrytych znaczeń w celu kontrolowania właściwej recepcji tekstu. W trakcie omawiania tekstów należy zapoznać studentów z niektórymi strategiami ułatwiającymi lepsze zrozumienie, takimi jak: zaznaczanie ważnych miejsc czy formułowanie tytułów poszczególnych akapitów. Konieczne jest tu wyjaśnienie trudnego słownictwa i wprowadzenie dodatkowych zadań oraz zadawanie pytań w celu kontrolowania procesu rozumienia tekstu (Fischer i in., 2016).

Etapy lekcji i zadania

Poniżej zostaną omówione wybrane zadania ze scenariusza omawianej lekcji⁷. Etapy lekcji są oznaczone literami A–D, jak w oryginale.

⁷ Omówione zadania, ich polecenia i cele zostały w całości przetłumaczone przez autora scenariusza lekcji, w którym opracowywaniu współuczestniczył. Zob. Dziura, Fischer, Hanulova, Kozieł, <https://memodics.files.wordpress.com/2015/09/brief-der-polnischen-bischoefe-und-willy-brandts-kniefall.pdf> [DW 26.01.2018].

Etap A. Einführung (wprowadzenie)

- Zadanie A1

Celem zadania jest wprowadzenie studentów do omówienia wydarzenia: Willy Brandt w Warszawie i jego ukłęknięcie przed pomnikiem bohaterów getta warszawskiego w 1970 roku, rozumianego jako wyraz prośby o wybaczenie i symboliczny gest pojednania. Na początku należy zwrócić uwagę *tylko* na postawę, jaką Willy Brandt przyjął podczas ukłęknięcia, bez wyjaśnienia związku tego gestu z osobą kanclerza i historią stosunków polsko-niemieckich. Trzeba tutaj podkreślić szczególne znaczenie gestu, który miał symbolizować wyrażenie pokory i prośbę o przebaczenie, praktykowaną np. w trakcie modlitwy w kościele. W tym celu studenci oglądają zdjęcie⁸, na którym widać klęczącego Willy'ego Brandta. Na zdjęciu nie widać ani pomnika, przed którym kanclerz klęczy, ani zgromadzonych wokół niego fotografów, ani przechodniów.



Pytania do zdjęcia:

- Gdzie, w jakich sytuacjach i przy jakich okazjach ludzie klęczą?
- Co Państwo widzą? Proszę opisać zdjęcie.
- Jakie porównania przychodzą Państwu na myśl, gdy patrzą Państwo na zdjęcie?
- Kim może być ten mężczyzna?
- Gdzie zdjęcie zostało zrobione?

Proszę zebrać porównania w formie mapy myśli. Mogą być użyte następujące kategorie: miejsca, osoby, emocje, okazje.

⁸ Zob. <http://unsere.de/kniefall.htm> [DW 06.04.2015].

Zebrane porównania można później także wypisać na tablicy, ale konieczne muszą być one zaprezentowane na forum grupy.

Jeśli studenci nie domyślą się, kto jest na zdjęciu, można im zadać dodatkowe pytania:

- Jakie emocje wywołuje to zdjęcie?
- Jaka panuje atmosfera?
- Z jakiego powodu lub w jakiej sytuacji może klęczeć ten mężczyzna?

Jeśli studenci już wcześniej rozpoznali Willy'ego Brandta, można zadać im następujące pytania:

- Dlaczego i w jakiej sytuacji Willy Brandt klęczy?
- Przed kim lub przed czym klęczy?

Pytanie to ma wyjaśnić kontekst wydarzenia.

Zadanie mogą wykonać studenci na poziomie B1, B2 i C1 wg europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Studentom na poziomie B1 należy jednak wyjaśnić trudniejsze słownictwo, np. czasowniki: *modlić się*, *klęczeć* oraz przymiotniki: *pełen szacunku*, *pokorny*.

- Zadanie A2

W zadaniu chodzi o wyjaśnienie znaczenia listu biskupów polskich jako gestu pojednania. W tym celu należy posłużyć się najbardziej znanym cytatem z tego listu, który wtedy wywołał wiele kontrowersji: „Przebaczamy i prosimy o przebaczenie”. Zdanie to można napisać na tablicy albo wyświetlić za pomocą projektora.

Polecenie:

Proszę przeczytać napisane na tablicy zdanie, a potem w grupach przedyskutować następujące pytania:

- Jak zdanie to jest sformułowane?
- Co jest szczególnego w języku, w którym zostało ono sformułowane?
- *Przebaczyć* – *wybaczyc* – *pojednać się*. Jaka jest różnica w znaczeniu tych wyrazów? Czy w ogóle ona istnieje?
- W jakim kontekście zdanie to mogło być użyte?
- Kto kogo mógł prosić o przebaczenie?
- Jak Państwo proszą kogoś o przebaczenie?

Wyniki powinny być zaprezentowane na forum grupy. Gdy uda się wyjaśnić, w jakim kontekście zdanie to zostało napisane, w następnym kroku można spytać, z jakiego powodu polscy biskupi napisali list.

W przeciwnym razie należy studentom zadać następujące pytanie:

- Czy mają Państwo pomysł, z jakim historycznym wydarzeniem w polsko-niemieckiej historii wzajemnych stosunków zdanie to może się wiązać?

Ze względu na zróżnicowany rejestr językowy i duży stopień abstrakcji w formułowaniu wypowiedzi zadanie jest przeznaczone dla poziomu C1.

Etap B. Vertiefung (pogłębienie)

- Zadanie B1

W zadaniu ma być wyjaśnione tło historyczne i okoliczności ukłęknięcia Willy'ego Brandta, dlatego należy podkreślić znaczenie tego wydarzenia jako ważnego kroku na drodze ku pojednaniu w stosunkach polsko-niemieckich i wyjaśnić jego historyczny kontekst. Do tego bardzo pomocny będzie fragment filmu dokumentalnego poświęcony temu wydarzeniu.

Zadanie ma rozwijać sprawność rozumienia ze słuchu. Składa się ono z dwóch ćwiczeń:

- Ćwiczenie 1. Multiple choice

Która z odpowiedzi jest prawdziwa? Do każdego pytania proszę wybrać jedną z możliwych odpowiedzi: A, B lub C.

- Ćwiczenie 2.

Proszę jeszcze raz posłuchać i obejrzeć fragment filmu oraz wynotować słowa kluczowe do następujących pojęć: traktat warszawski i polityka wschodnia Brandta, getto warszawskie i powstanie w getcie warszawskim. Wynotowane słowa kluczowe należy następnie wyjaśnić, uzupełnić i usystematyzować. Adresatami zadania są studenci na poziomie językowym B2.

- Zadanie B2

Zadanie służy do synchronicznego porównania recepcji wymiany listów między biskupami polskimi i niemieckimi w Niemczech i w Polsce w 1965 roku. Ma ono na celu pokazanie różnych punktów widzenia co do treści tych listów oraz zwrócenie uwagi, zwłaszcza w przypadku listu polskich biskupów, na jego ówczesną polityczną instrumentalizację. Tutaj zaleca się pracę z fragmentami listu biskupów polskich.

Polecenie:

Proszę przeczytać fragment listu i sformułować tematyczne nazwy nagłówków do poszczególnych akapitów.

Proszę podkreślić ważne Państwa zdaniem miejsca w tekście i hasła kluczowe, które będą mogły Państwo wykorzystać w swoich wypowiedziach w dyskusji.

- Zadanie B2.1.

Celem zadania jest ćwiczenie sprawności mówienia oraz nabywanie umiejętności argumentowania przydatnej w dyskusji.

