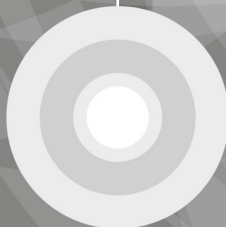


Europejski wymiar edukacji

– program Comenius w Polsce

Redakcja

Magdalena Szpotowicz



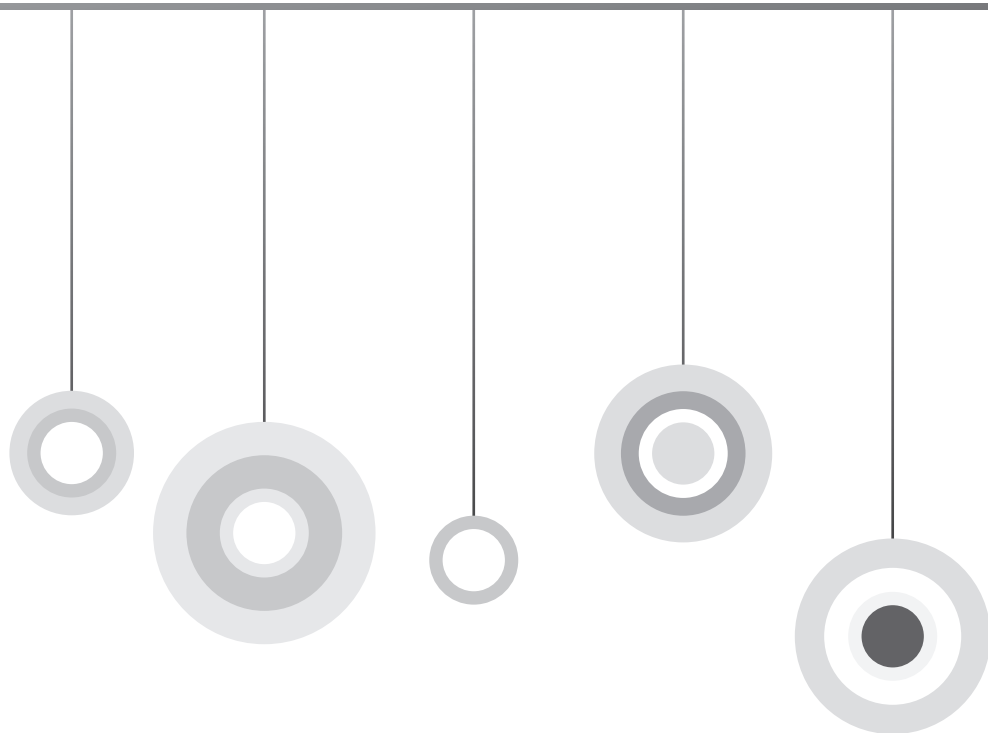


Europejski wymiar edukacji

– program Comenius w Polsce

Redakcja

Magdalena Szpotowicz



Europejski wymiar edukacji

– program Comenius w Polsce

Redakcja

Magdalena Szpotowicz

Redakcja merytoryczna
dr Magdalena Szpotowicz

Współpraca przy realizacji projektu
Magdalena Machcińska, Jan Andrzej Nicał

Redakcja językowa i korekta
dr Dariusz Skórczewski

Projekt okładki
Michał Gołaś

Skład i łamanie
Piotr Konopka

Wydawca



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Narodowa Agencja Programu
„Uczenie się przez całe życie”
ul. Mokotowska 43
00-551 Warszawa
www.frse.org.pl
www.llp.org.pl
www.comenius.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Warszawa 2011

ISBN 978-83-62634-34-7

*Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu
„Uczenie się przez całe życie”.
Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.*

Publikacja bezpłatna

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
 Część I – Międzynarodowy projekt edukacyjny w szkole	
<i>Edward Torończak</i> Metoda projektu edukacyjnego w procesie kształcenia	11
<i>Magdalena Szpotowicz</i> Integracja przedmiotowo-językowa w międzynarodowym projekcie edukacyjnym.	31
<i>Janina Zielińska i Magdalena Woynarowska-Soldan</i> Podejście różnorodności w edukacji. Doświadczenia z realizacji projektu <i>JA-LING</i>	51
<i>Grażyna Czetwertyńska</i> Ocenianie kształtujące w projekcie edukacyjnym	73
<i>Mariola Bogucka</i> Świadomość i ekspresja kulturalna istotą pracy projektowej uczniów w szkole podstawowej	87
<i>Jolanta Zajęc</i> Rozwijanie świadomości wielokulturowej w międzynarodowym projekcie edukacyjnym.	103
<i>Małgorzata Szulc-Kurpaska</i> Projekty Comenius w edukacji przedszkolnej.	117
<i>Elżbieta Gajek</i> Technologie informacyjne i komunikacyjne w językowych projektach edukacyjnych	133

Sylvia Żmijewska-Kwirąg

Wychowanie do samodzielności i współpracy w pracy projektowej 149

Joanna Sobotnik

Program Comenius a ekspresja kulturowa i edukacja artystyczna 167

Część II – Mobilność nauczycieli

Beata Tomaszewska

Mobilność nauczycieli – wyjazdy na kursy doskonalenia zawodowego. 185

Część III – Przygotowanie do pracy przyszłych nauczycieli

Katarzyna Brzosko-Barratt

Asystentura Comeniusa a podstawowe kształcenie nauczycieli
języków obcych w świetle „Europejskiego profilu kształcenia
nauczycieli języków” 203

Drodzy Czytelnicy,

Książka, którą oddajemy w Państwa ręce, powstała z potrzeby podkreślenia korzyści, jakie płyną ze współpracy międzynarodowej w oświacie. Zainspirowało ją przekonanie, że realizacja wspólnego przedsięwzięcia ze szkołami z różnych krajów może – i powinna – stanowić sposobność rozwoju wielu kompetencji ucznia i nauczyciela, a otwarcie kształcenia i doskonalenia nauczycieli na kontakty z uczestnikami innych systemów edukacji w Europie stwarza jedyną w swoim rodzaju szansę na pogłębiony rozwój osobisty i zawodowy.

Znajdą tu Państwo artykuły, które zbierają doświadczenia ze zrealizowanych projektów, a także teksty metodyczne wskazujące zalety i perspektywy wykorzystania metody pracy projektowej w niemałym zadaniu, jakim jest międzynarodowy projekt prowadzony przez instytucje partnerskie.

Książka składa się z trzech części. Teksty zamieszczone w części pierwszej dotyczą międzynarodowej współpracy szkół i wykorzystania metody projektu, którą posługują się uczestnicy programu Comenius, by realizować wspólne cele edukacyjne. Poza artykułem poświęconym samej metodzie projektu (Edward Torończak), mowa tu m.in. o wyjątkowej okazji rozwoju kompetencji językowych i przedmiotowych, wpisującej się doskonale w realizację podstawy programowej i możliwości niekonwencjonalnego realizowania treści w niej zawartych (Magdalena Szpotowicz). Znajdą tu Państwo także rozdziały upowszechniające podejście różnojęzyczne (Janina Zielińska i Magdalena Woynarowska-Sołdan) oraz eksponujące rolę edukacji interkulturowej (Jolanta Zajac), która urzeczywistnia się w świadomych i naturalnych kontaktach z przedstawicielami innych kultur, do jakich przygotowywani są uczniowie uczestniczący w projektach Comeniusa. Można tu również znaleźć artykuły wskazujące na to, jak uczestnictwo w przedsięwzięciu edukacyjnym realizowanym metodą projektową wpływa na pracę w szkole, sposób oceniania (Grażyna Czetwertyńska) i umiejętności korzysta-

nia z nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych (Elżbieta Gajek). Zawarto w książce teksty o rozwoju ważnych kompetencji uczniowskich, które podczas tradycyjnej nauki w klasie szkolnej bywają zaniedbywane – takie jak samodzielność w pracy i nauce, umiejętność współpracy z innymi (Sylwia Żmijewska-Kwirąg) oraz ekspresja kulturalna i artystyczna (Joanna Sobotnik). Warto też zwrócić uwagę na rozdziały prezentujące realizację projektów z najmłodszymi uczniami w przedszkolu (Małgorzata Szulc-Kurpaska) i szkole podstawowej (Mariola Bogucka), dzięki którym to przedsięwzięciom dzieci rozwijają tolerancję i otwartość na innych, a także świadomość dziedzictwa kulturowego, w którym wzrastają.

Pozostałe dwie części składają się z pojedynczych rozdziałów i są zapisem doświadczeń zdobytych podczas udziału w dwóch innych działaniach programu Comenius: Mobilność nauczycieli (Beata Tomaszewska) i Asystentura Comeniusa (Katarzyna Brzosko-Barratt). Pierwszy tekst ukazuje efektywne uczestnictwo w wyjazdach wspomagających rozwój zawodowy nauczyciela, a drugi przedstawia refleksje ze współpracy ze studentami, przyszłymi nauczycielami języka angielskiego, którzy skorzystali z oferty wyjazdu zagranicznego i odbycia stażu w charakterze nauczycieli-asystentów w innym systemie edukacji. Choć napisane każdy w innym stylu, oba artykuły pełnią rolę swoistego instruktażu udziału w wizytach zagranicznych, z którego mogą korzystać aktywni i przygotowujący się do zawodu nauczyciele.

Serdecznie zapraszam do lektury,
Magdalena Szpotowicz

Część I

**MIĘDZYNARODOWY
PROJEKT EDUKACYJNY
W SZKOLE**

Edward Torończak

METODA PROJEKTU EDUKACYJNEGO W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Wstęp

W ostatnim czasie praca metodą projektu stała się novum w wielu polskich szkołach. Jak każde nowe zjawisko, wzbudziła spore zainteresowanie nauczycieli i uczniów, lecz również zrodziła pewne obawy. Wielu nauczycieli zaczęło zastanawiać się nad tym, czy warto realizować projekty edukacyjne wymagające wprowadzenia innowacji w procesie dydaktycznym, pogłębienia wiedzy i rozwijania kompetencji psychospołecznych. Wydaje się jednak, że metoda projektu edukacyjnego jest jedną z ciekawszych form organizowania procesu kształcenia dydaktyczno-wychowawczego w szkołach, ponieważ doskonali ona kompetencje psychospołeczne (tzw. miękkie umiejętności), które mają kluczowe znaczenie dla rozwoju kariery zawodowej i sukcesu w pracy. Program Comenius, wspierający projekty angażujące placówki edukacyjne i społeczności lokalne, przyczynił się do szerzenia pracy metodą projektu edukacyjnego w wielu szkołach. Istnieje jednak jeszcze duża liczba szkół, w których metoda ta jest wykorzystywana sporadycznie i bardzo słabo znana. Stąd w niniejszym artykule omówione zostanie znaczenie metody projektu edukacyjnego w procesie kształcenia w odniesieniu do programu Comenius.

Geneza pracy projektowej

W literaturze pedagogicznej wspomina się, że praca metodą projektu sięga końca XVI stulecia. Po raz pierwszy wykorzystano ją w kształceniu architektów w *Accademia di San Luca* we Włoszech. Pod koniec XVIII w.

metodę projektów stosowano już w wyższych szkołach technicznych i przemysłowych we Francji, a także w innych krajach Europy. Od połowy XIX w. wprowadzono ją do szkół w Stanach Zjednoczonych, gdzie jej gorliwym propagatorem był profesor S. H. Robinson, który podkreślał, iż metoda ta stanowi czynnik demokratycznego wychowania. Na początku XX w. metoda projektu została wprowadzona w szkołach amerykańskich, a następnie szybko upowszechniona w Europie, zwłaszcza w szkołach Anglii i Danii (Chałas 2004:191–193).

Nowe znaczenie pojęciu projekt nadał J. Dewey. Podkreślał on, że praca tego rodzaju metodą sprzyja harmonijnemu rozwojowi uczniów, pobudza ich zainteresowania, inspiruje twórczość, rozwija umiejętność łączenia teorii z praktyką, a nade wszystko stymuluje motywację uczniów. Jego kontynuatorem był W. H. Kilpatrick, który sformułował klasyczną definicję i opis metody projektu. Uważał on, że metoda ta nie jest w istocie jedną z wielu metod kształcenia, lecz stanowi naczelną zasadę dydaktyczną, która winna obejmować wszelkie aspekty ludzkiego uczenia się. Według Kilpatricka „projekt to odważne, planowe działanie wykonywane całym sercem w środowisku społecznym” (Kilpatrick 1918, za Chałas 2004:192). Stąd też do najważniejszych cech pracy z uczniami w projekcie zaliczał on planowanie i podejmowanie działań w środowisku społecznym. Praca taka stwarzała warunki wdrażania uczniów do wartościowego życia, które cechowała pasja i skuteczność działania. Wzorami tej metody miały być: osobista aktywność ucznia, przyśpieszająca proces nabywania praktycznych umiejętności oraz możliwość zdobywania przez niego doświadczeń w warunkach zbliżonych do naturalnych.

Jeszcze szerszą analizę metody projektu przeprowadził J. A. Stevenson. Definiował on projekt jako „czynność mającą źródło w jakimś zagadnieniu, wypełnianą całkowicie, a przeprowadzaną na swoim naturalnym podłożu” (Stevenson 1930, za Chałas 2004:192). Według niego specyfikę projektu określały następujące cechy: rozumowanie, postępowanie, naturalne podłoże, pierwszeństwo zagadnienia. Stevenson rozumiał realizację projektu w kategoriach rozwiązywania zagadnienia o charakterze problemowym w procesie twórczego myślenia. Nieco odmienne stanowisko w tej sprawie prezentował A. McMurry. Twierdził on, że projekt to nie tylko przedsięwzięcie podejmowane i przeprowadzane przez dzieci, lecz także wielkie przedsięwzięcie realizowane przez ludzi dorosłych. Był on zwolennikiem wprowadzania wychowanków w świat wielkich projektów realizowanych przez dorosłych. Widział w tych

projektach czynnik inspirujący zarówno myślenie dziecka, jak i jego wyobraźnię oraz twórczość.

W Polsce pracę metodą projektu zaczęto stosować już przed I wojną światową. Można wymienić wśród jej propagatorów M. Sjudaka (szkoła podstawowa w Turkowiczach na Wołyniu) oraz P. Szczypińskiego (szkoła w Hołubach). Literatura przedmiotu podaje, że pracę dydaktyczną metodą projektów stosowano między innymi w Szkole Ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie, Gimnazjum Państwowym im. S. Czarneckiego w Chełmie oraz Gimnazjum im. S. Batorego w Warszawie (Chałas 2004:191–193). Niestety, burzliwe dzieje państwa przerwały na długi czas rozwój tej metody nauczania w polskich szkołach, zdominowanych przez tradycyjny system dydaktyczny klasowo-lekcyjny, nastawiony na podawanie usystematyzowanych wiadomości w ramach poszczególnych przedmiotów.

Dopiero przemiany polityczne po 1989 r. spowodowały konieczność transformacji polskiej edukacji i dostosowania jej do potrzeb i wyzwań współczesności. W reformującej się szkole zaczęto wprowadzać projekt jako metodę nauczania, integrującą wiedzę z różnych przedmiotów, kształtującą liczne umiejętności oraz przygotowującą uczniów do pracy zespołowej. Istotne znaczenie w szerzeniu pracy metodą projektu edukacyjnego miało przystąpienie Polski do trzech wspólnych inicjatyw — programów: Socrates, Leonardo da Vinci i „Młodzież dla Europy” (1998). Kontynuacją programów Socrates I i Socrates II, wzbogaconą o program Leonardo da Vinci, stał się program „Uczenie się przez całe życie”. W ramach ostatniego programu działa program sektorowy Comenius, w którym realizowane są międzynarodowe przedsięwzięcia o zróżnicowanej skali i zasięgu – projekty dwustronne, trójstronne i wielostronne. Realizacja tych projektów w znaczący sposób wpłynęła na zmianę postrzegania roli szkoły i nauczania na wszystkich poziomach edukacji (Płachecka 2009:6–7).

Warto w tym kontekście wspomnieć, że do popularyzacji pracy metodą projektu w polskich szkołach przyczyniła się również Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. W wielu podręcznikach metodycznych dla nauczycieli można już znaleźć szczegółowe opisy pracy metodą projektów oraz przykłady ich wdrażania na zajęciach z uczniami (Mikina i Zajac 2001; Potocka i Nowak 2002). Pojawiło się wiele pozycji naukowych przedstawiających metodę projektu edukacyjnego (Nowacki 1999; Szymański 1999, 2000, 2002) . Wybrane elementy projektu edukacyjnego stosowano w pracy

z dziećmi (przedszkolnymi) oraz uczniami (w szkole), nie nazywając ich w wielu przypadkach projektami.