Polecenie:

Proszę sobie wyobrazić, że przenieśli się Państwo w czasie do 1965 roku i dowiedzieli się właśnie z prasy o wymianie listów między biskupami polskimi

i niemieckimi. Następnie – jako obywatele Polski lub Niemiec – biorą Państwo udział w debacie publicznej na temat tego wydarzenia, w której muszą Państwo zaprezentować swoją opinię i ustosunkować się do argumentów przedstawicieli sąsiedniego kraju.

Zadanie jest przeznaczone dla studentów na poziomie C1.

Etap C. Ausdifferenzierung (zróznicowanie)

- Zadanie C1

Zadanie ma na celu nabywanie umiejętności budowania wypowiedzi oraz pracy w grupie (podobnie jak poprzednie zadania).

Polecenie:

Proszę przedyskutować w małych grupach, jaka mogła być reakcja niemieckich biskupów na list z Polski. Proszę uzgodnić między sobą jedną opinię i ją uzasadnić. Przedstawiciele każdej grupy dyskutują następnie na ten temat w panelu dyskusyjnym. Dyskusję moderuje jeden ze studentów lub nauczyciel. Następnie proszę porównać wnioski z dyskusji z fragmentami oryginalnego listu z odpowiedzią z 1965 roku. Co jest dla nich charakterystyczne? Gdzie zauważają Państwo podobieństwa i/lub różnice? Jak można je wytłumaczyć?

- Zadanie C2

Tło zadania stanowi recepcja wydarzeń historycznych. Celem jest zauważenie wspólnej ewaluacji obydwu historycznych wydarzeń i stwierdzenie istnienia pewnych paraleli w historii ich postrzegania.

Polecenie:

Proszę zaprojektować oś czasu historii wzajemnych wyobrażeń ukłęknięcia Willy'ego Brandta lub listu biskupów polskich w Polsce i w Niemczech. Proszę następnie zreferować, jak z upływem czasu zmieniało się postrzeganie danego wydarzenia w Polsce i w Niemczech. Proszę utrwalić swoje wyniki na plakacie i go zaprezentować. Proszę rozpoznać podobieństwa i/lub różnice w recepcji historii tych dwóch wydarzeń w Niemczech i w Polsce.

Zadanie jest przeznaczone dla studentów od poziomu językowego B2.

- Zadanie C3

W zadaniu studenci czytają najpierw dwa artykuły: *Willy Brandts Kniefall bis heute umstritten* oraz *Am siebten Dezember 1970 – Ein Kniefall macht Geschichte*.

Po ich przeczytaniu wykonują następujące polecenie:

Na podstawie artykułów z gazet proszę zebrać argumenty za ukłonieniem Brandta lub przeciw takiemu zachowaniu. Czy dało się zauważyć różnice w postrzeganiu tego czynu w Polsce i w Niemczech? Jeśli tak, to jakie?

Dalsze pytania:

- Willy Brandt za swoje zasługi m.in. na rzecz zbliżenia niemiecko-polskiego otrzymał Pokojową Nagrodę Nobla. Czy znają Państwo inne osobistości z Niemiec i z Polski, które uhonorowano tą nagrodą?
- Jeśli tak, to w jakiej dziedzinie i za co?
- Co należy rozumieć przez pojęcie cenzura w mediach?
- Z jakich przyczyn jest wprowadzana cenzura?
- Czy mają Państwo jakieś doświadczenie z cenzurą w swoich krajach?

Zadanie zaleca się od poziomu językowego B2.

Etap D. Reflexion (refleksje)

- Zadanie D1

W ramach zadania należy znaleźć powiązanie obu omawianych miejsc pamięci z teraźniejszością. Ten etap lekcji wiąże się z przekonaniem, że w pamięci kulturowej szuka się związku między przeszłością a teraźniejszością (Assmann, 2013: 92). Studentom należy zadać następujące pytanie:

- Czy te dwa wydarzenia – ukłonienie Willy’ego Brandta i list biskupów polskich – są dziś tak samo ważne jak kiedyś?

W celu odpowiedzi na to pytanie studenci zostają podzieleni na dwie grupy. Pierwsza szuka argumentów przemawiających za aktualnością tych dwóch wydarzeń współcześnie, natomiast druga wskazuje na argumenty przeciwko takiemu ich postrzeganiu. Grupy ze sobą dyskutują. Debatę moderuje nauczyciel. Zadanie to powinno skłonić do refleksji nad symbolicznym znaczeniem omawianych miejsc pamięci w dzisiejszych uwarunkowaniach społecznych. Zadanie jest skierowane do studentów od poziomu językowego B2.

- Zadanie D2

W zadaniu studenci mają wcielić się w Willy’ego Brandta podczas ukłonienia przed pomnikiem bohaterów getta warszawskiego. Dzięki temu powinni sobie jeszcze raz uświadomić nie tylko polityczną wagę tego wydarzenia, lecz także osobiste i emocjonalne znaczenie gestu dla ówczesnego kanclerza, co z kolei może ułatwić osobistą refleksję nad tym wydarzeniem i tym samym przyczynić się do jego głębszego zrozumienia.

Studenci w parach opracowują wywiad z Willy Brandtem, a następnie przedstawiają go przed resztą grupy.

Polecenie:

Proszę dobrać się w pary. Jedna z osób wciela się w reportera przeprowadzającego wywiad z Willy Brandtem bezpośrednio po ukłęknięciu, a druga – w samego kanclerza. Proszę zastanowić się nad pytaniami i możliwymi odpowiedziami na nie, a następnie odegrać wywiad.

Zadanie jest przeznaczone dla studentów od poziomu językowego B1.

Omówiony powyżej scenariusz lekcji pokazuje, że podczas prowadzenia zajęć na jego podstawie możliwy jest trening czterech zintegrowanych sprawności, których rozwijanie i ćwiczenie jest warunkiem efektywnej nauki języka obcego.

Dzięki porównywaniu dwóch kultur za sprawą paralelnych miejsc pamięci studenci mają też możliwość rozwijania kompetencji międzykulturowej. Ogromną zaletą tego jest możliwość opracowywania wielu zróżnicowanych zadań, które oprócz walorów dydaktyczno-metodycznych wpływają na atrakcyjność lekcji.

3. Wnioski

W dobie globalizacji i przemian kulturowych posiadanie kompetencji międzykulturowej ma coraz większe znaczenie. Wyzwaniu temu próbuje również sprostać edukacja językowa na poziomie akademickim, czego przykładem jest omówiony powyżej projekt *Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci*. Wypracowane w nim scenariusze lekcji mają na celu ukształtowanie u przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jako obcego tej kompetencji, by mogli ją przekazywać swoim uczniom. Zaprezentowany model lekcji pokazuje innowacyjne możliwości nauki języka obcego, jakie daje nauczanie międzykulturowe. Model taki należy zaliczyć do zajęć realio- i kulturopoznawczych. Warto jednak zaznaczyć, iż nie jest to lekcja kulturopoznawcza *sensu stricto*, ponieważ wychodzi poza ramy jednej kultury. Zastosowane w niej metody i wykorzystane materiały dydaktyczne udowadniają, że możliwe jest zarówno przekazywanie wiedzy o historii z odniesieniem do teraźniejszości dzięki modelowi miejsca pamięci, jak i zintegrowanie w czasie pojedynczych zajęć czterech głównych sprawności językowych.