Definicja projektu

Przez słowo „projekt” powszechnie rozumie się „pomysł”, „zamiar”, „plan”. Należy jednak zauważyć, że istnieje różnica między językiem polskim a angielskim w interpretacji tego terminu. Jeśli w polszczyźnie pojęcie „projekt”, jak już zauważono, oznacza pomysł, zarys przedsięwzięcia, zamierzony plan działania, to odpowiednikiem polskiego słowa „projektowanie” jest angielskie *design*. Z kolei angielski termin *project*, o brzmieniu podobnym do polskiego słowa „projekt”, oznacza m.in. „przedsięwzięcie”, „plan”. Uzasadnione jest zatem zamienne używanie terminów „projekt” i „złożone przedsięwzięcie”. Istotą każdego złożonego przedsięwzięcia jest bowiem określoność, która dotyczy podstawowych parametrów projektu: spełnienia wymagań (*performance*), kosztów realizacji (*cost*) oraz czasu realizacji (*time*) (Trocki *et al.* 2003:18–19). Wyrażenia te funkcjonują już w literaturze fachowej z zakresu zarządzania projektami i są coraz bardziej znane w literaturze edukacyjnej.

W języku łacińskim rzeczownik *proiectus* oznacza m.in. „wysunięcie ku przodowi”, a czasownik *projicere*, który użyto po raz pierwszy ok. XVI w., znaczy „pchnąć”. Pojęcia łacińskie wskazują zatem na ruch, tor, a w konsekwencji na cel (Klimowicz 2009:77). Mając na uwadze różnice terminologiczne, można ogólnie zdefiniować projekt jako zbiór skodyfikowanych zasad działania, zmierzających do określonego celu. Dlatego też jedną z charakterystycznych cech każdego projektu jest określenie celu, wewnętrznie powiązanego z rezultatami (produktami). Wiele szkół podejmuje się realizacji projektów m.in. po to, by osiągnąć określony rezultat (wynik), wprowadzić na rynek szkoły lub społeczności lokalnej nowy produkt edukacyjny, a w końcu – uzyskać jakąś wartość dodaną.

W edukacji projekt jest „terminowym zadaniem wymagającym podejmowania różnych aktywności, realizowanym samodzielnie przez uczniów według przygotowanego wcześniej planu” (Klimowicz 2009:79). W ostatnim okresie znaczenie słowa „projekt” poszerzyło się i obecnie pod terminem tym rozumie się „złożone przedsięwzięcie, podejmowane w różnych dziedzinach z zamiarem osiągnięcia założonego celu w oznaczonym czasie i przy określonym budżecie” (Roszkowski i Wiatrak 2005:9). Ogólnie można

powiedzieć, że każdy projekt edukacyjny jest jednorazowym przedsięwzięciem o dużej złożoności, ograniczonym czasowo, często mającym charakter interdyscyplinarny.

Jeśli stwierdza się, że projekt jest ograniczonym czasowo przedsięwzięciem, oznacza to, iż ma on określony moment rozpoczęcia i zakończenia, a więc kończy się wraz z osiągnięciem założonych celów. Do jego zakończenia może również dojść w przypadku, gdy okazuje się, że zrealizowanie celów nie jest możliwe albo przestała istnieć przyczyna, dla której projekt rozpoczęto. Tymczasowość nie musi jednak oznaczać krótkotrwałości projektów edukacyjnych. Niektóre z nich mogą trwać nawet dwa lata, jak to ma miejsce w przypadku Partnerskich Projektów Szkół, realizowanych w programie Comenius. W tymczasowości projektów chodzi głównie o podkreślenie faktu, iż nie są one działalnością ciągłą, jak np. działalność szkoły. Można jednak mówić o punktach stycznych między projektem edukacyjnym a działalnością szkoły. W wielu przypadkach szkoła niejako „konsumuje” wyniki projektów po przekazaniu ich do użytku (eksploatacji).

Każdy projekt edukacyjny prowadzony jest w określonych warunkach panujących w szkole. Warunki te nie mogą zatem być przyjęte z zewnątrz, lecz muszą zostać wypracowane przez zespół projektowy danej szkoły. Zasadniczy wpływ na powodzenie projektu ma aktywny udział uczniów we wszystkich aspektach projektu, tj. planowaniu, realizacji i ocenie działań. Dlatego nauczyciele i uczniowie powinni zapoznać się z podstawowymi etapami pracy w projekcie, by w efektywny sposób nimi zarządzać. Umiejętność zarządzania projektem jest tym bardziej niezbędna w środowisku międzynarodowym, ponieważ grupa partnerska ma odmienne doświadczenia i zróżnicowaną wiedzę na temat etapów prac w projekcie. Przystępując zatem do realizacji projektu międzynarodowego, warto wcześniej skonfrontować i usystematyzować z partnerami wiedzę z zakresu zarządzania projektem, a następnie wspólnie ustalić poszczególne etapy prac.

Podstawowe etapy pracy w projekcie

W literaturze przedmiotu wymienia się różne etapy pracy w projektach edukacyjnych. Królikowski (2001:6) mówi o trzech zasadniczych etapach takiej pracy: planowaniu, realizacji i ewaluacji. Inni autorzy wyszczegół-

niąją siedem faz: wybór tematu projektu, określenie celów, zawarcie kontraktu, opracowanie programu i harmonogramu działań, realizację projektu, jego prezentację i ocenę (Nehring 2005). W przewodniku dla szkół i placówek doskonalenia nauczycieli „Co dzieje się w szkole po zrealizowaniu Projektu Comenius 1?” (2006:12–52) przedstawiono krok po kroku sześć podstawowych etapów pracy w projekcie: przygotowanie projektu, jego rozpoczęcie, realizację, rezultaty, wpływ oraz kontynuację. Wydaje się zatem, że w realizacji projektów edukacyjnych można wyróżnić siedem głównych etapów (faz) pracy.

Przygotowanie projektu spoczywa zwykle na nauczycielu. Może on jednak liczyć na wsparcie ze strony uczniów. Do podstawowych zadań nauczyciela należy pomoc uczniom w wyborze głównego celu projektu i obszaru tematycznego. Nauczyciel i uczniowie w odniesieniu do wybranego obszaru tematycznego (zagadnienia) opracowują, na razie w formie wstępnej, tytuł projektu (temat), po czym doprecyzowują jego cel i formę realizacji oraz określają spodziewane rezultaty. Duże znaczenie dla powodzenia projektu ma z pewnością tematyka, która motywuje zarówno uczniów, jak i nauczycieli do zdobywania wiedzy i wymiany informacji pomiędzy partnerami. Wybór tematyki wykraczającej poza zakres poszczególnych przedmiotów związany jest z wprowadzeniem do projektu kilku przedmiotów z programu nauczania. Rozwiązanie takie sprawia, że w projekt międzynarodowy włączeni zostają nauczyciele różnych przedmiotów i uczniowie z różnych klas. Tego typu projekty, angażujące niekiedy całą szkołę, przynoszą zazwyczaj trwalsze efekty niż projekty ograniczone do jednego nauczyciela czy jednego przedmiotu (Comenius 1... 2005:8).

W pracy nad przygotowaniem projektu istotne jest wstępne określenie jego celu (bądź celów). Można wręcz powiedzieć, że zarządzanie projektem jest sztuką czy też praktyką rozumnego stosowania środków do osiągnięcia wyznaczonego uprzednio celu. Powszechnie należy rozumieć cel jako coś, do czego się dąży, co chce się osiągnąć. Odpowiednio sformułowany cel umożliwia określenie rezultatu projektu (*output*) i efektów osiągniętych w perspektywie długookresowej (*results*). W literaturze przedmiotu najczęściej wymienia się cel główny (*objective*) i cele szczegółowe (*goals*) (Roszkowski i Wiatrak 2005:39–40). Już na etapie przygotowania projektu warto duże i odległe cele podzielić na cele szczegółowe (częstkowe), formułując je zgodnie z zasadami SMART (Doran 1981). Nazwa skrótu pochodzi od pierwszych liter słów angielskich, które wyrażają najważniejsze cechy konstruowania celów:

Specific – konkretny, czyli ściśle określony;

Measurable – mierzalny, czyli możliwy do ujęcia ilościowego;

Achievable – osiągalny, czyli wzbudzający ciekawość i chęć działania;

Realistic – realistyczny, czyli możliwy do wykonania;

Time-bound – terminowy, czyli określony w czasie.

Wyznaczanie celów wymaga dogłębnej analizy tego, co chcemy osiągnąć. Formułując cel i rezultaty projektu, powinno się jednocześnie zdefiniować wskaźniki, którymi będzie można zmierzyć zakładany cel oraz wyniki. Wskaźniki pozwalają określić, czy przedsięwzięcie zakończyło się pełnym, czy też niepełnym sukcesem (Roszkowski i Wiatrak 2005:41). Do planowania możemy przejść dopiero wówczas, gdy wstępne zagadnienia, związane z konstruowaniem celu i doprecyzowaniem rezultatów, są już rozwiązane.

Planowanie projektu zawiera szereg szczegółowych działań. Etap ten uważany jest przez wielu nauczycieli za najtrudniejszy, gdyż wymaga licznych umiejętności. Przykładem tego są projekty realizowane w programie Comenius, które nie tylko wymagały rozmaitych umiejętności na etapie przygotowania, lecz także rozwijały nowe umiejętności wymagane przez pracę metodą projektu edukacyjnego. Na etapie planowania należy opracować strukturę podziału zadań, oszacować zasoby ludzkie, przygotować harmonogram, oszacować koszty związane z realizacją projektu (np. wyjazdami zagranicznymi), określić formy komunikacji oraz terminy konsultacji z nauczycielami i uczniami, a także zaplanować sposoby dokumentowania zadań, formy prezentacji rezultatów i kryteria oceny projektu. W planowaniu może pomóc przygotowanie wraz z uczniami tzw. karty projektu, która powinna zawierać: temat i cel projektu, skład zespołu projektowego, rodzaj wykonywanych prac i ich harmonogram, wyznaczenie osób odpowiedzialnych za wykonanie poszczególnych zadań, określenie częstotliwości spotkań, oszacowanie wydatków związanych z tematyką realizowanego projektu, określenie rezultatów oraz sposób rozliczenia projektu. Planowane zadania należy szczegółowo uzgodnić z partnerami. Podczas planowania współpracy międzynarodowej szczególnie ważne jest ustalenie osoby, która będzie koordynowała projekt edukacyjny. Skuteczne planowanie to także uwzględnienie przerw w trakcie pracy, niezbędnych do efektywnego funkcjonowania, jak również stałe zadawanie sobie pytań o cel planowanej czynności.

W planowaniu należy pamiętać o podstawowej regule, by zaplanować tylko 60% czasu dostępnego na wykonywanie zadań. Już w momencie pla-

nowania należy uwzględnić, iż 20% czasu, który jest do dyspozycji, będą zajmowały zadania nieprzewidziane, a kolejne 20% wypełnią czynności spontaniczne (np. realizacja zadania, na które mamy pomysł). W ustalaniu planu dziennego można posłużyć się tzw. metodą *ALPEN*, która składa się z pięciu etapów (Szewczuk 2003):

1. Zestawienie zadań do wykonania.
2. Ocena czasu trwania czynności.
3. Rezerwacja czasu na czynności nieprzewidziane.
4. Ustalanie priorytetów, skracaniu i delegowaniu czynności.
5. Kontrola realizacji zadań i przeniesienie zadań niezrealizowanych.

Realizacja i monitorowanie projektu wymaga wspólnego zaangażowania nauczyciela i uczniów. Na tym etapie zespół powinien skupiać się na realizacji celów i konkretnych zadań, rozwiązywaniu bieżących problemów oraz monitorowaniu i kontroli prac projektowych. Bieżący nadzór nad przebiegiem działań winien być sprawowany przez cały czas trwania projektu. W trakcie realizacji projektu powinno się porównywać rzeczywisty postęp prac z planami bazowymi, identyfikować niezbędne działania prewencyjne lub korekcyjne, czuwać nad stanem ryzyka projektu, dostarczać informacji na temat rezultatów projektu i stanu ich przygotowań, a także szacować aktualny harmonogram i koszty związane z realizacją przedsięwzięcia. Monitorowanie w trakcie realizowania projektów jest procesem rutynowego gromadzenia informacji dotyczących wszystkich aspektów projektów. Monitoring powinien odbywać się w trakcie realizacji całego projektu. Polega on na ustawicznym zbieraniu i analizowaniu informacji dotyczących postępu realizacji projektu na różnych jego etapach. Służy to przede wszystkim zagwarantowaniu realizacji celów strategicznych i częściowych określonych już na etapie planowania projektu. Prawidłowy przebieg monitoringu pozwala na bieżąco śledzić postępy w realizacji, a także odpowiednio wcześnie reagować na trudności i nieprawidłowości pojawiające się w trakcie realizacji przedsięwzięcia.

Prezentacja projektu jest ostatnim etapem realizacji projektu. Prezentowanie efektów (rezultatów) swojej pracy ma istotne znaczenie w kształtowaniu umiejętności wystąpień publicznych. Uczniowie, znając dokładnie termin i miejsce prezentacji, mogą dokonać wyboru odpowiedniej formy prezentacji. Istnieje wiele możliwości zaprezentowania projektów edukacyjnych, np.: album ilustrowany ze zdjęciami lub szkicami; plakat, collage lub inna forma plastyczna; książka, broszura; prezentacja multimedialna; film, nagranie dźwiękowe; przedstawienie teatralne, inscenizacja;

happening, piknik naukowy; debata szkolna lub wystawa międzyszkolna; konferencja naukowa. Uczniowie muszą zdać sobie sprawę z tego, że wielotygodniowa, wielomiesięczna, a niekiedy nawet wieloletnia praca nad projektem będzie oceniana na podstawie kilkunastu lub kilkudziesięciu minut publicznej prezentacji. Jest to więc zadanie stresujące, wymagające wsparcia ze strony nauczyciela oraz przygotowania miejsca i właściwej formy prezentacji. Samą zaś prezentację można przygotować według zasady *AIDA*. Najważniejsze w tej zasadzie jest to, iż można ją przełożyć na każdą sytuację. Szczególnie przydatna jest ona w sytuacjach wymagających usystematyzowania wiadomości lub informacji. Kolejne litery skrótu (*AIDA*) oznaczają angielskie pojęcie zasady strukturyzacji (Wieke 2009:9):

Attention – zwróć uwagę słuchacza;

Interest – pobudź zainteresowanie słuchacza przedmiotem prezentacji;

Desire – rozbudź pragnienie zdobycia kompleksowej wiedzy lub nabycia produktu;

Action – doprowadź do aktu kupna produktu.

Ewaluacja projektu jest konieczna, by sprawdzić, czy zamierzone cele są realizowane lub zostały osiągnięte. Jest ona zadaniem bardzo trudnym i złożonym, gdyż dotyczy nie tylko oceny projektu na różnych jego etapach, ale także oceny wkładu poszczególnych członków grupy w jego realizację. Punktem wyjścia w ewaluacji są dane zebrane w trakcie procesu monitorowania (raporty z wizyt monitorujących, raporty okresowe i końcowe, karty oceny projektów itp.). Ewaluacja projektu dokonywana jest z punktu widzenia określonych kryteriów (standardów). Dobór kryteriów zależy w dużej mierze od potrzeb informacyjnych decydentów. Do podstawowych kryteriów można zaliczyć: trafność (*relevance*), efektywność (*efficiency*), skuteczność (*effectiveness*), użyteczność (*utility*) oraz trwałość (*sustainability*). Odnoszą się one do podstawowych elementów tzw. logiki interwencji publicznej, nakładów, konkretnych działań, rezultatów będących wynikiem działań itp. (Matuszczak 2008:126). Ogólnie rzecz biorąc, kryteria oceny projektów można sprowadzić do listy pytań, na które należy odpowiedzieć podczas ewaluacji. Trzeba pamiętać o tym, że na etapie ewaluacji końcowej (*ex-post evaluation*) cały zespół powinien dokonać dokładnej oceny założonych i zrealizowanych celów projektu oraz osiągniętych rezultatów. Tylko w taki sposób nauczyciel i uczniowie mogą zobaczyć, czy udało im się osiągnąć zamierzone cele.

Upowszechnianie i wykorzystanie rezultatów projektu (waloryzacja) powinno prowadzić do wzmocnienia rezultatów osiąganych w projektach

poprzez ich upowszechnianie oraz wykorzystywanie dla celów edukacyjnych. Proces waloryzacji może zachodzić zarówno na poziomie mikro (danej instytucji, np. szkoły), jak i makro (lokalnym, regionalnym, krajowym, międzynarodowym), dlatego zasadniczym celem waloryzacji jest upowszechnianie i wykorzystywanie rezultatów projektów na wszystkich tych poziomach. Wydaje się jednak, że kluczowym czynnikiem sukcesu projektu jest zaangażowanie w proces upowszechniania jego rezultatów i wdrażania do praktyki edukacyjnej jak największego grona beneficjentów oraz decydentów w sektorze edukacji. Działania podejmowane przez koordynatora w ramach waloryzacji winny obejmować opracowanie planów upowszechniania i wykorzystania rezultatów projektu. Wykorzystując osiągnięcia programu Comenius, można stwierdzić, że realizowane w jego ramach projekty stały się integralną częścią programów dydaktyczno-wychowawczych i planów rozwoju wielu szkół, co należy uznać za wielki sukces (Wojciechowski 2007:11).

Zakończenie projektu może dotyczyć pojedynczej fazy projektu lub całego przedsięwzięcia. Jako że każdy projekt ma swoją datę rozpoczęcia, musi również mieć określoną datę zakończenia. Zamknięcie projektu wiąże się z uporządkowanym zakończeniem wszystkich zadań i przekazaniem rezultatów projektu. Następuje wówczas zakończenie czynności wykonywanych przez koordynatora projektu i uczniów, ponieważ zostały zrealizowane wszystkie zadania i dostarczone wszystkie produkty. Zamknięcie projektu obejmuje również zakończenie działań administracyjnych wraz z przygotowaniem do rozwiązania zobowiązań kontraktowych, zależnie od warunków umowy. Po zakończeniu projektu wszyscy partnerzy wspólnie opracowują raport merytoryczny – tzw. raport końcowy. Informuje on o osiągniętym stopniu realizacji celów, rezultatach projektu i jego wpływie na grupy docelowe. W przypadku projektów edukacyjnych realizowanych w programie Comenius każda szkoła składa raport do Narodowej Agencji o działaniach, które zrealizowała oraz ewentualnych odstępstwach od planu (Budkowska *et al.* 2009:10–11).

Trzeba pamiętać, że zamknięcie projektu nie oznacza zakończenia cyklu życia produktu. Wielu specjalistów do spraw zarządzania projektami dokonuje rozróżnienia pomiędzy cyklem życia produktu a cyklem życia projektu. Cykl życia projektu, tj. modelu realizacji projektu w czasie, charakteryzują kolejne etapy łączące początek i koniec przedsięwzięcia (Trocki *et al.* 2003:29–30). Podczas gdy cykl życia projektu kończy się wraz z jego zakończeniem, cykl życia produktu może być o wiele dłuższy. Faza

cyklu życia produktu związana jest w praktyce z eksploatacją, upowszechnianiem i wykorzystywaniem rezultatów przedsięwzięcia (Kompendium 2006:21–26).

Znajomość i posiadanie tzw. twardych kompetencji – metodyki – jest warunkiem *sine qua non* zarządzania projektami. Nie oznacza to jednak, że nabycie tych kompetencji wystarczy, by projekt edukacyjny się powiódł. Równie ważne jest posiadanie tzw. miękkich umiejętności (psychospołecznych) w zarządzaniu projektami edukacyjnymi. To one w wielu przypadkach decydują o sukcesie projektu, a ich brak prowadzić może do niepowodzenia.

Psychospołeczne umiejętności zarządzania projektem

Wydaje się, że w wielu polskich szkołach nadal dominuje indywidualna praca nauczyciela, który ponosi odpowiedzialność za wszystkie etapy procesu nauczania (planowanie, realizację i ewaluację). Do rzadkości należy istnienie zespołów przedmiotowych czy międzyprzedmiotowych, w ramach których nauczyciele współpracowaliby ze sobą i z uczniami, realizując wspólnie przyjęty program czy projekt. Tworzenie zespołów projektowych stanowi pierwszy krok do pracy zespołowej, stwarzającej szansę połączenia wysiłków i pomysłów oraz realizacji nowych wyzwań (Królikowski 2001:5). Najlepszym przykładem są międzynarodowe projekty edukacyjne Comeniusa.

Projekty realizowane w ramach programu Comenius charakteryzują się dużym stopniem innowacyjności, wymagają odmiennych od dotąd stosowanych metod działania, efektywnych sposobów komunikowania się oraz współpracy. Dlatego przed przystąpieniem do realizacji projektu należy zastanowić się nad tym, jak ma funkcjonować zespół. Zespół realizujący projekt międzynarodowy to przede wszystkim osoby pochodzące z różnych krajów i różnych środowisk kulturowych i społecznych, odmiennej płci i w różnym wieku, różniące się statusem materialnym, doświadczeniem, poziomem umiejętności i wyznawanymi wartościami, a także mające odmienne potrzeby i oczekiwania. Wszystko to ma wpływ na realizację i powodzenie projektu.

Zespół, czyli grupę zadaniową tworzy się na czas realizacji projektu po to, by wspólnie osiągnąć zamierzony cel przedsięwzięcia. Trzeba pamiętać, że grupę zadaniową buduje się również przez wzajemne relacje międzyludz-

kie, wspólne zaspokajanie potrzeb, wspólnie przyjęte zasady postępowania itp. Tworząc zespół projektowy (międzynarodowy), nie można też zapomnieć o dynamice rozwoju grupy zadaniowej. Koordynator (nauczyciel), chcąc kierować zespołem, musi mieć świadomość różnych faz rozwoju tej grupy. Najogólniej rzecz biorąc, można mówić o czterech podstawowych etapach rozwoju grupy zadaniowej (Armstrong 2007:243):

1. *Forming* – okres sprawdzania przez członków grupy, jakiego typu zachowania wobec siebie nawzajem są dopuszczalne.
2. *Storming* – okres „burzy i naporu”, a także czas konfliktów wewnątrz grupy. Na tym etapie rozwoju członkowie uznają istnienie zespołu, lecz potrzebują czasu na ustalenie w nim przywództwa.
3. *Norming* – kształtowanie poczucia tożsamości i spójności zespołu. Etap ten kończy się wraz z wykształceniem się ról i oczekiwań oraz stworzeniem standardów grupy.
4. *Performing* – przeniesienie uwagi zespołu z wzajemnego poznawania się na wykonywanie zadań. Następuje strukturalizacja grupy wobec zadania.

Należy pamiętać, że każdy kolejny etap wynika z poprzedniego i jest na nim wznoszony. Zbyt szybkie przejście do następnego etapu rozwoju zespołu może mieć negatywny wpływ na efektywne wykonywanie zadań. Przy każdej istotnej zmianie (np. koordynatora) zespół powinien przejść od nowa przez cykl wszystkich etapów. Jeśli koordynator pragnie stworzyć dobrze funkcjonujący zespół, musi posiadać nie tylko wiedzę z zakresu dynamiki grup, lecz również spore doświadczenie w zarządzaniu zasobami ludzkimi.

Chcąc jak najlepiej wykorzystać zasoby ludzkie, nie można pominąć indywidualnych predyspozycji do pełnienia określonej roli w zespole. Wyrażenie „rola pełniona w zespole” opisuje zachowania, osobisty wkład, a także relacje z innymi członkami (Belbin 2008:34–52). Problem polega na tym, że osoby wyznaczone do pełnienia określonych zadań (funkcji) w projekcie różnią się rolami odgrywanymi w zespole. Według klasyfikacji Belbina (2008:38) można wyróżnić dziewięć takich ról grupowych:

1. Realizator (praktyczny organizator) – twórczy, z wyobraźnią, postępowy.
2. Koordynator (naturalny lider) – dojrzały, pewny siebie, dobry przewodniczący.
3. „Lokomotywa” (człowiek akcji) – dynamiczny, stawia przed zespołem wyzwania.
4. Myśliciel (siewca idei) – twórczy, z wyobraźnią, indywidualista.

5. Poszukiwacz źródeł (człowiek kontaktów) – dominujący, entuzjasta, komunikatywny.
6. Krytyk wartościujący (sędzia) – zrównoważony, rzeczowy, wnikliwy, ostrożny.
7. Dusza zespołu (człowiek grupy) – współpracujący, uważny, dyplomatyczny.
8. Skrupulatny wykonawca (perfekcjonista) – pracowity, sumienny, niespokojny, napięty.
9. Specjalista – z dużą wiedzą i umiejętnościami, samodzielny, z inicjatywą, skłonny do poświęceń.

Wymienione role są raczej swoistymi wzorcami działań odpowiadających cechom osobowości danego człowieka. Nie są więc rolami w sensie wykonywania odpowiednich funkcji (zadań), np. koordynatora. Jednak to, jakiego typu osoba będzie pełniła daną rolę w zespole projektowym, może mieć poważny wpływ na funkcjonowanie całego zespołu i powodzenie projektu. Z perspektywy koordynatora ważna jest identyfikacja i dopasowanie poszczególnych ról w zespole (osób) do zadań (funkcji) wypełnianych w projekcie. Stwarza to sposobność do efektywnego wykorzystania umiejętności i kompetencji każdej osoby podczas realizacji projektu, a także prawidłowej współpracy zespołu. Aby jednak osoby współpracujące ze sobą znały swoje zadania, warto ustalić warunki współpracy. W praktyce oznacza to zawarcie tzw. kontraktu, który będzie opisywał zakres obowiązków i definiował odpowiedzialność za poszczególne zadania. Ze względu na zakres uprawnień, odpowiedzialności i poziom wymaganych kompetencji najbardziej wyróżniającą się rolę w projekcie jest koordynator projektu.

Zdaniem S. Spałka (2004:99), spośród sześciu przyczyn wpływających na powodzenie projektu, trzy wiążą się bezpośrednio z rolą koordynatora. Ustanowienie koordynatora (kierownika projektu) ma 93% wpływu na jego sukces; kompetencje – 88%; wysoki autorytet – 85%. Trzy pozostałe przyczyny powodzenia projektu dotyczą: jasno zdefiniowanego celu (90%); ustanowienia zespołu projektowego (86%) i poparcia zarządu firmy (np. dyrekcji szkoły) dla projektu (84%). Rola koordynatora jest kluczowa w projekcie, gdyż uczestniczy on bezpośrednio w procesie zarządzania. Zajmuje się koordynacją zadań pomiędzy partnerami projektu, a także utrzymuje motywację całego zespołu projektowego.

W międzynarodowym przedsięwzięciu edukacyjnym koordynator wybierany jest spośród przedstawicieli szkół biorących udział w projekcie. Jeśli projekt koordynuje dana szkoła, rolę kierownika całego projektu pełni na ogół koordynator z niej pochodzący. Od koordynatora projektu

wymaga się: wiedzy merytorycznej i umiejętności formułowania własnej opinii oraz zasięgnięcia opinii innych; sporządzania dokumentacji; posługiwania się technikami informacyjno-komunikacyjnymi; przygotowywania i prowadzenia spotkań; kierowania i motywowania uczniów; współpracy ze środowiskiem lokalnym itp.. W trakcie realizacji projektu koordynator motywuje szkoły partnerskie do wykonywania poszczególnych zadań i dotrzymywania terminów, organizuje pracę wszystkich szkół, czuwa nad wypełnieniem wniosku o dofinansowanie itp. Jest on również odpowiedzialny za zamknięcie projektu i opracowanie wspólnego raportu końcowego. Koordynator jako osoba, która zarządza całym projektem, powinien też mieć praktyczną wiedzę o eliminowaniu ryzyka na poziomie całego cyklu życia projektu.

Ryzyko jest niejako wpisane w naturę projektu, jest on bowiem przedsięwzięciem złożonym, wymagającym wysokich kompetencji, cechującym się zmiennością składu osobowego, wielowymiarowością komunikacji, a także możliwością popełnienia błędów w planowaniu lub niewłaściwego rozeznania czynników otoczenia zewnętrznego. Na ogół w realizację projektu zaangażowanych jest wiele osób, dlatego konieczne jest stałe porozumiewanie się z nimi w różnych sprawach. Brak informacji i komunikacji zwiększa ryzyko nieporozumień, co w konsekwencji może wpłynąć na niepowodzenie projektu. Jeśli koordynator chce efektywnie komunikować się z uczniami, musi upewnić się, czy dobrze zrozumieli oni jego polecenia. Jednym słowem, dobrze funkcjonujący system zarządzania projektem koncentruje się na procesie komunikacji między koordynatorem (nauczycielem) a zespołem (uczniemi).

Istotą zarządzania projektem jest również uzgadnianie celów i uzyskanie dla nich akceptacji uczniów. Sama akceptacja jednak nie wystarczy. Potrzebna jest również motywacja, która pozwoli przełamywać tzw. słomiany zapał uczniów. Chodzi głównie o zniechęcenie, które nasila się w przypadku realizacji projektów wieloletnich (np. Partnerskich Projektów Szkół). Na to, że uczniowie mają problemy z realizacją zleconych zadań, mogą wskazywać rozmaite sygnały ostrzegawcze. Zaliczyć do nich można: gorszą jakość pracy, przekraczanie terminów, brak inicjatywy, unikanie trudnych zadań, izolację, trudności ze stosowaniem się do wskazówek, brak współpracy itp. Niezwykle ważną rzeczą jest, by koordynator w odpowiednim momencie te sygnały rozpoznał i właściwie na nie zareagował.

Skuteczne motywowanie opiera się m.in. na: określeniu i zaspokojeniu indywidualnych potrzeb uczniów; chwaleniu, gdy uczniowie na to zasługują; nagradzaniu ich za wysiłek i pomysły; angażowaniu uczniów w to, co robią; szybkim wykrywaniu symptomów braku motywacji i przeciwdziałaniu im. Nieskuteczne motywowanie ma miejsce wówczas, gdy koordynator motywuje zespół, a nie pojedynczych uczniów, gdy motywuje uczniów przez lęk lub chwali ich tylko za wyjątkowe wyniki, bądź ignoruje sygnały braku motywacji u uczniów. Wydaje się, że zaangażowanie członków zespołu zwiększa się nie tylko wtedy, gdy uczniowie otrzymują coś od zespołu, lecz również wtedy, gdy sami coś grupie dają lub potrafią zrezygnować z czegoś dla zespołu.

Praca w projekcie opiera się na współdziałaniu, które w pewnych okolicznościach rodzi konflikty. Można wręcz powiedzieć, że konflikt w zespole projektowym jest zjawiskiem całkowicie naturalnym, gdyż wynika ze złożonych relacji międzyludzkich. Aby sobie z nim poradzić, trzeba najpierw rozpoznać źródło i rodzaj konfliktu, a następnie umiejętnie się z nim uporać. Mówi się na ogół o różnych strefach konfliktów, dotyczących takich kwestii, jak dane, cel, struktura, wartości i relacje. Najtrudniejsze do rozwiązania są konflikty odnoszące się do wartości i relacji (interpersonalnych), gdyż angażują silne emocje i opierają się na różnicach kulturowych, społecznych lub ideologicznych, różnych stylach życia itp. W rozwiązaniu konfliktu ważne jest to, by podejść do niego jako do wspólnego problemu, a także uwzględnić interes obu stron. Wydaje się jednak, że kluczem do uporania się z sytuacją problemową jest umiejętność znalezienia innego punktu widzenia oraz zdystansowania się od problemu. Szersza perspektywa i uporządkowanie emocji dają większe szanse na konstruktywne rozwiązanie konfliktu.

Koordynator pragnący sprawnie zrzędzać zespołem – zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych – powinien posiadać umiejętność podejmowania decyzji. Nie chodzi jedynie o decyzje dotyczące jego samego, lecz przede wszystkim mające wpływ na zespół. Nie może być w zespole zbyt wielu osób wpływających w pierwszorzędny sposób na podejmowanie decyzji, gdyż może wówczas nastąpić tzw. klincz decyzyjny. Należy zatem szczegółowo określić rolę każdej z nich w podejmowaniu strategicznych decyzji, np. dotyczących realizacji projektu. Zagadnienie podejmowania decyzji wiąże się bezpośrednio z pytaniem o zakres odpowiedzialności każdej z osób. Jeśli zakres ten nie jest dokładnie sprecyzowany, następuje rozproszenie mocy decyzyjnych, a tym samym osłabienie samego działania (Fazlagić

2007:23–28). Koordynator powinien nade wszystko umieć podejmować decyzje dotyczące delegowania zadań.