Model ten znacznie odbiega od tradycyjnie rozumianej lekcji języka obcego. Tradycyjna lekcja kładzie bowiem nacisk na kulturę kraju, którego języka ma nauczyć, gdy tymczasem w centrum zainteresowania modelu paralelnych miejsc pamięci znajdują się kultury dwóch sąsiadujących ze sobą państw: Polski i Niemiec, które łączy wspólna historia. Wydaje się, że znacznie trudniejsze

mogłoby okazać się zastosowanie takiego modelu lekcji np. w nauczaniu języka francuskiego w Polsce, bo w przeciwieństwie do Polski i Niemiec trudniej byłoby znaleźć tak wiele wspólnych punktów odniesienia do historii i kultury Polski oraz Francji. Wątpliwości budzi też możliwość zastosowania omawianego modelu lekcji w innych krajach niż Polska i Niemcy. Obawy te wynikają z niewystarczającego rozumienia obu kultur np. przez studentów z Chin i Chile, którzy wzięli udział w tym projekcie (Badstübner-Kizik, Hille, 2016a: 37).

Dzisiaj trudno jest odpowiedzieć na pytanie, czy i na ile ten model lekcji będzie wykorzystywany w praktyce. W dużym stopniu zależy to od kierunku, w jakim podąży Europa: czy obierze kurs integracyjny, w którym współpraca regionalna i transgraniczna pełnią istotną rolę, czy też będzie coraz bardziej podzielona. Ważny też dla realizacji modelu jest odpowiedni klimat polityczny w stosunkach polsko-niemieckich, może on bowiem wpływać na politykę językową. Niezwykle istotne jest także wypełnienie deklaracji złożonych w ramach polityki oświatowej w Polsce, które zakładają przyznanie większej autonomii uczelniom wyższym⁹. Autonomia z pewnością sprzyjałaby realizacji tego typu lekcji. Warto również zastanowić się, czy omówiony model lekcji mógłby być wykorzystywany w szkołach średnich, np. na lekcjach z rozszerzonym językiem niemieckim.

BIBLIOGRAFIA

- Assmann A. (2013), *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. Monachium: Verlag C.H. Beck.
- Badstübner-Kizik C., Hille A. (2015), *Einleitung* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext, Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M. i in.: Peter Lang, s. 11.
- Badstübner-Kizik C., Hille A. (2016a), *Einleitung* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 7-14.
- Badstübner-Kizik C., Hille A. (2016b), *Repräsentative Ausschnitte aus Unterrichtsentwürfen von Studierenden. Zur Einführung* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), *Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 141-144.

⁹ Zob. <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C459932%2Cgowin-w-nowej-ustawie-uczelnie-dostaja-szersza-przestrzen-autonomii.html> [DW 26.01.2018].

- Dziura T., Fischer N., Hanulova V., Kozieł K. *Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall* (w) Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache/Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci. *Online*: <https://memodics.files.wordpress.com/2015/09/brief-der-polnischen-bischoefe-und-willy-brandts-kniefall.pdf> [DW 26.01.2018].
- Felsch C., Latkowska M. (2012), *Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall. Verfrühte Helden?* (w) Hahn H.H., Traba R. (red.), Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. B. 3: Parallelen. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, s. 396-414.
- Filonova A. (2015), *Erinnerungsorte im historisch orientierten Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache (an russischen Hochschulen)* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext, Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M. i in.: Peter Lang, s. 185-202.
- Fornoff R. (2016), *Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann. Geschichtspolitik und kulturwissenschaftliche Fremdsprachendidaktik in europäisch-transnationaler Perspektive* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 15-30.
- François E. (2005), *Pierre Nora und die lieux de memoire* (w) P. Nora (red.), Erinnerungsorte Frankreichs. Monachium: Verlag C.H. Beck, s. 7-14.
- Gębał P. (2010), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków: Universitas.
- Górny M., Hahn H.H., Kończal K., Traba R. (2012), *Wprowadzenie* (w) Traba R., Hahn H.H. (red.), Polsko niemieckie miejsca pamięci. T. 3: Paralele. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 9-17.
- Hahn, H.H., Traba R. (2017), *O czym (nie) opowiadają polsko-niemieckie miejsca pamięci* (w) Traba R., Hahn H.H. (red.), Wyobrażenia przeszłości. Polsko-niemieckie miejsca pamięci. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 11-46.
- Hahn H.H., Traba R. (red.) (2011), *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. B. 3: Parallelen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hahn H.H., Traba R. (red.) (2012), *Polsko-niemieckie miejsca pamięci. T. 3: Paralele*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hahn H.H., Traba R. (red.) (2013), *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. B. 4: Reflexionen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hahn H.H., Traba R. (red.) (2013), *Polsko-niemieckie miejsca pamięci. T. 4: Refleksje metodologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Hahn H.H., Traba R. (red.) (2014), *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*. B. 2: *Geteilt/Gemeinsam*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hahn H.H., Traba R. (red.) (2015), *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*. B. 1: *Geteilt/Gemeinsam*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hahn H.H., Traba R. (red.) (2015), *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*. T. 2: *Wspólne/Oddzielne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hahn H.H., Traba R. (red.) (2015-2016), *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*. T. 1: *Wspólne/Oddzielne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hille A. (2015), *Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Peter Lang, s. 103-117.
- Koreik U., Roche J. (2014), *Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung* (w) Koreik U., Ohm U., Riemer C. (red.), Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohensgehen, s. 9-27.
- Labentz A. (2015), *Shared and divided memory. Zu Konzeption und Anwendbarkeit des bilateralen Ansatzes der Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache Frankfurt a. M. i in.: Peter Lang, s. 83-102.
- Loew P.O., Traba R. (red.) (2015), *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*, t. 5: *Erinnerung auf Polnisch*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Nora P. (1984), *Les Lieux de mémoire*. Paryż: Gallimard, t. I-IX.
- Roche J., Röhling J., Koreik U. (2014), *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen als Themen der Sprach- und Kulturvermittlung* (w) Koreik U., Ohm U., Riemer C. (red.), Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen – Konzepte und Perspektive für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohensgehen, s. 1-8.
- Pasewalck S. (2016), *Reflexion der studentischen Modelle aus der Perspektive der DaF-Methodik* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 139-150.
- Schmidt S., Schmidt K. (2007), *Einleitung* (w) Schmidt S., Schmidt K. (red.), Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen, s. 5-8.
- Skiba R. (2017), *W nowej ustawie uczelnie dostają szerszą przestrzeń autonomii*. Online: <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C459932%2Cgowin-w-nowej-ustawie-uczelnie-dostaja-szersza-przestrzen-autonomii.html> [DW 24.05.2018].

Torenc M. (2007), *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*.
Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

NETOGRAFIA

<http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C459932%2Cgowin-w-nowej-ustawie-uczelnie-dostaja-szersza-przestrzen-autonomii.html> [DW 26.01.2018].

<http://sdpz.org/kalender/kulturdidaktische-modellbildung-deutsch-polnische-erinnerungsorte-im-fach-deutsch-als-fremdsprache-5IKExg> [DW 25.01.2017].

<http://unsere.de/kniefall.htm> [DW 06.04.2015].

Olga Wrońska

Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Gdyni

olgawronska@lo3.gdynia.pl

GDY W GRĘ WCHODZĄ POSTAWY: TEATR FORUM W KLASIE JĘZYKOWEJ

When attitudes play a role at school – theater forum in the classroom

Forum theater is a powerful tool that can enrich teaching with a civic dimension but also improves intercultural intelligence. This paper sets out to bring closer the principles of theater forum and its advantages for teachers and learners. The aim is to present the results of *Erasmus+* project *D.I.A.L.O.G.* promoting theater forum at school through workshops and digital multimedia handbook in 4 countries.

Keywords: forum theater, intercultural and social competence, oral competence, *Erasmus+*, *eTwinning*

Słowa kluczowe: teatr forum, kompetencja międzykulturowa, kompetencja społeczna, produkcja ustna, szkolne projekty międzynarodowe

Celem oświaty będzie pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania dla praw człowieka i podstawowych wolności (Powszechna deklaracja praw człowieka, art. 26).

Nauczyciel winien [...] dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów (Karta Nauczyciela, art. 6, pkt 5).

Nauczanie języków obcych promuje międzykulturowe zrozumienie w duchu praw człowieka, tym samym stając się kluczowym narzędziem w kształceniu demokratycznego obywatela (Byram, 2005: 15).

Obecnie zrozumienie i kompetencje międzykulturowe są ważniejsze niż kiedykolwiek, pozwalają bowiem dostrzec i poznać przyczyny niektórych najbardziej uciążliwych problemów, nękających współczesne społeczeństwa. A u podstaw takich zjawisk jak dyskryminacja, rasizm, mowa nienawiści leżą właśnie różnice kulturowe, społeczno-kulturowe, etniczne i inne. Dlatego w wielu aspektach naszego życia odczuwamy znaczącą potrzebę zapewnienia takiej edukacji, która uczyłaby obywateli żyć wspólnie. Wszyscy powinniśmy rozwijać kompetencje międzykulturowe i nabywać umiejętności porozumiewania się ponad podziałami kulturowymi, co jest podstawą funkcjonowania zróżnicowanych społeczeństw demokratycznych (Huber i in., 2014: 5).

Zadania innowacyjnej edukacji językowej to rozwój krytycznego myślenia, sprawności społecznych i emocjonalnych, które służą współżyciu i wspólnej pracy (liczy się tu zwłaszcza odwaga, prawość, empatia [...]). Stąd też należy uczyć przez doświadczanie (z wykładu plenarnego dr hab. K. Drożdżiał-Szelest, prof. UAM, konferencja PTN, 4 października 2017).

1. Wprowadzenie – etyczny wymiar lekcji języka obcego, przesłanki, praktyka i innowacyjne propozycje

Zacytowane tytułem wstępu teksty stawiają przed edukacją, zwłaszcza językową, zadanie ważne i ambitne. Winna ona kształtować postawę, która przełoży się na dobrostan społeczny. Osią takiej edukacji jest kompetencja międzykulturowa, szeroko zdefiniowana jako umiejętność współżycia „z ludźmi innymi niż my” (Cushner, 2009: 10). Pozwala ona na „skuteczną i adekwatną interakcję” (tamże: 11) z drugim człowiekiem, pomimo rozbieżnych wzorców myślenia, odczuwania i zachowania. Dlatego też uzupełnia się z kompetencją społeczną, definiowaną przez Annę Matczak (2001: 7) jako umiejętność efektywnego radzenia sobie¹ zarówno w globalnej wiosce, jak i w coraz bardziej heterogenicznych społecznościach lokalnych.

Odmienność budzi lęk i napięcia, co odzwierciedlają czołówki gazet oraz codzienne akty dyskryminacji, np. mowa nienawiści w Internecie. Czy można rozwijać wymienione wyżej kompetencje, nie poruszając konfliktowych tematów w szkole? Na konferencji edukacyjnej *Conflict matters*, współorganizowanej przez University of Cambridge, College of London, Flemish Peace Institute i Evens Foundation w listopadzie 2017², odpowiedź była jednogłośna. Szkoła

¹ „Złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Matczak, 2001: 7).

² Na konferencji prezentowałam techniki teatru forum. Nasz projekt zakwalifikował się bowiem do ścisłego finału europejskiej nagrody Evens Prize for Peace Education.

jest miejscem, gdzie uczeń powinien konfrontować się z kontrowersyjnymi aktualnościami, co pozwoli mu budować społeczeństwo obywatelskie, odporne na medialne historie i demagogię ekstremistów.

A jak na to pytanie odpowiadają nauczyciele? W pilotażowej ankiecie przeprowadzonej wśród 15 nauczycieli języków obcych w trzech trójmiejskich szkołach, na pytanie, czy poruszają kontrowersyjne tematy na lekcji, 76% odpowiedziało „czasem”, reszta „tak”. Wywiad pogłębiony z respondentami wskazał jednak na pewne trudności. Najczęściej wymieniana przeszkoda to postawa młodzieży, oscylująca między znudzeniem, defetyzmem i inercją z jednej strony, a ideologicznym zaciętrzewieniem z drugiej. Są to dwie skrajności, które można sprowadzić do wspólnego mianownika „intelektualnej gnuśności”. Podczas klasowej dyskusji na lekcji języka obcego wielu nastolatków odtwarza, bezrefleksyjnie i beznamiętnie, zasłyszane slogany, po czym spieszenie wycofuje się do swych homogenicznych enklaw w cyberprzestrzeni (Facebook, Instagram itd.). Dyskusja wydaje się im wtórna lub bezcelowa. Inni dają się ponieść frazeologii, monopolizując dyskusję, co stawia nauczyciela w niezręcznej sytuacji. Pedagogicznych wysiłków nie upraszcza fakt, że polityka i szkoła to ryzykowne połączenie, zwłaszcza że społeczeństwo jest coraz bardziej spolaryzowane, a aktualność budzi dużo emocji. Wielu nauczycieli nie chce konfrontować się z uczniami, obawiając się prowokacji, utraty kontroli czy światopoglądowych pęknięć w klasie.

Kolejną przeszkodę, którą w swych wychowawczych aspiracjach napotyka nauczyciel języków obcych, stanowi niski poziom językowy uczniów. Dotyczy to zwłaszcza germanistów, iberystów i romanistów, którzy w liceum i gimnazjum najczęściej pracują z grupami A1, A2. Uczniowie wypowiadają się monosylabami, co według nauczycieli wynika z lęku przed mówieniem albo z frustracji, że nie potrafią się wyśłowić. Ani lęk, ani frustracja nie sprzyjają wymianie myśli.

Warto też przypomnieć, że podręczniki, zwłaszcza na niższym poziomie zaawansowania, raczej kreują użytkownika-konsumenta czy też życiowego turystę (poradzi sobie w restauracji, w hotelu, zapyta o drogę, opíše atrakcje, porozmawia o sporcie i wakacjach) niż przyszłego obywatela świata, którego budująca sylwetka wyłania się z cytatów przytoczonych we wstępie. Zważywszy na to, że nauczyciel jest zobowiązany realizować program a większość uczniów nie przekracza w praktyce poziomu A2, repertuar problemów współczesności poruszanych w klasie zawęża się często do ekologii (która, *notabene*, nie budzi zainteresowania młodzieży).

Nakreślony powyżej dylemat, w kontekście wymagań współczesnej edukacji językowej, skłania do poszukiwania innowacyjnych (ale zarazem sprawdzonych) rozwiązań, które zintegrują rozwój kompetencji międzykulturowej i społecznej z realizacją podstawy programowej na każdym poziomie zaawansowania. **Takim narzędziem może być teatr forum.**

W ramach programu *ERASMUS+* (projekt *D.I.A.L.O.G.*) grupa dydaktyków z czterech krajów pod kierunkiem Jeana Pierre'a Besnarda, francuskiego pedagoga teatru forum z ponad 20-letnim doświadczeniem, dostosowuje techniki teatru forum do szkolnych realiów i weryfikuje ich skuteczność podczas warsztatów z nauczycielami języków obcych. Do tej pory w Polsce testowaliśmy teatr forum z 42 nauczycielami z dwunastu miejscowości. Było to możliwe dzięki naszej współpracy z Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Gdańsku oraz z Radą Edukacji Miasta Słupsk. Warsztat technik teatru forum dla nauczycieli odbył się też podczas konferencji PTN w Olsztynie. Dodatkowo warsztaty przeprowadzono we Włoszech i Francji.