Umiejętność delegowania zadań należy do ważnych obowiązków koordynatora. Trzeba pamiętać, że delegowanie nie jest pozbywaniem się odpowiedzialności, lecz wzięciem odpowiedzialności za działania tych, którzy te zadania wykonują. Koordynator powinien mieć nie tylko wiedzę, lecz również umiejętność delegowania zadań. Musi wiedzieć, jak, co i komu delegować. W pierwszym przypadku (jak delegować?) musi ustalić, co i komu można przekazać do wykonania. Koordynator powinien spotkać się z uczniami i uzgodnić, jakie zadania mają wykonać. To, co wydaje się oczywiste dla koordynatora, nie musi być równie oczywiste dla uczniów. W drugim przypadku (co delegować?) należy przekazywać czynności rutynowe i zadania, które mogą lepiej wykonać inni uczniowie. Ważne jest, by delegować całe zadania, dając uczniom poczucie odpowiedzialności za nie i satysfakcji z osiągnięcia celu. W ostatnim przypadku (komu delegować?) należy przekazywać ważne zadania tym uczniom, którzy wiedzą, jak je wykonać, udzieliwszy im uprzednio szczegółowej instrukcji.

Powyższe rozważania pokazały, jak istotną kwestią w zarządzaniu projektami edukacyjnymi jest posiadanie tzw. miękkich umiejętności – psychospołecznych. Z funkcjonalnego punktu widzenia umiejętności tego rodzaju zapewniają sprawne zarządzanie sobą (kompetencje osobiste) i wysoką skuteczność interpersonalną (kompetencje społeczne). Deficyt tych umiejętności często znacznie ogranicza, a czasem wręcz uniemożliwia skuteczne wywiązywanie się z zadań rozdzielonych w projekcie (Smółka 2007). Zważywszy na to, że udział w projektach Comenius zakłada samodzielną pracę i umiejętność radzenia sobie w nowych, nierzadko trudnych sytuacjach, nie sposób nie dostrzec, że praca w tego rodzaju projektach (międzynarodowych) staje się doskonałym treningiem nabywania umiejętności potrzebnych w przyszłości do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy.

Zakończenie

Projekt edukacyjny to przedsięwzięcie wymagające obszernej wiedzy z różnych dziedzin: pedagogiki, psychologii, zarządzania itp. Jest on nade wszystko szkołą zdobywania wielu tzw. twardych i miękkich umiejętności zarządzania projektami. Udział w takich przedsięwzięciach, wzbogacając doświadczenia uczestników, ma wpływ na całą szkołę – zarówno na

nauczycieli, jak i uczniów. Projekty edukacyjne, skupiając nauczycieli oraz uczniów wokół zagadnień ważnych z punktu widzenia programu nauczania, stają się formą realizacji programu, a także metodą nauczania integrującą wiedzę z różnych przedmiotów i kształtującą liczne umiejętności. Realizacja projektu uczy samodzielności i umiejętności samooceny, jak również oceny własnego miejsca w tzw. środowisku szkolnym. Inspiruje proces uczenia się w sposób wielostronny, stawiając nie tyle na wiedzę i opanowanie technik, co na rozumienie procesów, konstruowanie hipotez, definiowanie problemów praktycznych i kształtowanie strategii działania. Uczniowie, realizując wspólne przedsięwzięcie, jakim jest projekt, zdobywają liczne umiejętności pracy w zespole, która wydaje się kluczem do sukcesu każdego projektu. Skoro metoda projektu edukacyjnego ma przygotowywać uczniów do przyszłej pracy zawodowej w zespołach projektowych, to warto już na etapie szkolnym wprowadzać ich w tajniki najlepszych standardów zarządzania projektami. Wydaje się to tym bardziej aktualne, że menedżer projektu zaczął być postrzegany w Polsce jako nowy, atrakcyjny zawód dla wielu młodych ludzi.

Bibliografia

- Armstrong, M. (2007) *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Przeł. A. Hędrzak et al. Kraków: Wolters Kluwer.
- Belbin, M. R. (2008) *Twoja rola w zespole*. Przeł. A. Sawicka-Chrapkowicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Budkowska, L., Fijałkowska, A., Klimowicz, A., & Płachecka, J. (2009) Partnerские Projekty Szkół. W: A. Fijałkowska, J. Płachecka (red.) *Z Comeniusem dookoła Europy w ramach europejskiego programu edukacyjnego „Uczenie się przez całe życie”*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 8–72.
- Chałas, K. (2004) Metoda projektów. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. Pilch (red.) Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, t. 3, 191–193.
- Co dzieje się w szkole po zrealizowaniu projektu Comenius 1? Przewodnik dla szkół i placówek doskonalenia nauczycieli. Propozycje planowania, realizacji i ewaluacji i kontynuacji projektów. Projekt AFCOM* (2006). Przeł. M. A. Rozwarszewska. Opole: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny – Wydawnictwo Opracowań Metodycznych.
- Comenius 1. Informator dla szkół* (2005) Przeł. E. Kolanowska. Warszawa: Komisja Europejska.
- Doran, G. T. (1981) There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, t. 70, nr 11, 35–36.

- Fazlagić, J. A. (2007) *Zarządzanie wiedzą w szkole*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kilpatrick, W. H. (1918) The project method. *Teacher's College Record*, t. 19, 319–335.
- Klimowicz, A. (2009) Projekt – co to takiego? W: A. Fijałkowska, J. Płachecka (red.) *Z Comeniusem dookoła Europy w ramach europejskiego programu edukacyjnego „Uczenie się przez całe życie”*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 77–82.
- Kompendium wiedzy o zarządzaniu projektami (A Guide to the Project Management Body of Knowledge)* (2006) Edycja 3. Przeł. P. Dąbrowski. Warszawa: MT&DC.
- Królikowski, J. (2001) *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Matuszczak, K. (2008) Ewaluacja prezentowanych przykładów w kontekście możliwości wykorzystania osiągniętych rezultatów w polityce i praktyce edukacyjnej w Polsce. W: T. Wojciechowski, E. Kolańska (red.) *Wykorzystywanie rezultatów programu „Uczenie się przez całe życie” w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej w Polsce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 124–137.
- Mikinia, A., Zajac, B. (2001) *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Kraków: Impuls.
- Nehring, A. (oprac.) (2005) Projekt edukacyjny jako metoda nauczania [on-line] [dostęp 31.07.2009] < http://www.profesor.pl/mat/pd5/pd5_a_nehring_20050531.pdf>.
- Nowacki, T. (1999) *O metodzie projektów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Płachecka, J. (2009) Ogólne informacje o Programie Comenius. W: A. Fijałkowska, J. Płachecka (red.) *Z Comeniusem dookoła Europy w ramach europejskiego programu edukacyjnego „Uczenie się przez całe życie”*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 6–7.
- Potocka, B., Nowak, L. (2002) *Projekty edukacyjne. Poradnik dla nauczycieli*. Kielce: SFS.
- Roszkowski, H., Wiatrak, A. P. (2005) *Zarządzanie projektem. Istota, procedury i ich zastosowanie przy korzystaniu ze środków Unii Europejskiej*. Warszawa: Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego.
- Smółka, P. (2007) *Generator charyzmy. Kreowanie osobowości menedżera*. Gliwice: Helion.
- Spalek, S. (2004) *Krytyczne czynniki sukcesu w zarządzaniu projektami*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Stevenson, J. A. (1930) *Metoda projektów w nauczaniu*. Przeł. W. Piniówna. Lwów–Warszawa: Książnica ATLAS.

- Szewczuk, M. (2003) *Zarządzanie czasem* [on-line] [dostęp 31.07.2009] <<http://czas2003.webpark.pl/metody.htm>>.
- Szymański, M. S. (1999) Z historii projektów. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2, 3–27.
- Szymański, M. S. (2000) *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szymański, M. S. (2002) Rozprawa o metodzie (projektów). W: K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 275–293.
- Trocki, M., Grucza, B., & Ogonek, K. (2003) *Zarządzanie projektami*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Wieke, T. (2009) *Prezentacja. Jak wywołać najlepsze wrażenia*. Przeł. T. Mondry. Gliwice: Helion.
- Wojciechowski, T. (2007) Waloryzacja, czyli upowszechnianie i wykorzystywanie rezultatów projektów. W: T. Wojciechowski (red.) *Gwiazdy Comeniusa czyli historia sukcesu polskich szkół, uczniów, nauczycieli i studentów realizujących projekty w programie Socrates–Comenius*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 11–12.

INTEGRACJA PRZEDMIOTOWO-JĘZYKOWA W MIĘDZYNARODOWYM PROJEKCIE EDUKACYJNYM

Wstęp

Międzynarodowy projekt edukacyjny jest wymarzoną kontekstem do realizacji integracji przedmiotowo-językowej, zwanej coraz powszechniej z angielska *CLIL* (ang. *Content and Language Integrated Learning*). Jest tak z kilku powodów. Po pierwsze, każdy projekt edukacyjny z definicji zakłada pracę nad pewnym tematem, a zatem omawia, zgłębia i prezentuje pewne treści przedmiotowe. Po drugie, w kontekście współpracy międzynarodowej projekt musi zakładać wykorzystanie języka obcego w tym celu.

Warto zaznaczyć, że sam udział we współpracy międzynarodowej szkół nie oznacza jeszcze realizacji projektu. Przekonują się o tym często eksperci oceniający wnioski nadsyłane corocznie do Narodowej Agencji zarządzającej programem Comenius. Propozycje, których jedynym celem wydaje się wyjazd do partnerskiej instytucji oraz przyjęcie gości u siebie i którym brakuje wyraźnego planu projektu edukacyjnego, są odrzucane. Wnioski takie zawierają często program wspólnych spotkań, poznawania wzajemnych zwyczajów i krótką prezentację własnej kultury oraz zwyczajów w języku obcym, brakuje im natomiast wizji zmian, jakie projekt ma wprowadzić, oraz działań na rzecz rozwijania kompetencji uczniów.

Niestety, nie każdy międzynarodowy projekt edukacyjny zawiera też rzetelny plan realizacji rozwoju językowego uczniów, mimo iż kontakty międzynarodowe m.in. temu właśnie służą i sprzyjają. Jakkolwiek uczniowie przy realizacji projektu faktycznie używają języka obcego, często ma to raczej charakter przypadkowy, pozbawiony utrwalenia i zaplanowanych działań językowych, które przygotowywałyby grunt pod najefektywniejsze

spożytkowanie tej wyjątkowej okazji użycia języka w naturalnej sytuacji komunikacyjnej. Nader rzadko zdarza się, by nauczyciel krok po kroku opracował programu rozwoju językowego poszczególnych umiejętności, uwzględniając w nim kolejne fazy pracy projektowej.

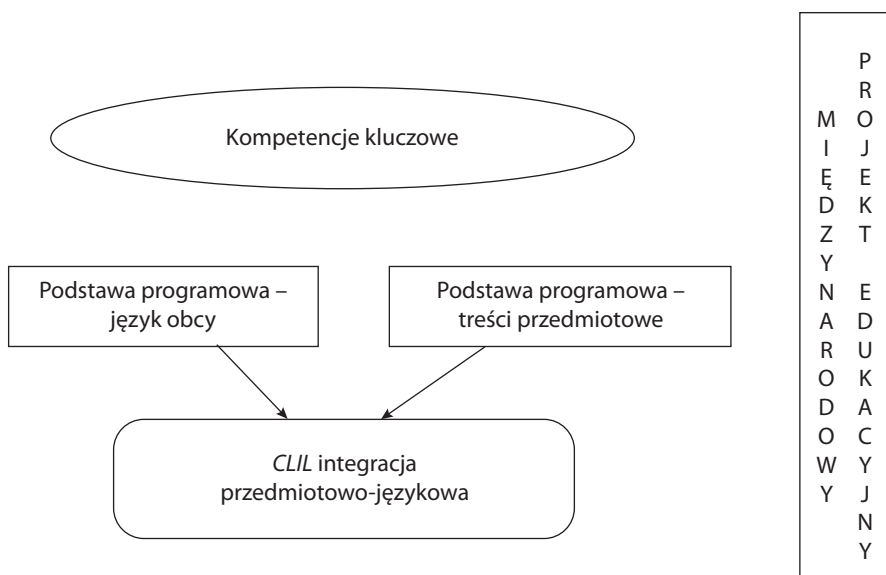
Niniejszy tekst ma na celu prezentację rozwiązań, jakie może stosować nauczyciel języka obcego, zarządzając lub współzarządzając kolejnymi fazami projektu w kontekście integracji języka z treściami przedmiotowymi. Aby zilustrować te działania na konkretach, najlepiej posłużyć się nową podstawą programową dla gimnazjum, która obowiązuje od 2009 r. (Rozporządzenie 2008). Ponieważ podstawa na tym etapie edukacyjnym składa się z dwóch wersji: dla uczniów kontynuujących naukę po szkole podstawowej i dla uczniów początkujących, do zilustrowania nauki języka w projekcie międzynarodowym zastosujemy pierwszy wariant. Wybór ten jest o tyle oczywisty, że uczniowie początkujący mogą nie czuć się jeszcze gotowi do podejmowania interakcji językowych, a kontynuujący już powinni.

Poniżej przedstawione zostaną założenia podejścia *CLIL*, podstawowe cechy projektu edukacyjnego oraz przykłady realizacji podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego. Te trzy obszary kompetencji nauczyciela są niezbędne dla właściwego przeprowadzenia projektu międzynarodowego, z którego uczniowie skorzystają również pod względem rozwoju językowego. Planując projekt, trzeba więc wziąć pod uwagę:

- 1) jakie działania przeprowadzić w projekcie z uczniami,
- 2) jakie funkcje językowe i struktury będą w tych działaniach potrzebne oraz
- 3) jakie treści z innych przedmiotów będą realizowane.

Międzynarodowy projekt edukacyjny jest zatem przedsięwzięciem złożonym nie tylko ze względu na potrzebę integracji języka obcego, stanowiącego główny środek komunikacji w projekcie, lecz także wskutek konieczności włączenia treści przedmiotowych związanych z obszarem, którego projekt dotyczy. Nie sposób przy tej okazji nie wspomnieć o kompetencjach kluczowych, które mamy okazję w projekcie rozwijać. Poniższy rysunek (rys. 1) ilustruje kontekst edukacyjny, w jakim powstaje projekt międzynarodowy w programie Comenius. W tle wszystkich działań znajdują się kompetencje kluczowe (Zalecenie 2006), które – choć nie będą w tym tekście szerzej omawiane – powinny być rozwijane w kolejnych fazach realizacji projektu i którym sprzyja otwarta forma pracy, jaką jest projekt edukacyjny. Centralne miejsce w przedstawionym schemacie zajmują treści postawy programowej dla języka obcego nowożytnego oraz treści wybrane z innych

przedmiotów. Dzięki temu możliwa jest ich integracja w realizacji projektu przez uczniów.



Rys 1: Kontekst integracji przedmiotowo-językowej w międzynarodowym projekcie edukacyjnym

Źródło: opracowanie własne

Ponieważ przedsięwzięcie jest ważne i długotrwałe, warto też poświęcić odpowiednią ilość czasu na wybranie oraz – o ile to możliwe – zaplanowanie treści realizowanych w projekcie. W tekście tym skupimy się na tym, jak zaplanować rozwój umiejętności językowych, można to bowiem zrobić, zanim zostanie wybrany temat i określone cele projektu. Proponowany w artykule sposób planowania pracy nad rozwojem języka ma charakter uniwersalny i powinien pasować do każdego projektu, bez względu na jego temat, który określany jest dopiero na etapie pierwszym, we wspólnej dyskusji grupy realizującej projekt.

Integracja przedmiotowo-językowa (CLIL)

Christiane Dalton-Puffer (2007:1) definiuje *CLIL* jako sytuację edukacyjną, w której językiem nauczania jest język inny niż ojczysty język uczniów. Podobnie brzmiącą definicję przyjęto w publikacji *Kluczowe*

dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie (2008). Edukacja przedmiotowo-językowa definiowana jest tu jako „ogólny termin określający wszystkie rodzaje kształcenia dwujęzycznego i kształcenia zakładającego »zanurzenie się« w języku” (ang. *immersion education*). Dla Dalton-Puffer *CLIL* z jednej strony nie jest zjawiskiem nowym, bo nauczanie w języku nierodzimym ma długą tradycję, chociażby w postaci wielowiekowej edukacji w języku łacińskim w Europie, z drugiej strony jednak używanie języka innego niż ojczysty w systemie edukacji na taką skalę, jak obecnie, stanowi innowację. Wyjaśnienia tego zjawiska autorka dopatruje się w zmianach demograficznych w Europie, a przede wszystkim w stworzeniu wspólnego rynku pracy.