Teatr forum, choć jego początki sięgają lat 60., w polskiej szkole jest praktycznie nieznany. Warto więc zacząć od przybliżenia jego założeń, aby wykazać jego pozytywny wpływ zarówno na kształtowanie pożądanych postaw, jak i na umiejętność skutecznego porozumiewania się³ w klasie oraz w ramach międzynarodowej współpracy szkół (*eTwinning*, *Erasmus+*). W efekcie postulować będziemy trwałe włączenie elementów teatru forum do zasobu technik dydaktycznych, zapraszając nauczycieli do korzystania z pierwszego cyfrowego i multimedialnego podręcznika www.theaterforumatschool.com, który jest rezultatem naszego projektu.

2. Teatr forum – założenia

Teatr forum jest częścią zaangażowanego społecznie Teatru Uciśnionych (Theatre of the Opressed) stworzonego przez Augusto Boala (w 2008 roku Boal został nominowany do Pokojowej Nagrody Nobla). W odróżnieniu od tradycyjnych spektakli w Forum Theatre „widz jest aktorem” (ang. *spect-actor*), a więc może zmienić bieg historii poprzez czynną interwencję. Jak to działa w praktyce? Podczas warsztatów teatralnych zespoły wybierają konkretny problem. Następnie inscenizują go w formie żywego obrazu, tzn. zastygają w wymownej pozie. Obraz ten jest stopniowo rozbudowywany do rozmiarów krótkiej etiudy, w której pojawi się ruch i głos, spontaniczny dialog. Przedstawiona scena jest z założenia nieznośna, wywołuje sprzeciw. Trzeba tu podkreślić, że konflikt jest osią i warunkiem teatru forum: „Nie ma konfliktu, nie ma forum” (Besnard, 2014: 15). Poruszany problem powinien być przerysowany, aby tym skuteczniej sprowokować publiczność do reakcji – poszukiwania rozwiązań. Podczas przedstawienia publiczność może w każdej chwili zareagować, zatrzymać bieg wydarzeń („stop klatka”), zaproponować „spect-aktorowi” alternatywną reakcję lub wręcz

³ „Za podstawowy cel kształcenia językowego przyjęto umiejętność skutecznego porozumiewania się w języku obcym, w mowie i w piśmie”, zob. *Podstawa programowa z komentarzami* (2009: 61).

wejść na scenę i „spect-aktora” zastąpić. Przedstawienie jest odgrywane przynajmniej trzy razy, uwzględniając propozycje widowni i testując kolejne scenariusze. Cały proces moderuje tzw. *Joker*, który zadaje widowni oraz aktorom pytania, np. „Czy to realne?”, „Czy masz na to ochotę?”.

3. Teatr forum – kształtowanie postaw

Teatr forum jest efektywną metodą kształtującą postawy i zachowania. Uczeń w „płaszczu roli” ma dostęp do szerokiego spektrum emocji. Może mówić o lęku, agresji, tęsknotach, frustracjach, nie ryzykując ekspozycji, nie obnażając swej intymności. Każdy uczestnik może wcielić się w ofiarę i w oprawcę, a tym samym lepiej zrozumieć, co doprowadziło ich do uwikłania w konflikt. Perspektywa innego, drugiego człowieka, staje się tu fizycznym doświadczeniem. Jako autor alternatywnych scenariuszy uczeń śledzi mechanizmy wykluczenia i ingeruje w jego tryby. Zamiast ferować pochopne wyroki, uczeń w sposób refleksyjny, w kontakcie ze sobą i z innymi, wyrabia sobie zdanie na poruszany temat. Reasumując, teatr forum daje bezpieczny wgląd w trudne uczucia oraz pozwala je wyrazić, przeanalizować i przepracować w ustrukturyzowany i konstruktywny sposób. Uczy dialogu, opartego na szacunku i uważności. Niewątpliwie teatr forum jest laboratorium rzeczywistości bolesnej, a nawet drastycznej. Z założenia jednak doprowadza uczestników do budujących rozwiązań. U podwalin teatru forum leży bowiem przeświadczenie, że każdą, najbardziej patową, sytuację można otworzyć ku nowym, szerszym perspektywom. Należy jedynie otrząsnąć się z bierności, rezygnacji i zacząć szukać wiarygodnych alternatyw. Nie bez przyczyny motto teatru forum brzmi: „nie bójmy się być szczęśliwi”. Szczęście, nasze i innych zależy w dużej mierze od nas samych, wystarczy zmierzyć się z ludzką krzywdą. Razem.

Warsztatom teatru forum przeprowadzonym w III LO w Gdyni w marcu 2017 roku przyglądał się uważnie zespół badawczy dr Nataszy Kosakowskiej-Berezeckiej z Zakładu Psychologii Międzykulturowej i Psychologii Rodzaju Uniwersytetu Gdańskiego (Kosakowska-Berezecka, Besta, 2017: 264-267). Z zastosowaniem metod pomiaru postaw jawnych i ukrytych wobec odmienności przeprowadzono trzyetapową ewaluację: 1. etap – przed rozpoczęciem projektu; 2. etap – na zakończenie projektu; 3. etap – sześć miesięcy od zakończenia. W badaniach zastosowano skalę inteligencji kulturowej oraz skalę empatii, analizującą wewnętrzną motywację do przybierania odmiennej perspektywy (Ang, Van Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay, Chandrasekar, 2007). Badacze skupili się na czynnikach strategicznych, poznawczych, motywacyjnych oraz behawioralnych. Ankiety wykazały rzeczywistą zmianę postaw w kierunku bardziej prorównościowych i włączających. Nie tylko nastąpił wzrost empatii, lecz

zwiększyła się też liczba proaktywnych działań antydyskryminacyjnych podejmowanych w celu zmiany otoczenia społecznego.

Badacze podkreślali, że teatr forum pozwala poruszyć szerokie spektrum tematów, ukazując uniwersalizm ludzkiego cierpienia. Dla przykładu, podczas monitorowanych warsztatów powstały – z inicjatywy uczniów – cztery krótkie etiudy. Za kanwę scenariusza posłużyły realne sytuacje, których uczniowie byli świadkami. Poruszane tematy to, kolejno, wykluczenie z grupy rówieśniczej i zaburzenia odżywiania, konflikt z rodzicami, którzy nie akceptują życiowych wyborów nastolatka, homoseksualizm, sytuacja Roma na rynku pracy oraz stosunek społeczności lokalnej do bezdomnego. Zestawione razem losy bohaterów pozwoliły widzowi zidentyfikować się z postaciami, na które często nie zwraca się uwagi w codziennym życiu (klasowa „szara myszka”, imigrant itd.), a co za tym idzie, poszerzyć spektrum osobistej wrażliwości i, w dalszej kolejności, zainicjować działania naprawcze.

Czy wszystkie tematy można opracować za pomocą teatru forum? Czy tematy z podręcznika nadają się do przepracowania na warsztatach teatralnych? Oto pytania często zadawane podczas warsztatów dla nauczycieli. Ramy teatru forum są bardzo obszerne, gdyż określają je fundamentalne prawa człowieka, a wypełniają przypadki ich pogwałcenia. „Ciemiężyciel” (*the oppressor*) może być konkretny (klasowy łobuz w sytuacji „bullyingu”) lub abstrakcyjny (np. sytuacja ekonomiczna), zewnętrzny (niesprawiedliwy nauczyciel) lub wewnętrzny (przymus jedzenia u bulimiczki) (Boal, 1994). Besnard doradza, aby potencjalny scenariusz przefiltrować przez następująco sformułowane pytania: Czego pragniesz (i czy masz prawo tego pragnąć)? Kto ci zabrania (a nie ma prawa ci tego zabraniać)?

Zweryfikowaliśmy skuteczność powyższej rady podczas szkoleń dla nauczycieli i uczniów, na których uczestnicy proponowali tematy do inscenizacji. Często wykorzystywaliśmy tekst lub ilustrację z podręcznika do nauki języka obcego, ewentualnie powiązany materiał prasowy. Dotąd zmagaliśmy się z następującymi zagadnieniami: praca (*mobbing*, „śmiecówka”), dom (konflikt dzieci–rodzice, *violencia de genero* w Hiszpanii i Ameryce Południowej, sytuacja kobiet w krajach islamskich), miasto (zamknięte osiedla, rozłam między bogatymi a biednymi, przemoc), środowisko naturalne (energia nuklearna, śmieci, huragan), szkoła (*bullying*, presja, ale też konflikt nauczycieli z dyrekcją), uchodźcy i migranci (pracowaliśmy np. ze zdjęciem Aylana), seniorzy, niepełnosprawność w szkole, problemy krajów rozwijających się (AIDS, zanieczyszczenie, praca dzieci).

4. Teatr forum a nauka języka obcego

4.1. Alternatywa dla szkolnego kółka teatralnego

Naszym nauczycielskim priorytetem pozostaje nauczanie języka obcego. O zasadności łączenia sztuki, a zwłaszcza teatru, z dydaktyką języków obcych nauczyciele wiedzą od dawna (Wrońska, 2009). Klasyczne rozwiązania przestają się jednak sprawdzać w pracy z pokoleniem „dużego kciuka”. Co innego teatr forum, który – mimo iż kilkudziesięciolecie – zaskakująco dobrze wpisuje się w estetykę i *praxis* nastolatków. W rzeczy samej, teatr forum wygrywa, bo jest interaktywny: każdy wciela się naprzemiennie w widza i aktora. Jest intensywny emocjonalnie: po ludycznych rozgrzewkach etiudy gramy w tonacji molowej. Jest demokratyczny, przystępny i dostępny: zbędny jest talent, doświadczenie teatralne, zaplecze sceniczne. Jest edytowalny: etiudę z łatwością można przerobić, przetworzyć. Jest natychmiastowy: wystarczy dwie lekcje, aby stworzyć etiudę, nie trzeba kostiumów, scenografii, scenariusza, roli uczonej na pamięć. I trwa tyle, co wideo na Youtube. Miernikiem sukcesu „snap teatru” są ankiety satysfakcji omówione szczegółowo poniżej (pkt 4.4) oraz popularność przedstawień, na których nigdy nie brakuje nastoletniej publiczności.

Co ciekawe, te same aspekty pozytywnie oceniają nauczyciele⁴. Kto wie, jak żmudne jest przygotowanie szkolnego przedstawienia, zwłaszcza w języku obcym, ten z pewnością doceni ekonomię teatru forum. Co więcej, teatr forum można realizować na lekcji; oszczędza to wolny czas nauczycieli i uczniów, a zarazem nie ingeruje w pracę szkoły. Nieliczne szkoły stać bowiem na zwolnienie uczniów i nauczycieli z lekcji na kilkudniowe warsztaty teatru forum, tym bardziej że ich cena w Polsce kształtuje się na poziomie 6 tys. zł. Teatr forum natomiast „może grać każdy, nawet aktor, można go grać wszędzie, nawet w teatrze” (Besnard, 2014: 5).

Reasumując, teatr forum na lekcji to pożądana alternatywa dla tradycyjnych przedsięwzięć teatralnych w szkole, gdyż przede wszystkim umożliwia skuteczne porozumiewanie się w języku obcym w klasie, a także w ramach międzynarodowej współpracy szkół (*eTwinning* i *Erasmus+*)

4.2. Teatr forum a skuteczne porozumiewanie w języku obcym – w klasie

Ze szkolnej codzienności znamy sytuację, gdy uczeń (poziom A2) – wyrwany do odpowiedzi przez nauczyciela – z trudem i oporem stara się wypowiedzieć (i niezręcznie, zniechęcony, rezygnuje), reszta grupy zaś, zniecierpliwiona lub znudzona,

⁴ *Feedback* po warsztatach teatru forum dla nauczycieli organizowanych w Olsztynie, Słupsku, Gdańsku, Noto i Paryżu.

nie słucha. Z kolei podczas rozmów w parach i grupach uczniowie przeplatają język polski i obcy albo rozmowy te trwają zbyt krótko, gdyż uczniowie uznają je za wtórne i „szkolne” (przymiotnik ten ma dla nastolatków pejoratywne zabarwienie).

Na wyższych poziomach uczniowie często opieszale podchodzą do dyskusji (w parach, grupach czy też na forum) pomimo posiadanych umiejętności językowych. Niekorzystne godziny lekcji (zbyt późne lub wczesne), brak snu (który jest skutkiem plagi seriali) potęgują fizjologiczne zmęczenie związane z wiekiem dojrzewania. Wobec inercji klasy nauczyciele też nierzadko czują się oswiali⁵.

Podkreślmy z mocą, że naszym zadaniem jest nauczyć uczniów porozumiewania się w sposób naturalny i autentyczny (Cuq, Gruca, 2015: 183). W tym kontekście jakże cenne mogą być ćwiczenia, których ponad sto proponuje Boal w książce *Games for actors and non actors* (1992). Odpowiednio zaadaptowane do potrzeb szkolnych „gry dla aktorów i nieaktorów” mogą stać się nośnikiem dowolnych treści leksykalnych i gramatycznych, z naciskiem na produkcję ustną. Rozgrzewki⁶ można stosować punktowo, zajmują kilka minut i pozwalają ćwiczyć oraz utrwalić materiał, stanowiąc też ludyczny i oryginalny kontrapunkt dla lekcyjnej monotonii. Wprowadzając ruch, rozgrzewki pobudzają licealistów, z kolei gimnazjalistom pozwalają na upust energii. Nie zapominajmy, że aparat artykulacyjny składa się z mięśni, a mięśnie przed wysiłkiem, a takim jest artykulacja w języku obcym, należy rozgrzać, zwłaszcza na lekcji, która odbywa się o godz. 7.45 w senny listopadowy poniedziałek. Czemu nie skorzystać z krótkiej rozgrzewki? Kolejnym etapem może (ale nie musi) być tworzenie etiud teatru forum (obrazów i/lub forum mówionego)⁷.

Co więcej, ładunek emocjonalny, który niesie ze sobą tematyka etiud teatru forum, skłania nawet wycofanych na lekcji uczniów do zmanifestowania poglądów, co mogą skutecznie uczynić dzięki sprzężeniu słowa i gestu. Manipulując „aktorami” (np. zmieniając ich ustawienie) lub zastępując ich na scenie, mogą pokazać i/lub odegrać to, czego nie potrafią w pełni wyrazić. Takie działania uświadamiają uczniom potencjał komunikacji parawerbalnej. W efekcie teatr forum pozwala na autentyczną, a więc satysfakcjonującą i motywującą wypowiedź już po roku nauki w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. W związku z tym, że teatr forum opiera się na improwizacji, uczestnicy wypowiadają się spon-tanicznie, co korzystnie wpływa na dynamikę zajęć. Negocjując swoje propozycje

⁵ Wnioski wyciągnięte na podstawie wywiadu pogłębionego z 15 nauczycielami języków obcych z trzech trójmiejskich szkół średnich.