Pierwsze programy edukacji dwujęzycznej w XX w. pojawiły się w postaci edukacji językowej poprzez „zanurzenie” (ang. *immersion*) w połowie lat 1960. w Kanadzie. Były to programy skierowane do dzieci anglojęzycznych, mieszkających we frankofońskiej części prowincji Quebec. Celem tych działań było wsparcie dwujęzyczności dzieci już na samym początku edukacji. Kolejnym istotnym przedsięwzięciem w edukacji językowej, który położył podwaliny obecnego *CLIL*-u, był rozwój podejścia upowszechnionego w latach 1970. w Wielkiej Brytanii, zwanego *Language Across the Curriculum* (międzyprzedmiotowa edukacja językowa). Podejście to przyczyniło się do podniesienia świadomości potrzeby nauczania umiejętności językowych poprzez naukę treści przedmiotowych.

Obecne zainteresowanie *CLIL*-em jest nie tylko wynikiem zmian ekonomicznych i politycznych w Europie, lecz również rezultatem poszukiwania innowacji w nauczaniu i starań o podniesienie jakości nauczania języka na wszystkich poziomach edukacji. Od kilkunastu lat widać rosnące zainteresowanie *CLIL*-em, tworzą się sieci szkół, które dzielą się przykładami dobrych praktyk i wspierają nawzajem w tworzeniu programów nauczania. Oprócz głosów entuzjastycznych pojawiają się jednak i opinie krytyczne, wskazujące na niejednoznaczne wyniki badań dotyczących korzyści z nauczania przedmiotów w języku innym niż rodzimy, zwłaszcza w zakresie przedmiotów ścisłych. Zwraca się uwagę na kwestię egzaminów zewnętrznych prowadzonych w języku rodzimym i trudność w przygotowaniu w języku obcym do egzaminu w języku ojczystym. W dyskusjach na temat korzyści płynących z *CLIL*-u podnosi się też kwestię intensywności i czasu wprowadzania języka obcego jako języka nauczania, zwłaszcza w zakresie przedmiotów ścisłych.

Autorzy, którzy zaznaczyli już swoją obecność w propagowaniu *CLIL*-u w licznych publikacjach i projektach: Mehisto *et al.* (2008:11) uważają, że istotą *CLIL*-u jest integracja. Twierdzą też, że jest to integracja dwuogniskowa. Pierwsza z nich obejmuje obszar **nauczania języka w nauce przedmiotów szkolnych** i wykorzystanie pewnych strategii w celu zrozumienia treści, np. podczas własnoręcznie prowadzonych eksperymentów, definiowania i opanowania podstawowych pojęć i terminologii w danym przedmiocie. Druga uwzględnia obszar **użycia treści przedmiotowych podczas lekcji języka obcego**. Jest to sytuacja, w której nauczyciel języka musi współpracować z nauczycielami przedmiotów, których treści są realizowane podczas lekcji języka. Praca ta opiera się na konsultacji wybranego słownictwa do opanowania przez uczniów, stosowanej terminologii, doboru tekstów z omawianych dziedzin, tak by uczniowie, poznając język i używając go, czynili to w celu zrozumienia treści przedmiotowych i posługiwali się nimi w celu zrozumienia kolejnych. Autorzy zauważają też, że oprócz skupienia się na języku i treści ważna jest koncentracja na trzecim czynniku, który odgrywa tu istotną rolę: umiejętności uczenia się (ang. *learning skills*). Na tej podstawie określają oni triadę *CLIL*-u, czyli trzy cele ogólne związane z *CLIL*-em: treści, język i umiejętność uczenia się (ang. *content, language and learning skills*).

W kontekście niniejszej publikacji warto odnotować, że autorzy *Uncovering CLIL* (Mehisto *et al.* 2008) wyróżniają cztery rodzaje zajęć o charakterze *CLIL*-u. Są to: „prysznic językowy” (ang. *language showers*), jednodzienne obozy językowe *CLIL*, projekty międzynarodowe oraz całkowite zanurzenie w języku (ang. *total early immersion*):

- 1) „Prysznic językowy” przeznaczone są głównie dla młodszych uczniów (w przedszkolu lub szkole podstawowej), którzy codzienne mają przez ok. 30 minut kontakt z językiem obcym. Podczas takich zajęć dzieci angażowane są w gry, zabawy językowe, śpiewanie piosenek z wykorzystaniem ruchu i materiałów autentycznych, przy czym w tym czasie nauczyciel i uczniowie używają prawie wyłącznie języka *CLIL*-u.
- 2) Jednodzienne obozy językowe *CLIL* przeznaczone są dla grup liczących od ok. 15 do 60 uczniów z jednej klasy, szkoły lub regionu. Mogą być organizowane podczas roku szkolnego lub wakacji. Uczniowie są zazwyczaj dzieleni na grupy 15-osobowe, w których mają okazję angażować się w różne zajęcia do wyboru. Naczelną zasadą jest posługiwanie się w czasie pobytu językiem obcym przez cały czas trwania obozu.

- 3) Projekty międzynarodowe mogą być organizowane pomiędzy szkołami z dwóch lub kilku krajów. Aby realizować wspólny projekt, przedstawiciele tych szkół muszą najpierw nawiązać współpracę i wybrać temat, nad którym będą pracować w długoterminowym projekcie. Istotne jest to, że językiem komunikacji w realizowanym projekcie jest język *CLIL*-u.
- 4) Całkowite zanurzenie w języku zaczyna się w przedszkolu i ma miejsce w pierwszych latach szkoły podstawowej. Zanurzenie ma charakter całkowity tylko w fazach początkowych; z czasem coraz większa liczba przedmiotów w programie nauczania realizowana jest w języku ojczystym, a często jest tak, że proporcja przedmiotów nauczanych w języku obcym i ojczystym w programie docelowym jest równa.

Projekty międzynarodowe, które Mehisto *et al.* (2008) proponują jako jedną z form realizacji *CLIL*-u, doskonale wpisują się ofertę programu Comenius. Szkolne projekty dwustronne i wielostronne, o których dofinansowanie mogą aplikować przedszkola i szkoły w całej Europie, to doskonała okazja do realizacji *CLIL*-u w tej formie. Dla szkół, które nie prowadzą oddziałów dwujęzycznych, w których kształcenie *CLIL* nie odbywa się codziennie, udział w projekcie międzynarodowym jest często jedyną szansą do nauczania zawierającego elementy *CLIL*-u.

Aby jednak realizować *CLIL* podczas lekcji językowych, także tych poświęconych projektowi, należy zwrócić uwagę na szereg obszarów efektywnego kształcenia językowego. Możejko (2010:78) wymienia pięć takich obszarów dodając, że wszystkie one mają zastosowanie w kształceniu typu *CLIL*. Według przywołanych źródeł istotne jest zatem zapewnienie uczniom:

- dostępności danych językowych (*exposure to input*),
- możliwości analizy znaczenia (*meaning-focused processing*),
- okazji do posługiwania się językiem (*output production*),
- okazji i zachęty do używania strategii językowych (*use of language learning strategies*).

Możejko (2010:79–80) rozwija powyższe obszary w formie zaleceń dla nauczycieli. Wskazuje, że trzeba zapewniać uczniom możliwie **najczęstszy kontakt z językiem** o takim poziomie trudności, na którym potrafią już się porozumieć. Odnosi się do zasady, wedle której język powinien być zarówno zrozumiały, jak i stanowić dla uczniów wyzwanie swoim poziomem trudności oraz wymagać od nich wysiłku. Znalezienie złotego środka wymaga więc od nauczyciela pracy, zarówno przed lekcją – nad wyborem materiału i jego ewentualną adaptacją – jak i w trakcie lekcji, gdy nauczyciel

upraszcza materiał i posługuje się językiem dostrojonym do poziomu trudności dostępnego dla uczniów. Po drugie, autor proponuje, aby nauczyciel CLIL-u wymagał od uczniów **zrozumienia znaczenia tekstu**, nad którym pracują i aranżował zadania, które skłonią ich do poszukiwania i znajdowania znaczenia. Uczniowie powinni przy tej okazji uzyskać informację zwrotną dotyczącą prawidłowego rozwiązania zadania, a w sytuacji niezrozumienia lub częściowego niezrozumienia otrzymać dodatkowe zadanie ułatwiające dotarcie do znaczenia. Ważne jest też to, żeby nauczyciel od razu stosował nowo odkryte znaczenia w kolejnych ćwiczeniach na lekcji. Oprócz znaczenia nauczyciel powinien **kierować uwagę uczniów na formę językową**. Służą temu ćwiczenia rozwijające świadomość struktur poznawanego języka. Dzięki zwracaniu uwagi na istnienie form rzadkich lub często spotykanych, dostarczaniu przykładów form językowych odpowiednio ilustrujących problem, objaśnianiu ich użycia oraz poprawianiu błędnego zastosowania, jak również promowaniu wzajemnego zauważania błędów (ang. *peer-feedback*), nauczyciel może spowodować, że uczniowie sami będą znajdowali i rozpoznawali struktury językowe zawarte w przedstawianym materiale. Ponadto, dla efektywnego opanowania języka niezwykle ważne jest zachęcanie uczniów do uczestnictwa w ćwiczeniach językowych wymagających ustnego lub pisemnego **użycia języka w twórczy sposób**. Odbywa się to poprzez angażowanie uczniów w pracę w parach i grupach, aranżowanie sytuacji komunikacyjnych, np. przez oferowanie zadań z luką informacyjną (ang. *information-gap activities*), w których uczniowie mają okazję wyrazić swoje zdanie i podzielić się doświadczeniami, oraz poprzez wzmacnianie użycia poprawnych form językowych. Jako ostatnią rekomendację dla nauczycieli CLIL-u na lekcjach językowych autor podaje pomoc uczniom w **wykorzystywaniu strategii językowych**. W zależności od trudności w umiejętnościach receptywnych (czytanie i słuchanie) lub produkcyjnych (mówienie i pisanie), uczniowie mogą stosować różne strategie kompensacyjne. W przypadku czytania i słuchania będzie to rozumienie na podstawie kontekstu lub wykorzystanie wiedzy niejęzykowej do domyślenia się znaczenia. Z kolei w sytuacji niedostatecznej umiejętności mówienia lub pisanie uczniowie mają do dyspozycji strategie negocjacyjne oraz parafrazę, czyli wyrażenie tego samego znaczenia w sposób opisowy. Nieodzowne jest też pogłębianie refleksji nad stosowaniem strategii językowej po to, by były one świadomie używane oraz aby stanowiły rzeczywistą pomoc w sytuacjach utrudniających zrozumienie tekstu lub komunikację.

Cechy projektu edukacyjnego

Ponieważ jednym z istotnych elementów przyczyniających się do powodzenia projektu jest znajomość jego podstawowych cech, warto przyjrzeć się jego definicji, zanim przedstawione zostaną sposoby wplatania treści językowych w kolejne fazy jego realizacji (Potocka 2002; Szpotowicz i Zielińska 2005).

Przede wszystkim, planowany projekt powinien mieć **charakter kompleksowy**, tzn. obejmować różne dziedziny życia szkolnego, tematy dotyczące lokalnej społeczności i obszary programu nauczania. Po drugie, powinien on **wykraczać poza ramy** istniejących form organizacyjnych, czyli być innowacyjny pod względem organizacji pracy uczniów i nauczyciela oraz stymulować takie formy pracy, które dotąd nie były codzienną praktyką, przy wykorzystaniu nowych pomocy lub technologii. Kolejną cechą projektu, która winna go wyróżniać, jest **własny i niepowtarzalny charakter**. Oznacza to, że uczestnicy projektu lub użytkownicy wytworzonego w projekcie produktu wykonują takie zadania po raz pierwszy bądź też korzystają po raz pierwszy z nowych technologii lub sposobów realizacji zadań.

Ponadto, projekt powinien być związany z **wprowadzeniem zmian**. Trzeba pamiętać, że projekt to działanie specyficzne i jednorazowe, wprowadzające zmiany nie tylko w organizacji pracy, ale i w sposobie myślenia o danym zagadnieniu, nabywanie nowych umiejętności czy nawiązywanie nowych relacji. Każdy projekt ma też, oczywiście, wyraźnie **określone cele** i już z samej ich lektury powinno wynikać, jakie korzyści przyniesie jego realizacja. Cele te winny być realistyczne, mierzalne, szczegółowe i powinny dać się zrealizować w określonym przez projekt czasie. **Ramy czasowe** są bardzo istotną cechą projektu. Stanowią też narzędzie dyscyplinujące uczestników i twórców projektu. Sprawdza się tu zasada głosząca, iż ograniczenia sprzyjają kreatywności, a ograniczony czas sprzyja lepszej organizacji i efektywności w przeprowadzaniu zadań.

Oprócz tego, że projekt powinien realizować konkretne cele w wyznaczonym czasie, powinien też składać się z **określonych faz**. Pierwsza faza to planowanie długo- i krótkoterminowych celów oraz rezultatów, efektów i produktów, jakie mają powstać w wyniku pracy nad projektem. Na tym etapie powstaje też plan pracy i zakres czasowy poszczególnych zadań oraz przydzielenie ich uczestnikom. W fazie pierwszej odbywają się

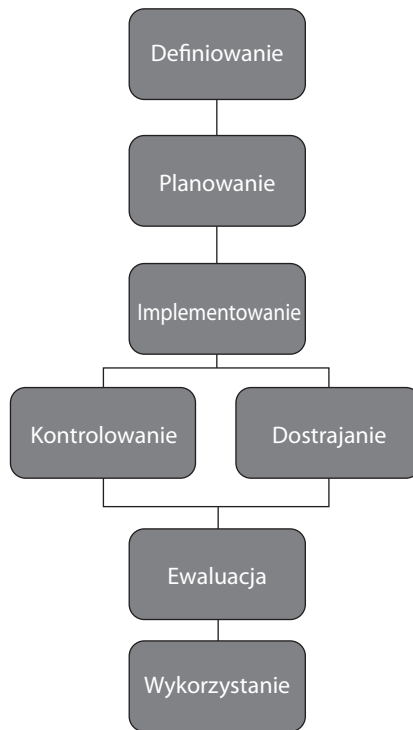
„burze mózgów”, a proces twórczego myślenia powinien dotyczyć wszystkich uczestników pracy projektowej. Faza ta kończy się uporządkowaniem wszystkich pomysłów, podjęciem decyzji i nadaniem projektowi ram. Faza druga to realizacja celów i działania, które do tego zmierzają. Należy zwrócić uwagę na to, by kreatywność nie odwiodła nas od wyznaczonych zadań. Na etapie tym potrzebna jest dyscyplina, a twórcze myślenie przydaje się głównie w rozwiązywaniu nieprzewidzianych wcześniej problemów. W trzeciej fazie pozostaje już tylko prezentacja produktów, sporządzenie raportu i końcowa ewaluacja projektu.

Na koniec warto zwrócić uwagę na to, że projekt powinien być stale **monitorowany i poddawany ewaluacji**. Niezbędne do tego są: myślenie krytyczne i ocena efektywności, a także gotowość do wprowadzania niezbędnych zmian.

Podsumowując, należy wspomnieć o istnieniu działań, które często są niesłusznie mylone z projektem, a nim nie są ze względu na to, że brakuje im elementu innowacyjnego. Są to działania powtórzone po raz kolejny, działania, których cele nie są wyraźnie określone, działania, które miały już miejsce kilka razy w przeszłości i zostały zmodyfikowane (Radai *et al.* 2005).

Podstawa programowa dla języka obcego nowożytnego

Pomagając nauczycielom w planowaniu rozwoju umiejętności językowych, warto zachęcić ich do sięgania po nową podstawę programową (Rozporządzenie 2008), która dostarcza kompletnego opisu oczekiwanych kompetencji językowych uczniów. Aby przewidywanie realizacji konkretnych wymagań szczegółowych zilustrować na przykładzie, wybrano jeden z modeli pracy projektowej, cytowanych przez Dussap i Merry'ego (2000:33). Modelem tym jest „konstruowanie projektu wedle różnych faz”. Model ten zaprezentowano poniżej (rys. 2). Jak z niego wynika, na opisywany projekt składa się 6 etapów, przy czym etap czwarty jest dwuczęściowy i ma dwie fazy równoległe, realizowane mniej więcej w tym samym czasie. Są to: kontrolowanie, które odbywa się w różnym natężeniu w zasadzie już od zakończenia planowania, oraz dostrajanie, pełniące funkcję modyfikującą względem planu i podejmowanych działań. Kolejne fazy zostaną teraz omówione w kontekście rozwijania umiejętności językowych w odniesieniu do wymagań podstawy programowej.