⁶ Przykłady rozgrzewek można znaleźć w cyfrowym podręczniku pod adresem <http://www.theaterforumatschool.com> w zakładce materiały.

⁷ Opis działania teatru obrazu zilustrowany wideo zob. <https://www.theaterforumatschool.com/single-post/2017/09/06/Teatr-obrazu-jak-to-dzia%C5%82a> [DW 25.05.2018].

z kolegami i koleżankami, wchodzi oni w rozliczne interakcje, a to pozwala zaangażować w zajęcia całą grupę. Z kolei na poziomach bardziej zaawansowanych teatr forum pozwala przełamać rutynę szkolnej debaty lub zastąpić tzw. *speech*.

Na stronie www.theaterforumatschool.com znajduje się wiele propozycji rozgrzewek dostosowanych do podstawy programowej dla gimnazjum i liceum. Wszystkim ćwiczeniom towarzyszą instruktażowe wideo. Do wykorzystania są też gotowe scenariusze lekcji, przewidziane na jedną lub dwie godziny lekcyjne. Jak widać na przykładzie sekwencji poświęconej przemocy wobec kobiet⁸ (*violencia de genero*), opracowanej na podstawie *Nuevo Prisma A2* (podręcznik wieloletni dla szkół średnich), techniki teatru forum można stosować zamiennie z książką lub jako jej uzupełnienie. Proponowany scenariusz przewiduje pisemną pracę domową oraz może (nie musi) być kontynuowany na kolejnej lekcji, owocując spektaklem. Warto dodać, że uczniowie raz zaznajomieni z mechanizmem działania forum bardzo sprawnie przekładają materiał lekcyjny na język tego szczególnego teatru.

Ciekawym punktem wyjścia do lekcji, lub też jej uzupełnieniem, jest baza filmów wideo, dokumentująca etiudy teatru obrazu (niemy wariant teatru forum) zrealizowane na trzech kontynentach przez Besnarda. Poruszają one szeroki wachlarz tematów, nadając im wymiar międzykulturowy. Propozycji wykorzystania jest wiele, choćby odtworzenie obrazu na lekcji i jego modyfikacja, dostosowanie obrazu do polskich realiów i refleksja nad zbieżnościami i różnicami w dwóch krajach. W domu uczniowie mogą obejrzeć wideo tematycznie związane z lekcją jako punkt wyjścia pracy pisemnej („napisz blog bohaterki, list do władz lub do organizacji humanitarnych, zapis historii z punktu widzenia innych protagonistów” itd.).

4.3. Teatr forum a międzynarodowa współpraca szkół

Dzięki cyfrowej platformie *eTwinning* oraz programowi *Erasmus+* międzynarodowe projekty coraz częściej wzbogacają ofertę edukacyjną polskich szkół, co jest zjawiskiem pozytywnym. Nasuwają się jednak dwie uwagi. W programie *Erasmus+* uderza supremacja języka angielskiego, w którym przebiega komunikacja podczas mobilności oraz pomiędzy nimi⁹. Owszem, angielski to współczesna *lingua franca*. Niemniej jednak jest to sprzeczne z europejską polityką wielojęzyczności oraz godzi

⁸ Zob. <https://www.theaterforumatschool.com/single-post/2018/03/27/Scenariusz-lekcji-z-j%C4%99z-hispa%C5%84skiego-poziom-A2-przemoc-wobec-kobiet-2-godziny-lekcyjne> [DW 25.05.2018].

⁹ Dane przedstawione na szkoleniu FRSE dla beneficjentów programu *Erasmus+*, Warszawa, wrzesień 2017.

w status zawodowy nauczycieli tzw. drugiego języka obcego. Nie tylko dewaluuje się naszą pracę (nauczany język nie wydaje się przydatny), lecz także zaprzepaszcza świetną okazję do praktycznych ćwiczeń.

W katalogu projektów *eTwinning* realizowanych w językach innych niż angielski uderza powtarzalność działań: uczniowie kręcą wideoprzewodniki po mieście, wymieniają się przepisami, opowiadają o sobie za pomocą rozmaitych narzędzi cyfrowych. Ujęcia są często niebanalne, a korzyści wymierne. Niemniej jednak brakuje tu często etycznego wymiaru i zadumy nad wyzwaniem współczesnego świata, w którym odmienność nie zawsze sprowadza się do kulinarnych odkryć.

W obu przypadkach antidotum upatrujemy w technikach teatru forum, gdyż pozwoliłyby one urozmaicić i pogłębić zakres tematyczny w projektach. Potwierdza to doświadczenie mobilności, którą zrealizowaliśmy w grudniu 2017 roku w Paryżu, w ramach projektu *DIALOG (Erasmus+ KA219)*. Grupa składała się z nastolatków z czterech krajów, (było razem dziewięć narodowości). Poziom znajomości języka obcego, tu: francuskiego, wśród uczestników i opiekunów oscylował między A1 a C2, z przewagą A2.1. Mimo to postanowiliśmy pracować w języku francuskim, a do przepracowania wzięliśmy jakże złożony temat kryzysu uchodźczego.

Zgodnie z oczekiwaniami okazało się, że wywołuje on w grupie ambiwalentne reakcje, którym często daleko było do politycznej poprawności. Trudno się dziwić. W goszczącym nas francuskim technikum uczyło się wielu migrantów z przedmieść, w tym chłopiec, który do Europy dostał się rok wcześniej, tracąc po drodze rodziców. Temat odbierany był zatem przez grupę francuską bardzo osobście. Z kolei Sycylijczycy z nadmorskiego miasteczka, sąsiadującego z tzw. *hot-spot*, oskarżali uchodźców o bezrobocie rodziców i spadek stopy życiowej („rząd wspiera uchodźców, którzy zabierają nasze podatki, pracę, szpitale i szkoły”). Analogiczna była narracja młodzieży tureckiej, która oscylowała między współczuciem a bezsilnością i gniewem. Uczniowie z Polski, dla odmiany, ostentacyjnie manifestowali, że temat ich nie dotyczy i nie interesuje. Pracowaliśmy trzy dni. Udało nam się skonsolidować grupę na bazie wspólnego zaufania, serdeczności i szacunku, dać upust i wyraz wspomnianym wcześniej historiom i spiąć je w spójną etiudę, którą publiczność wpisała w nowe konteksty. Teatr forum działa.

Na zakończenie warto wspomnieć o synergii teatru forum i cyfrowej platformy *eTwinning*. Cyfrowe narzędzia, które daje *eTwinning*, uatrakcyjniły tradycyjny teatr, prowadząc do nowatorskich rozwiązań. Otóż etiuda teatru forum może być współodgrywana przez dwie szkoły (lub więcej) *online*. Wariant pierwszy: szkoła A nagrywa spektakl, szkoła B ogląda, komentuje, proponuje alternatywne scenariusze (za pomocą narzędzi takich jak *live* lub *padlet*). Następnie szkoła A odgrywa, uwzględniając komentarze. Wariant drugi: obydwie szkoły tworzą wspólną etiudę, ewentualnie dwie różne etiudy na zadany

temat. Ciekawe efekty daje porównanie zbieżności i różnic w reakcjach widowni w każdym z uczestniczących krajów.

4.4. Teatr forum w ocenie nauczycieli i uczniów

Na zakończenie warsztatów w Gdańsku, Olsztynie i Słupsku, a także w Paryżu i Noto nauczyciele odpowiadali anonimowo na pytania zebrane w pisemnej ankiecie. Wyniki dla 70 osób, w skali 1 („nie”) do 5 („bardzo”), zbiorczo prezentuje tabela 1.

Pytanie	1 (nie)	2	3	4	5 (bardzo)
Czy znał/znała Pan/Pani wcześniej teatr forum?	97%		3%		
Czy teatr forum jest praktyczny?				10%	90%
Czy jest przydatny?			5%	5%	90%
Czy wykorzystają Państwo techniki forum na lekcji?		2%	13%	5%	80%

Tabela 1: Ocena warsztatów teatru forum przez nauczycieli.

Natomiast wśród uczniów na zakończenie warsztatów przeprowadzono ankietę za pomocą kwestionariusza *online*. Tabela 2 prezentuje wyniki uzyskane w grupie 85 osób w wieku 16–17 lat z czterech krajów.

Pytanie	1 (nie)	2	3	4	5 (bardzo)
Czy podobał ci się warsztat teatru forum?			25%	25%	50%
Czy łatwiej przychodzi ci mówienie w języku obcym?		5%	26%	28%	68%
Czy czujesz się pewniej, komunikując się w języku obcym?		5%	10%	5%	80%
Czy chcesz uczyć się języków obcych?		5%		35%	60%

Tabela 2: Ocena warsztatów teatru forum przez uczniów.

Wyniki ankiety dla uczniów zostały omówione z ich nauczycielami. Jako wskaźnik sukcesu przyjęliśmy poprawę frekwencji na lekcji języka obcego (co świadczy o wzroście motywacji do nauki) oraz wyników w nauce (określane na podstawie danych administracyjnych szkoły), a także aktywność na lekcji i poza lekcjami (udział w kółkach, konkursach). Nauczyciele potwierdzili, że teatr forum dodatnio wpłynął na uczniów. Bardzo cenny jest zwłaszcza wzrost pewności siebie i wiary we własne możliwości, co odzwierciedlają zarówno uczniowskie ankiety, jak i obserwacja klasy przez nauczycieli. Pewność siebie bierze się z jednej strony z przełamania lęku przed mówieniem, z drugiej zaś z nabycia parawerbalnych strategii komunikacyjnych.

Podręcznik teatru forum www.theaterforumatschool.com również spotkał się z dobrym przyjęciem. Za przejrzysty, atrakcyjny i użyteczny uznało go 90% nauczycieli. Na równie wysokie noty zasłużył u uczniów (88%). Wynika to

zapewne z faktu, że podręcznik był współtworzony oraz weryfikowany przez różnorodne grupy uczniów, co pozwoliło dopasować go do potrzeb nastolatków.

5. Wnioski

W artykule zaprezentowano podstawowe założenia teatru forum, a następnie korzyści płynące z zastosowania jego elementów w nauce języka obcego zarówno podczas lekcji czy kółka teatralnego, jak i w ramach projektów *eTwinning* i *Erasmus+*.

Jeśli przyjmiemy, że edukacja językowa skrojona na miarę naszych czasów powinna być nośnikiem demokratycznych wartości oraz kształtować postawę szacunku, otwartości, aktywnej solidarności wobec innego, to wyniki badań psychologów potwierdzają adekwatność technik opisanych w powyższym artykule. Teatr forum otwiera bowiem na odmiennność, na styku kompetencji społecznej i międzykulturowej. Uwrażliwia na krzywdę ludzką, mobilizuje do działania, pomaga wypracować konkretne rozwiązania, tym samym zaś jest katalizatorem trwałej zmiany.

Pozytywna ocena teatru forum przez nauczycieli i uczniów potwierdza zaś, że jest to praktyczne, przydatne i atrakcyjne narzędzie w dydaktyce języków obcych, z naciskiem na produkcję ustną. Teatr forum ułatwia bowiem autoekspresję, umożliwia autentyczną, satysfakcjonującą komunikację już na poziomie A2, korzystnie wpływając na dynamikę lekcji. Na wyższych poziomach teatr forum motywuje, strukturyzuje, pogłębia szkolne dyskusje, a zarazem sprawia, że wymiana myśli w szkole jest bezpieczna i konstruktywna.

Podsumowując, teatr forum jest innowacyjną propozycją dla nauczycieli języków obcych, a zwłaszcza dla tych, którzy czują obowiązek łączenia pracy dydaktycznej i misji wychowawczej. Czyż jednak wszyscy nie jesteśmy odpowiedzialni i za kształcenie, i kształtowanie przyszłych obywateli coraz bardziej złożonego świata?

BIBLIOGRAFIA

- Ang S., Van Dyne L., Koh C., Ng K.Y., Templer K.J., Tay C., Chandrasekar N.A. (2007), *Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance* (w) „Management and Organization Review”, nr 3/3, s. 335-337.
- Besnard J.-P. (2014), *Theatre forum*. Clermont-Ferrand: Caravane Theatre.
- Boal A. (1992), *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.
- Boal A. (1994), *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge.
- Byram M. (2005), *La Competence Interculturelle*. Strasbourg: Council of Europe publishing.

- Cushner K. (2009), *Human Diversity in Education: An Integrative Approach*. New York: McGraw-Hill Education
- Cuq J.P., Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Huber J. (red.) (2014), *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa: Rada Europy, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Karta Nauczyciela, Dz.U. 1982 nr 3, poz. 19, z późn. zm.
- Kosakowska-Berezecka N., Besta T. (2017), *Między grupami. Przewodnik po relacjach z ludźmi, którzy się od nas różnią*. Gdańsk: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Matczak A. (2001), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Podstawa programowa z komentarzami*. T. 3: *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* (2009). Warszawa. Online: https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf [DW 25.05.2018].
- Powszechna deklaracja praw człowieka. Online: http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [DW 04.10.2017].
- Wrońska O. (1999), *Pour la plasticite du FLE: Enseignement et art contemporain* (w) „Synergies Canada”, nr 1, s. 1-6. Online: <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/958/1570> [DW 04.10.2017].

NETOGRAFIA

- <https://www.theaterforumatschool.com/single-post/2017/09/06/Teatr-obrazu---jak-to-dzia%C5%82a> [DW 25.05.2018].
- <https://www.theaterforumatschool.com/single-post/2018/03/27/Scenariusz-lekcji-z-j%C4%99z-hiszpa%C5%84skiego-poziom-A2-przemoc-wobec-kobiet-2-godziny-lekcyjne> [DW 25.05.2018].
- www.theaterforumatschool.com [DW 25.05.2018].

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Mariola Jaworska, Joanna Targońska	177
---	-----

ARTICLES

1. Elżbieta Zawadzka-Bartnik – <i>Fashion, publicity stunt or necessity? – considering the issue of innovative activities in education</i>	181
2. Mirosław Pawlak – <i>The relationship between the knowledge of grammar and selected cognitive and affective individual difference variables: an outline of a research project</i>	197
3. Magdalena Makowska – <i>Multimodal text in language education</i>	215
4. Małgorzata Spychała-Wawrzyniak – <i>Innovative solutions in a foreign language competition from the learner perspective</i>	231
5. Katarzyna Posiadała – <i>Development of entrepreneurship competence with use of project method and information and communications technology in foreign language learning</i>	247
6. Alina Dorota Jarząbek – <i>German language textbook in teachers' and students' opinions</i>	269
7. Tomasz Dziura – <i>New models of didactics of culture. Polish-German realms of memory as an example of innovative teaching German at an academic level</i>	283
8. Olga Wrońska – <i>When attitudes play a role at school – theatre forum in the classroom</i>	303

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2018 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>