Rys. 2: Model „Konstruowanie projektu wedle różnych faz”

Źródło: Dussap i Merry (2000:33)

Faza I – definiowanie projektu

Na tym etapie nauczyciel z młodzieżą określają cele i skalę projektu. Ponieważ projekt realizowany w szkole powinien mieć na względzie działania obejmujące całą wspólnotę, której dotyczy, czyli np. społeczność wszystkich szkół uczestniczących w projekcie wielostronnym, Dussap i Merry (2000:45) podkreślają, że trzeba przy tej okazji pamiętać, iż projekt jest realizowany „dla (młodych) ludzi, z (młodymi) ludźmi, przez (młodych) ludzi” i – jak już wyżej wspomniano – jest działaniem mającym na celu wprowadzenie zmiany, zaproponowanie czegoś nowego, czego brakuje w danej społeczności. Aby od samego początku zaangażować wszystkich uczestników, trzeba stworzyć im możliwość podejmowania decyzji oraz udziału w analizie potrzeb. Analiza taka może się odbyć podczas lekcji języka projektu w każdej z uczestniczących w projekcie szkół. W przypadku szkoły polskiej nauczy-

ciel może z łatwością przy tej okazji realizować program nauczania języka obcego, posługując się wymaganiami bezpośrednio z podstawy programowej (Rozporządzenie 2008). Na etapie definiowania projektu adekwatny będzie zapis dotyczący tworzenia wypowiedzi ustnej i kilku wymagań szczegółowych zawartych w punkcie 4 (Rozporządzenie 2008:290):

Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne:

- *opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności; (...)*
- *relacjonuje wydarzenia z przeszłości;*
- *wyraża i uzasadnia swoje opinie, poglądy i uczucia;*
- *przedstawia opinie innych osób;*
- *przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;*
- *opisuje doświadczenia swoje i innych osób.*

Wszystkie te wymagania mogą być wykorzystane podczas zbierania opinii uczniów, proponowania przez nich obszarów zainteresowań, poszukiwania i prezentowania argumentów za proponowanymi przez nich tematami oraz celami rozważanego projektu. Ze strony nauczyciela niezbędne jest przygotowanie uczniów do takiej dyskusji pod względem językowym i powtórzenie struktur, które będą potrzebne w realizacji powyższych wymagań, czyli wskazanie uczniom, które funkcje językowe (np. przedstawianie opinii, planów na przyszłość) będą wymagały określonych zwrotów językowych i struktur gramatycznych. Jeżeli uczniowie nie czują się jeszcze zbyt swobodnie w formułowaniu wypowiedzi, nauczyciel powinien zapisać nazwy funkcji oraz odpowiadające im struktury, aby uczestnicy dyskusji mogli z nich na bieżąco korzystać. Podczas tej strategicznej fazy pierwszej w pracy nad projektem nauczyciel powinien zachować rolę moderatora dyskusji i wsparcia językowego, gdy uczniom tego potrzeba, lecz zarazem unikać poprawiania błędów językowych, dopóki nie zakłócą one komunikacji.

Faza II – planowanie projektu

Na etapie planowania nauczyciel wraz z młodzieżą określają konkretne działania i układają je w kalendarzu. Istotne jest, by wziąć pod uwagę harmonogramy poszczególnych instytucji, a w projekcie międzynarodowym również święta państwowe i ferie w krajach uczestników. Oprócz pracy z kalendarzem ważne jest też określenie działań kluczowych dla projektu. Z punktu widzenia nauczyciela języka obcego uczeń ma przy tej okazji szansę na rozwijanie kompetencji językowych zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Planowanie będzie bowiem wymagało sporządzenia notatki

na temat działań podejmowanych w kolejnych fazach projektu. Oczywiście, dokument w ostatecznej formie, czyli harmonogram prac w projekcie, może – a często powinien, ze względu na ograniczone możliwości językowe uczniów – zostać ostatecznie zredagowany przez nauczycieli koordynujących projekt. Niemniej jednak finalna wersja harmonogramu powinna być dostępna dla wszystkich uczestników i w razie potrzeby wspólnie adaptowana na kolejnych etapach pracy. Oprócz wymienionych wyżej wymagań związanych z tworzeniem wypowiedzi ustnych, można tu dodać tworzenie krótkich wypowiedzi pisemnych (Rozporządzenie 2008:291):

Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne (np. notatka, ogłoszenie, zaproszenie, pozdrowienia, życzenia, wiadomość, ankieta, pocztówka, e-mail, opis, krótki list prywatny):

- *opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności; (...)*
- *opisuje intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość; (...)*

Aby zaangażować wszystkich uczniów w proces planowania, można na początku podzielić uczestników na niewielkie, 3- lub 4-osobowe grupy, które opracują własny plan w formie pisemnej na przygotowanej wcześniej osi czasowej lub przypiszą je do kolejnych miesięcy. Jeżeli mamy do czynienia z uczniami o zróżnicowanym poziomie językowym, grupy swobodniej posługujące się językiem, które mogą wcześniej zakończyć zadanie, powinny zająć się uzasadnianiem zaplanowanych działań, również w formie notatki pisemnej. Gdy etap ten zostanie zakończony, nauczyciel powinien zebrać i powiesić plany w widocznym miejscu, a następnie na ich podstawie, w rozmowie z uczniami, wspólnie sporządzić jedną propozycję planu. Uczniowie powinni być gotowi na elastyczne podejście do swoich pomysłów i zdawać sobie sprawę z tego, że wspólny plan będzie wymagał akceptacji ze strony wszystkich nauczycieli i uczniów biorących udział w projekcie, a więc także ze strony instytucji partnerskich. Praca nad planem i przygotowanie go w formie pisemnej w języku obcym są naturalną potrzebą w działaniach projektowych i dają szansę na autentyczne zadanie pisemne dla uczniów, o które zwykle trudno w warunkach nauczania języka w klasie szkolnej podczas regularnych lekcji języka obcego. Podobnie jak w przypadku definiowania projektu, nauczyciel powinien przygotować uczniów do użycia języka, powtarzając formy i struktury występujące w opisywaniu czynności i zamierzonych działań oraz przedstawić wzorcowe przykłady planów, zwracając uwagę na sformułowania językowe, a także na układ tekstu, po to by kształcić przy tej okazji orientację w zakresie redakcji technicznej dokumentu.

Zarówno na etapie definiowania, jak i planowania niezbędna jest konsultacja nauczycieli przedmiotów, których treści uczniowie będą realizowali w ramach przeprowadzanego projektu. Dalsza rola tych nauczycieli polega nie tylko na konsultowaniu pomysłów uczniów i nauczyciela języka obcego, lecz również na dbaniu o systematyczną realizację podstawy programowej przedmiotu lub przedmiotów objętych projektem. Najkorzystniejsze rozwiązanie to takie, w którym nauczyciel przedmiotu jest współodpowiedzialny za projekt albo przynajmniej jest oficjalnym konsultantem grupy projektowej w danej szkole. Nauczyciel ten wybiera treści przedmiotowe z jednego lub kilku obszarów przedmiotowych podstawy programowej (np. w przypadku projektu obiegu wody – geografii, chemii i fizyki) i stara się zwrócić na nie uwagę w realizacji projektu.

Faza III – implementacja projektu

Na początku implementacji projektu dochodzi zwykle do pierwszych bezpośrednich kontaktów z uczniami z różnych instytucji partnerskich. Kontakty są możliwe poprzez zorganizowanie wizyty w jednej z instytucji albo spotkania za pomocą technologii informacyjnej i komunikacyjnej (np. Skype'a). W każdym przypadku konieczne jest przygotowanie uczniów do kilku podstawowych zadań związanych z takim kontaktem. Ponieważ spotkanie tego rodzaju zawsze zawiera element poznawania się i „przełamania lodów”, niezbędne jest, aby uczniowie potrafili swobodnie przedstawić się w sytuacji bardziej formalnej, przed całą grupą, a także mniej formalnej, podczas spotkań z pojedynczymi przedstawicielami szkół zagranicznych, a zwłaszcza z uczestnikiem, który będzie gościem w ich domu. W tym obszarze, na pewien czas przed wizytą gości lub przed spotkaniami na Skypie, uczniowie potrzebują wsparcia nauczyciela języka obcego w postaci symulacji rozmów, przypomnienia i utrwalenia zwrotów występujących w sytuacjach powitań, pożegnań, opowiadania o sobie, rodzinie, szkole, miejscowości, kolegach, zainteresowaniach itp. Realizując projekt i przygotowując uczniów pod względem językowym, nauczyciel ponownie realizuje tutaj wymagania podstawy programowej (Rozporządzenie 2008:291):

- Uczeń reaguje ustnie w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach:*
- *nawiązuje kontakty towarzyskie (np. przedstawia siebie i inne osoby, wita się i żegna, udziela podstawowych informacji na swój temat i pyta o dane rozmówcy i innych osób);*

- rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę;
- stosuje formy grzecznościowe;
- uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
- prowadzi proste negocjacje w typowych sytuacjach życia codziennego (np. wymiana zakupionego towaru);
- proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje i sugestie;
- prosi o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- wyraża swoje opinie, intencje, preferencje i życzenia, pyta o opinie, preferencje i życzenia innych, zgadza się, sprzeciwia się;
- wyraża swoje emocje (np. radość, niezadowolenie, zdziwienie);
- prosi o radę i udziela rady;
- wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby;
- wyraża skargę, przeprosza, przyjmuje przeprosiny;
- prosi o powtórzenie bądź wyjaśnienie (sprecyzowanie) tego, co powiedział rozmówca.

Wszystkie wymagania, zawarte w powyższym punkcie podstawy programowej dla kursu języka obcego nowożytnego w gimnazjum, mają szansę realizacji podczas projektu międzynarodowego i mogą zostać utrwalone w naturalnych warunkach oraz w kontekście autentycznej potrzeby komunikacyjnej, z zachowaniem odpowiednich kulturowo form grzecznościowych. Można z pełnym przekonaniem powiedzieć, że trudno o lepszą okazję do realizacji tych wymagań. Aby tę sytuację efektywnie wykorzystać, należy spełnić następujące warunki. Uczniowie muszą:

- wcześniej opanować potrzebne do komunikacji formy językowe,
- rozpoznawać sytuacje komunikacyjne, w których należy je zastosować,
- mieć odwagę, a więc i wcześniejszą praktykę, aby je zastosować.

Istotnym etapem implementacji jest oczywiście również praca nad zaplanowanymi produktami. Z punktu widzenia języka obcego mamy wtedy do czynienia z tekstami, które dotyczą treści przedmiotowych, a uczniowie korzystają z nich w języku obcym. Bywa też tak, że uczniowie czytają lub słuchają tekstów bądź przeprowadzają wywiady w języku ojczystym, a relacjonują swoje obserwacje czy mini-badania w języku obcym. W pierwszym przypadku realizowane są zapisy podstawy programowej dotyczące rozumienia tekstów. Teksty te będą wykorzystywane do poszukiwania informacji niezbędnych do opracowania zaplanowanego produktu – np. przeprowadzenia analizy stylów architektonicznych w perspektywie historycznej w regionie lub opracowania programu oszczędzania wody w gospodarstwach domowych. W przypadku obu podanych tu przykła-

dowo tematów uczniowie mogą słuchać odnośnych wywiadów i audycji oraz czytać różnorodne teksty z nimi związane. Będą przy tym zazwyczaj posługiwać się zasobami internetowymi, co stało się już standardowym rozwiązaniem. Przy uprzednim przygotowaniu przez nauczyciela w zakresie wykorzystania technik efektywnego słuchania (np. określania głównej myśli tekstu, wyszukiwania określonych informacji), uczniowie będą realizować wymagania zacytowane poniżej (Rozporządzenie 2008:290). Niezwykle istotne jednak jest to, żeby nauczyciel pomagał uczniom w korzystaniu z tekstów i w razie trudności naprowadzał ich oraz wskazywał sposoby poszukiwania znaczenia, zamiast podawać gotowe odpowiedzi. Pomocna jest w tym znajomość strategii, o których wspomniano wyżej omawiając *CLIL*.

Uczeń rozumie ze słuchu proste, krótkie, typowe wypowiedzi (np. instrukcje, komunikaty, ogłoszenia, rozmowy) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka:

- reaguje na polecenia;
- określa główną myśl tekstu;
- znajduje w tekście określone informacje;
- określa intencję nadawcy/autora tekstu;
- określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników);
- rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. napisy informacyjne, listy, broszury, ulotki reklamowe, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje obsługi, proste artykuły prasowe i teksty narracyjne):

- określa główną myśl tekstu;
- określa główną myśl poszczególnych części tekstu;
- znajduje w tekście określone informacje;
- określa intencje nadawcy/autora tekstu;
- określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu);
- rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu;
- rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

Jeżeli uczniowie korzystają ze źródeł w języku polskim lub przeprowadzają mini-badania sondażowe w języku ojczystym, to w sposób naturalny posłużą się działaniem językowym zwanym w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (2003) mediacją, która w nowej podstawie programowej określona została jako „przetwarzanie”. Tak więc, aby usłyszone w języku ojczystym treści zaprezentować w języku obcym, uczniowie muszą je przetworzyć, czyli zwykle nie tylko przetłumaczyć, ale przy okazji też

streścić oraz sparafrazować, stosując niekiedy również inny styl, mniej lub bardziej oficjalny (Rozporządzenie 2008:292):

Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie:

- *przekazuje w języku obcym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach), audiowizualnych (np. filmach, reklamach) oraz tekstach obcojęzycznych;*
- *przekazuje w języku polskim główne myśli lub wybrane informacje z tekstu w języku obcym;*
- *przekazuje w języku obcym informacje sformułowane w języku polskim.*

Czytając powyższe wymagania, można zauważyć, że przetwarzanie będzie również realizowane przy okazji prezentacji produktu, która następuje na zakończenie projektu. Wtedy to, patrząc na opracowane przez siebie wykresy lub zaczerpnięte z zasobów internetowych ilustracje, uczniowie będą mieli za zadanie opowiedzieć o tym, co one zawierają, i będą to robili w języku obcym. Obszerniej temat ten zostanie omówiony w opisie fazy V – wykorzystania projektu.

Etap implementacji to również okres intensywnej współpracy między nauczycielami języka i przedmiotu niejęzykowego realizowanego w projekcie. Nauczyciele powinni razem stanowić wsparcie językowe i merytoryczne dla uczniów, a pozostawiając im duży obszar autonomii, czuwać zarazem nad realizacją pomysłu, wskazując źródła, a także możliwe sposoby realizacji, zwłaszcza zadań związanych z treściami tematycznymi.

Koniecznym elementem fazy implementacji jest stałe kontrolowanie i ewaluacja działań. Podczas trwania projektu jego plan wykorzystywany jest jako punkt odniesienia dla kontroli jego realizacji (Dussap i Merry 2000:83). Aby zadanie kontrolowania przebiegu projektu było wspólną odpowiedzialnością zarówno nauczyciela, jak i uczniów oraz naturalnym, wewnętrznym mechanizmem monitorowania postępu prac, warto zaangażować młodzież w pisanie krótkich raportów i wypełnianie kart samooceny podejmowanych działań. Przykłady wzorów takich materiałów, wypełnianych przez uczniów i skłaniających do podsumowań oraz refleksji nad postęпами w pracy, oferują Ribe i Vidal (1993:55–60). Przyglądając się ponownie wymaganiom podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego, można dostrzec, że i w tym przypadku istnieje okazja do realizacji wymagań podstawy programowej. Kontrola postępów własnej pracy i porównywanie ich z planem projektu stwarzają kolejną szansę na użycie języka obcego, zgodnie z treścią poniższego punktu opisującego umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych (Rozporządzenie 2008:290):

Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne (np. notatka, ogłoszenie, zaproszenie, pozdrowienia, życzenia, wiadomość, ankieta, pocztówka, e-mail, opis, krótki list prywatny): (...)

- *relacjonuje wydarzenia z przeszłości; (...)*
- *opisuje doświadczenia swoje i innych osób.*

Kontrola i refleksja nad postępem nie muszą oczywiście odbywać się wyłącznie w formie pisemnej. Uczniowie pracując w grupie i wypełniając raport lub ankietę dotyczącą postępów muszą najpierw uzgodnić swoje stanowisko. Często odbywa się to w języku ojczystym, jako że na etapie niepełnej jeszcze swobody językowej można pozwolić uczniom na przedyskutowanie niektórych kwestii w języku ojczystym.

Faza IV – ewaluacja projektu

Według Dussap i Merry'ego (2000:87), faza ewaluacji następuje po zakończeniu projektu, ale przed jego oficjalnym zamknięciem. Jest to czas podsumowania tego, co zdołano osiągnąć, prześledzenia, jak do tego doszło oraz wyciągnięcia wniosków w celu lepszego zaplanowania kolejnych projektów. Ewaluacja końcowa przeprowadzana jest przez wszystkich uczestników projektu i dotyczy każdego aspektu przedsięwzięcia: realizacji celów, rezultatów, zarządzania, organizacji i samego procesu. Ewaluacja pochodząca od wszystkich, którzy brali udział w projekcie, jest istotną informacją dla dalszych działań i ewentualnej kontynuacji projektu. Jak każdy etap projektu, ewaluacja zasługuje na staranne zaplanowanie narzędzi i rzetelne zebranie informacji, które po analizie zostaną zinterpretowane oraz opisane. Najważniejsze jednak wydaje się wyciągnięcie wniosków i wdrożenie zmian w procesach i procedurach zgodnie z konkluzjami. Jest to jeden z ważniejszych aspektów ewaluacji dla podnoszenia jakości pracy projektowej na przyszłość. Doświadczenie to, jak również znajomość wyników ewaluacji przyczyniają się do usprawnienia przebiegu kolejnych projektów oraz efektywniejszego funkcjonowania każdego ich uczestnika. Z punktu widzenia rozwoju umiejętności językowych podczas fazy ewaluacji, wykorzystanie okazji do użycia języka obcego będzie zależało od tego, czy ma ona charakter ilościowy i wymaga oceny na skali bądź polega na wyborze spośród gotowych odpowiedzi, czy też ma charakter jakościowy i wymaga odpowiedzi opisowych na pytania otwarte. Jeżeli istnieje możliwość sformułowania wypowiedzi pisemnej, wówczas możliwe jest realizowanie następujących wymagań podstawy (Rozporządzenie 2008:291–292):

Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np. e-mail, wiadomość, pocztówka, krótki list prywatny) w typowych sytuacjach:

- *uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz);*
- *wyraża swoje opinie, intencje, preferencje i życzenia, pyta o opinie, preferencje i życzenia innych, zgadza się, sprzeciwia się;*
- *wyraża swoje emocje (np. radość, niezadowolenie, zdziwienie).*

Faza V – wykorzystanie projektu

Wykorzystanie projektu wiąże się z jego podsumowaniem i prezentacją produktów oraz rezultatów projektu. Standardowo zebrane są one w raporcie końcowym, który zostaje rozesłany wszystkim uczestnikom oraz sponsorom. Dla morale zespołu, który pracował nad projektem, ważne jest też, by nastąpiła oficjalna prezentacja wypracowanych produktów przed zaproszonymi gośćmi. Jest to okazja nie tylko do tego, by zaangażowani w projekt młodzi ludzie poczuli, że osiągnęli wspólnie ważny etap i dostrzegli, jakie rozwinęli umiejętności, lecz również do tego, by zainspirować innych uczniów i nauczycieli w szkole do podobnych działań.

Już samo zaplanowanie prezentacji i jej opracowanie jest ważnym ćwiczeniem językowym. Uczniowie muszą bowiem zadbać nie tylko o organizację czasu i umiejętność prezentacji, ale też podzielić się odpowiednio zadaniami, a zatem być elastyczni i wrażliwi na potrzeby innych. Jest to doskonała okazja do połączenia umiejętności prezentacji językowej z wykorzystaniem umiejętności społecznych (Rozporządzenie 2008:292): „Uczeń współdziała w grupie, np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych”. Zapis ten wskazuje, że praca projektowa w rozwoju kompetencji społecznej ucznia zajmuje ważne miejsce w podstawie programowej, bo jako jedna z kilku umiejętności niejęzykowych została wymieniona w części dotyczącej języka obcego nowożytnego.

Wnioski

Podsumowując rozważania nad rozwijaniem umiejętności językowych w projekcie międzynarodowym w kontekście podstawy programowej, należy zauważyć, że projekt taki jest nie tylko idealną metodą realizacji wymagań językowych tej podstawy, lecz także stwarza okazję do rozwijania umiejętności niejęzykowych wspomagających uczenie się, takich jak:

samoocena, korzystanie z różnych źródeł informacji, rozwijanie świadomości językowej i strategii komunikacyjnych oraz współdziałanie w grupie (Podstawa programowa 2009:67). Warto więc przytoczyć kolejne wymagania, które – jak wynika z opisu działań wykonywanych w poszczególnych fazach projektu – są z powodzeniem realizowane w projekcie międzynarodowym, w którym świadomy nauczyciel zadba o ich implementację (Rozporządzenie 2008:292):

- *Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.*
- *Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznanne słowa i zwroty) i strategie kompensacyjne (np. zastąpienie innym wyrazem, opis, środki niewerbalne) w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu.*
- *Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).*

Na koniec nie sposób nie wspomnieć o ostatnim z wymienionych wymagań – rozwijaniu świadomości językowej. Trudno sobie wyobrazić bardziej sprzyjające okoliczności do jego realizacji niż projekt dwustronny lub wielostronny Comeniusa. Porównania międzyjęzykowe, poszukiwanie źródeł podobieństw, pozornych podobieństw oraz różnic mogą stanowić nie tylko uzupełnienie, lecz także temat projektu międzynarodowego realizowanego w instytucjach partnerskich z krajów w nim uczestniczących.

Niniejszy tekst koncentrował się na szansach, jakie stwarza międzynarodowy projekt edukacyjny w rozwoju językowym ucznia. Z braku miejsca nierozwinięte zostało szerzej, a jedynie zasygnalizowane zagadnienie połączenia podstawy programowej z innego przedmiotu z podstawą dla języka obcego nowożytnego w nauczaniu metodą *CLIL*. Problem ten zasługuje z pewnością na obszerniejsze opracowanie, może nawet na samodzielną publikację obficie ilustrowaną przykładami praktycznych rozwiązań. Warto jednak jeszcze raz podkreślić, że integracja przedmiotowo-językowa w połączeniu z metodą pracy projektowej, realizowana w projekcie międzynarodowym czy wewnątrzszkolnym, stanowi olbrzymi potencjał, wykorzystywany do tej pory, niestety, przez niezbyt liczne grono uczniów i nauczycieli.

Bibliografia

- Dalton-Puffer, C. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dussap, A., Merry, P. (2000) *Zarządzanie projektem. Pakiet szkoleniowy nr 3*. Bruksela: Partnerstwo Rada Europy i Komisja Europejska.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003) Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Graff, R., de Koopman, G. J., & Westhoff, G. (2006) *Categories and examples of effective CLIL pedagogy for L2 learning*. CD-Rom. Utrecht: Utrecht University.
- Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie* (2008) Bruksela: Eurydice.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008) *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Możejko, Z. (2010) Tworzenie materiałów CLIL z perspektywy kształcenia nauczycieli języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, nr 6 (specjalny) *CLIL w polskich szkołach – od teorii do praktyki*, 78–83.
- Podstawa programowa z komentarzami (2009) Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Ministerstwo Edukacji Narodowej, 61–71.
- Potocka, B., Nowak, L. (2002) *Projekty edukacyjne – Poradnik dla nauczycieli*. Kielce: SFS.
- Radai, P., Lebovits, A., & Morvai, E. (2005) *PBT-Project: PPT Projects and Project Processes*. Tempus Agency Hungary.
- Ribe, R., Vidal, N. (1993) *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. nr 4 z dn. 15 stycznia 2009.
- Szpotowicz, M., Zielińska, J. (2005) *Project-based Teaching – How to Implement Educational Projects?* Warszawa: Agencja Narodowa Sokrates.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394/10.

PODEJŚCIE RÓŻNOJĘZYCZNE W EDUKACJI. DOŚWIADCZENIA Z REALIZACJI PROJEKTU JA-LING

Osoby, które nauczyły się jednego języka, wiedzą również wiele na temat innych języków, niekoniecznie zdając sobie z tego sprawę. Uczenie się innych języków zwykle ułatwia uaktywnienie tej wiedzy i zwiększa świadomość jej posiadania. (ESOKJ 2003:146)

Zmiany polityczne, ekonomiczne i społeczne zachodzące w świecie oraz rozwój nowoczesnych technologii i komunikacji sprawiają, że kontakty między osobami mówiącymi różnymi językami i reprezentującymi różne kultury intensyfikują się. Aby kontakty te były konstruktywne, wzajemnie satysfakcjonujące oraz przyczyniały się do współpracy i pogłębiania integracji między ludźmi, konieczne wydaje się odpowiednie przygotowanie uczestników, zwłaszcza osób młodych. W tym kontekście ogromnego znaczenia nabiera edukacja. W Raporcie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI w., opracowanym dla UNESCO (1998:85–98), stwierdzono, że „edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę”; aby ten cel osiągnąć, winna ona organizować się wokół czterech aspektów kształcenia: „uczyć się, aby wiedzieć”; „uczyć się, aby działać”; „uczyć się, aby żyć wspólnie”; „uczyć się, aby być”. „Uczenie się, aby żyć wspólnie” uznano za jedno z największych wyzwań stojących przed edukacją. Aby mu sprostać, należy – zdaniem autorów Raportu – obrać dwie wzajemnie się uzupełniające drogi: odkrywanie Innego w celu pełniejszego zrozumienia i dostrzegania współzależności oraz realizację wspólnych projektów i naukę regulowania konfliktów z poszanowaniem wartości pluralizmu, wzajemnego zrozumienia i pokoju.

Jednym z kluczowych z tego punktu widzenia obszarów kształcenia jest edukacja różnojęzyczna i różnokulturowa. Stanowi ona wyzwanie dla szkolnictwa na wszystkich poziomach. Oczekuje się dziś bowiem od sys-

temu edukacji rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej uczniów w więcej niż jednym języku oraz kształtowania w nich pozytywnego stosunku do innych języków i kultur w celu przygotowania ich do życia i pracy w wielokulturowym i wielojęzycznym społeczeństwie na zasadach otwartości, tolerancji, szacunku, sprawiedliwości i solidarności.

W rozdziale tym przedstawiono informacje na temat podejścia różnojęzycznego w edukacji. Omówiono jego założenia i rozwój, a także podano definicje podstawowych pojęć. Szczególną uwagę poświęcono projektowi *JA-LING* (2000–2004) – projektowi edukacyjnemu będącemu próbą wdrożenia przedstawionego tu podejścia.

Podejście różnojęzyczne w edukacji

Podejście „Otwarcie na języki”: narodziny, rozwój, założenia

Koncepcja edukacji różnojęzycznej rozwijała się od połowy lat siedemdziesiątych XX w. Za jej prekursora uważa się Erica Hawkinsa, autora koncepcji „*language awareness*”, polegającej na rozwijaniu świadomości językowej. W latach dziewięćdziesiątych programy i badania w tej dziedzinie realizowane były w różnych krajach Europy, np. projekt *Éveil au language/ouverture aux langues* (*EOLE*) w Szwajcarii i badania prowadzone przez Pädagogische Hochschule we Freiburgu w Niemczech (Candelier 2003a:29–33). W latach 1997–2001 w szkołach pięciu krajów Unii Europejskiej realizowano eksperymentalnie projekt *EVLING* (*Éveil aux langues*) – „Otwarcie na języki”, wspierany w ramach programu Socrates–Lingua. Jego uczestnicy opracowali różnojęzyczne materiały dydaktyczne dla uczniów, szkolili nauczycieli wdrażających je w szkołach, a także dokonali jakościowej i ilościowej ewaluacji eksperymentu (Candelier 2003b:314–316). Kontynuacją tych prac był projekt *JA-LING*, mający na celu upowszechnienie podejścia „Otwarcie na języki” poprzez wprowadzenie go do programów nauczania szkół różnych szczebli i programów kształcenia nauczycieli. Projekt ten realizowany był w ramach pierwszego średnioterminowego programu Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (ECJN)¹ Rady Europy w Grazu (2000–2003) i programu

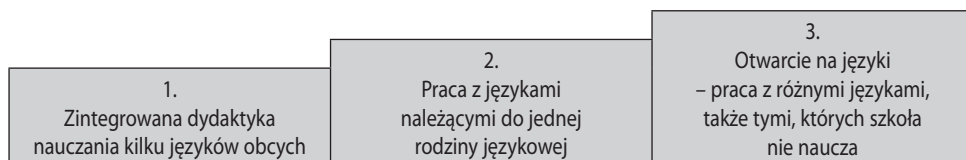
¹ Nazwa francuska: *Centre Européen pour les Langues Vivantes* (*CELV*); nazwa angielska: *European Centre for Modern Languages* (*ECML*). Strona internetowa Centrum: <<http://www.ecml.at>>.

Comenius 2.1 (2001–2004). Uczestniczyło w nim 12 krajów, w tym Polska, którą reprezentowali wykładowcy i studenci Nauczycielskiego Kolegium Języka Angielskiego i Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego Uniwersytetu Warszawskiego. W 2005 r. kilku instytucjom realizującym projekt w różnych krajach przyznano nagrodę *European Language Label* dla nowatorskich inicjatyw w nauczaniu języków obcych. W Polsce otrzymało ją Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego UW za materiały dydaktyczne i program kształcenia nauczycieli.

W ramach drugiego (2004–2007) i trzeciego (2008–2011) programu średnioterminowego ECJN realizowane są dalsze projekty związane z edukacją na rzecz różnorodności językowej i kulturowej. Stanowią one bezpośrednią kontynuację projektu *JA-LING* i animowane są przez członków ekipy koordynującej ten projekt. Są to m.in. projekty: *LEA* (ang. *Language Educator Awareness*, fr. *Langue et Education Au plurilinguisme*) i *CARAP* (ang. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches*, fr. *Un cadre de référence pour les approches plurielles*).

W 2001 r. we Francji powstało międzynarodowe stowarzyszenie *EDiLiC* (*Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle*), zrzeszające uczestników projektów z ponad 20 krajów. Ma ono na celu promowanie idei wprowadzania elementów edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej do programów szkolnych.

Podejście „Otwarcie na języki” zakłada odstępianie od nauczania jednego języka i jednej kultury w izolacji od innych (fr. *approche singulière*, ang. *singular approach*) na rzecz globalnej edukacji językowej, edukacji różnojęzycznej, zaznajamiającej uczniów z różnymi językami bez ich nauczania (fr. *approche plurielle*, ang. *pluralistic approach*) (Candelier 2003a:21–22). W nauczaniu języków wyróżnia się trzy rodzaje podejścia pluralistycznego. Są to: zintegrowana dydaktyka nauczania kilku języków obcych, praca z językami należącymi do jednej rodziny językowej, „otwarcie na języki” – praca z różnymi językami, także tymi, które nie są nauczane w szkole. Stanowią one kolejne kroki w stronę różnorodności (rys. 1).



Rys. 1. Trzy rodzaje pluralistycznego podejścia do nauczania języków obcych

Źródło: Candelier 2003a:19–21

Celem **zintegrowanej dydaktyki nauczania kilku języków** obcych jest rozwój językowej kompetencji komunikacyjnej i kulturowej w każdym z tych języków. Realizacja tego podejścia wymaga współpracy nauczycieli języków i koordynacji kształcenia językowego (wspólne cele, treści, strategie, metody). Ważne jest wykorzystywanie na zajęciach z poszczególnych języków wiedzy zdobytej w ramach uczenia się innych języków. W wielu szkołach istnieją zespoły nauczycieli języków obcych. Integrowanie dydaktyki nauczania języków oferowanych przez szkołę może stać się jednym z ich zadań.

Praca z językami należącymi do jednej rodziny zmierza do uświadamiania uczniom podobieństw i różnic między językami tej samej rodziny, rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej w ramach języków pochodzących z tej samej rodziny oraz rozwijania umiejętności metajęzykowych. W ramach tego podejścia nauczyciele jednego języka mogą wprowadzać do swoich zajęć elementy wiedzy dotyczącej innych języków z tej samej rodziny językowej. Jeśli w szkole nauczane są języki z tej samej rodziny (niemiecki i angielski z rodziny germańskiej, francuski, włoski i hiszpański z rodziny romańskiej, polski i rosyjski z rodziny słowiańskiej), warto, by nauczyciele tych języków ściślej ze sobą współpracowali.

„Otwarcie na języki” – praca z różnymi językami, także tymi, których szkoła nie naucza, to podejście, które uwzględnia różnorodność językową w największym stopniu (w materiałach dydaktycznych proponuje się pracę z ok. 60 językami). Jego celem jest rozwój umiejętności, które posłużą nabywaniu językowej kompetencji komunikacyjnej w dowolnym języku. W tym przypadku można mówić o globalnej edukacji językowej, zmierzającej do rozwijania zainteresowań językami i kulturami, wzrostu wiedzy na ich temat, a także rozwijania pozytywnych postaw wobec nich. Realizacja tego podejścia polega na włączaniu do zajęć językowych elementów dotyczących różnych języków (ćwiczenia, projekty) i poszerzaniu w ten sposób treści proponowanych w programie i podręczniku. Ważne jest, by nauczyciele odwoływali się do rozmaitych doświadczeń językowych uczniów, aktywizowali ich i zachęcali do refleksji nad przyswajanymi przez nich językami, tj. do analizowania, porównywania i pogłębiania ich znajomości.

Aby nauczyciele mogli z powodzeniem wdrażać pluralistyczne podejście w nauczaniu języków obcych, a zwłaszcza „Otwarcie na języki”, muszą być do tego przygotowani. Muszą rozumieć, na czym to podejście polega, znać metody pracy, umieć przygotować materiały dydaktyczne, przede wszystkim zaś być przekonani o jego wartości edukacyjnej i sami otwierać się na

inne języki i kultury. Realizacja celów omawianego podejścia winna w konsekwencji przyczynić się do rozwoju kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, ułatwienia i zwiększenia skuteczności procesu nauki języków, a także wspomnianego na wstępie uczenia ludzi, aby żyć wspólnie.

Koncepcja kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego

„Przygotowanie do językowego funkcjonowania w zjednoczonej Europie poprzez promowanie nauczania języków drugich i obcych, języków o niewielkim zasięgu, i ukazywanie komunikacji językowej jako drogi do tolerancji i narzędzia walki z ksenofobią” było od dawna przedmiotem zainteresowań Rady Europy (Komorowska 2003:75). W wyniku wieloletnich prac Rady w 2001 r. wydany został w formie książkowej dokument (w języku angielskim i francuskim²) oferujący wspólną dla krajów Europy podstawę do opracowywania planów nauczania, zaleceń programowych, egzaminów i podręczników. Omówiono w nim również koncepcję kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Dokument ten był szeroko rozpowszechniany już od 1997 r. jako oficjalny dokument Rady Europy. Obecnie istnieje on w ok. 30 wersjach językowych. Polskie tłumaczenie zostało wydane w 2003 r. przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli pod tytułem *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ). W publikacji tej pojęcie różnojęzyczności uznano za kluczowe we współczesnym kształceniu językowym. Zwrócono uwagę na to, że uczenie się języków jest procesem trwającym całe życie i że istnieje konieczność zmiany w określeniu celów edukacji językowej (Rada Europy 2003:16): „Nie chodzi tu już o osiągnięcie »perfekcji« w jednym, dwu czy nawet trzech językach, o dążenie w każdym z nich z osobna do najlepszego wzorca, jakim jest »idealny rodzimy użytkownik«. Chodzi natomiast o rozwinięcie kompetencji językowej, w której wszystkie umiejętności mają swoje miejsce”. Oznacza to, że istnieje potrzeba:

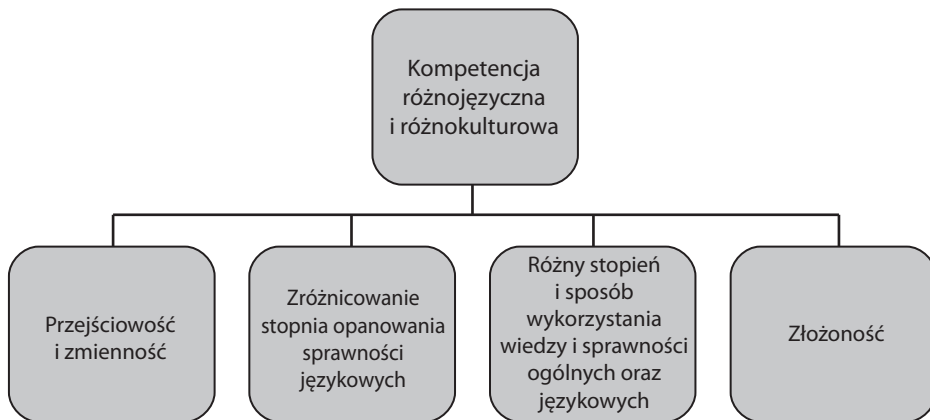
- zróżnicowania oferty instytucji kształcących językowo, aby uczący się mieli możliwość rozwijania kompetencji różnojęzycznej,

² *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (2001), Cambridge University Press: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>; *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2001), Conseil de l'Europe/Les Editions Didier: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf>.

- rozwijania i podtrzymywania u młodych ludzi motywacji do nauki, sprawności i umiejętności językowych oraz pewności siebie w używaniu języka w nowych sytuacjach życiowych poza szkołą, a nie tylko dbałości o osiągnięcie określonego poziomu zaawansowania w danym języku.

Czym zatem jest kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa? W ESOKJ (Rada Europy 2003:116, 145) zdefiniowano ją jako kompetencję, na którą „składa się znajomość różnych języków i różnych kultur” i która „odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych oraz uczestniczenia w interakcji międzykulturowej, gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami, a także znajomość kilku kultur. Nie oznacza to hierarchicznego współlistnienia różnych oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik języka”.

Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa jest konstruktem dynamicznym: tworzą ją i wzbogacają rozwijające się kompetencje cząstkowe. Cechuje ją przejściowość i zmienność, zróżnicowanie stopnia opanowania poszczególnych sprawności językowych, różny stopień i sposób wykorzystania wiedzy i sprawności ogólnych i językowych oraz złożoność (rys. 2) (Rada Europy 2003:116–118).



Rys. 2. Cechy kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej

Źródło: Rada Europy 2003:116–117

Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa ma charakter przejściowy i zmienny, ponieważ biografia językowa i kulturowa każdego człowieka stale się rozwija w toku jego życia, np. pod wpływem historii rodziny,

lektur, zainteresowań, doświadczeń zdobywanych podczas nauki języków obcych, podróży, kontaktów z ludźmi mówiącymi innymi językami i reprezentującymi inne kultury. Wszystkie te czynniki wywołują zmiany w konfiguracji kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej.

Zróżnicowanie stopnia opanowania sprawności językowych (ich różne wyważenie), charakteryzujące omawianą kompetencję, oznacza, że uczący się zna poszczególne języki w różnym stopniu (na ogół zna lepiej jeden język w porównaniu z innymi), ma inny profil kompetencji w każdym z przyswajanych języków (np. dobrą umiejętność mówienia w dwóch językach, dobrą umiejętność pisania tylko w jednym z nich), zróżnicowane profile różnokulturowe i różnojęzyczne (np. dobrą znajomość języka danej społeczności, lecz słabą znajomość jej kultury lub odwrotnie).

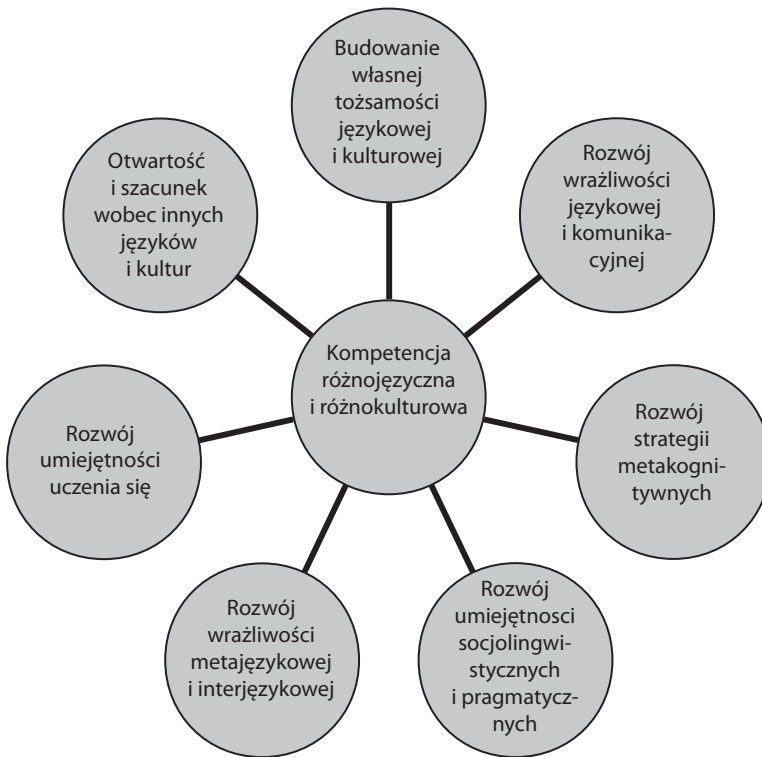
Kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową cechuje także różnorodny stopień i sposób wykorzystania wiedzy i sprawności ogólnych oraz językowych. Oznacza to, że strategie wykorzystywane podczas wykonywania zadań komunikacyjnych mogą różnić się w zależności od używanego języka i poziomu jego znajomości (np. osoby słabo znające język mogą osiągać cele komunikacyjne, stosując różnorodne strategie kompensacyjne).

Ostatnią z wymienionych cech kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej jest złożoność. Kompetencje: różnojęzyczna i różnokulturowa nie są prostą sumą kompetencji jednojęzycznych, lecz przyzwalają na rozmaite kombinacje i zmiany – np. w trakcie wypowiedzi istnieje możliwość zmiany kodu i użycia dwóch języków lub posługiwania się kilkoma językami na przemian. Bogaty repertuar strategii w tym zakresie umożliwia rozmówcom dokonanie odpowiedniego wyboru zależnie od zadania językowego.

Kształtowanie kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej dostarcza uczącym się istotnych korzyści (rys. 3). Rozwija wrażliwość językową i komunikacyjną oraz strategie metakognitywne, które umożliwiają lepsze rozumienie własnych „spontanicznych” sposobów rozwiązywania zadań komunikacyjnych oraz sprawowanie nad nimi większej kontroli. Pozwala również wykorzystać i rozwijać wrodzone umiejętności socjolingwistyczne i pragmatyczne, lepiej postrzegać ogólne i specyficzne dla danych języków aspekty struktury językowej (forma wrażliwości metajęzykowej, interjęzykowej lub tzw. hiperlingwistycznej)³. Ponadto, wzbogaca umiejętności

³ Chodzi o specyficzny rodzaj wrażliwości językowej, ułatwiającej wykonywanie zadań związanych z opisem funkcjonowania języków i zrozumieniem wzajemnych relacji między nimi, a także pozwalającej na wykorzystanie tych umiejętności w praktyce.

uczenia się nowych języków i kultur, a także umożliwia wyjście poza etnocentryczny punkt widzenia w odniesieniu do własnego języka i kultury oraz budowanie własnej tożsamości językowej i kulturowej poprzez uwzględnienie w niej zróżnicowanych doświadczeń odmienności (Rada Europy 2003:116–117).



Rys. 3. Korzyści z rozwijania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej

Źródło: Rada Europy 2003:117–118

Projekt *JA-LING*

Założenia projektu

Przykładem projektu poświęconego propagowaniu różnojęzyczności był wspomniany na wstępie projekt *JA-LING* (*Janua Linguarum*). Jego nazwa pochodzi od tytułu dzieła Jana Amosa Komeńskiego *Janua Linguarum*

Reserata (1631)⁴ – „Drzwi języków otworzone” (fr. *La porte des langues ouverte*, ang. *The Language Gateway*). Termin „drzwi”, „wrota języków”, rozumiano jako:

- wrota prowadzące do języków: edukacja językowa, ułatwianie nauki języków,
- wrota otwierane przez języki: edukacja ogólna w różnych wymiarach (rozwój wiedzy o świecie, kształtowanie umiejętności psychospołecznych, pozytywnych postaw wobec innych ludzi, przygotowanie do życia w społeczeństwie).

Głównym celem projektu *JA-LING* było wprowadzenie do programów przedszkolnych i szkolnych równoległego do nauczania języków obcych modułu „Otwarcie na inne języki i kultury” oraz uwzględnienie tego zagadnienia w programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Aby ten cel osiągnąć, podejmowano rozmaite działania: organizowano konferencje, przygotowywano publikacje propagujące wiedzę o podejściu różnojęzycznym i różnokulturowym, nawiązywano kontakty z władzami oświatowymi, opracowywano/adaptowano materiały dydaktyczne dla uczniów w różnym wieku, kształcono/uwrażliwiano nauczycieli, wdrażano materiały (praca z uczniami), opracowywano narzędzia ewaluacyjne i monitorowano przebieg wdrażania podejścia, wreszcie dokonywano analizy uzyskanych informacji (Candelier 2003a:37–39).

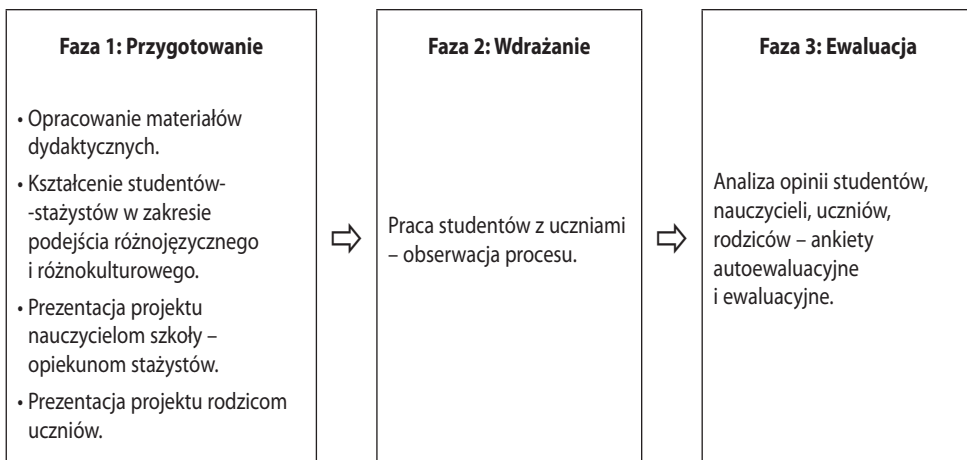
Doświadczenia zespołu Kolegium Francuskiego UW

Uczestnicy projektu i proces jego realizacji

W Nauczycielskim Kolegium Języka Francuskiego realizacją projektu *JA-LING* kierowała Janina Zielińska. Współpracowali z nią wykładowcy i studenci. Część studentów była współtwórcami materiałów dydaktycznych opracowywanych w czasie seminarium dyplomowego, pozostali byli eksperymentatorami wdrażającymi je do nauczania języka francuskiego. Projekt realizowano w ramach stażu pedagogicznego, który odbywał się

⁴ Książka ta była podręcznikiem do nauki łaciny, mającego na celu ułatwienie nauki tego języka i równocześnie przekazanie uczniom wiedzy o różnych obszarach życia człowieka. Ponieważ do szkoły, w której uczył Komeński, uczęszczała młodzież polska i niemiecka, do tekstu łacińskiego dodawał on polskie i niemieckie przekłady. Książka ta została przetłumaczona na wiele języków, przynosząc autorowi sławę na całym świecie (Kot 1995:299–300).

głównie w Szkole Podstawowej nr 146 w Warszawie. Dyrekcja i nauczyciele tej szkoły byli niezwykle przychylni projektowi i otwarci na innowacje. Eksperyment składał się z trzech faz (rys. 4):



Rys. 4. Fazy wdrażania podejścia „Otwarcie na języki” do kształcenia nauczycieli języka francuskiego i nauczania tego języka

Źródło: opracowanie własne

Materiały dydaktyczne

W ramach projektu powstało wiele prac dyplomowych zawierających materiały dydaktyczne do kształcenia kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Niektóre z tych materiałów stanowiły adaptacje materiałów przygotowanych przez pedagogów z innych krajów, inne zaś miały charakter autorski. Przeznaczone one były dla uczniów w różnym wieku. Osiem z nich zostało opublikowanych z funduszy projektu⁵ w 2004 r. Podstawowe informacje na ich temat zamieszczono w tabeli 1:

⁵ Publikacje finansowane ze środków: JA-LING COMENIUS 95040-CP-1-2001-DE-COMENIUS-C21.

Tabela 1. Materiały dydaktyczne opublikowane w ramach projektu JA-LING

Tytuł, język publikacji, adresat	Główne cele
<p>Zwierzęta mówią publikacja w języku polskim przeznaczona dla uczniów w wieku 8–10 lat</p>	<p>Zapoznanie i zainteresowanie dzieci dźwiękami wydawanymi przez zwierzęta i ich naśladowaniem przez ludzi mówiących różnymi językami (pojęcie onomatopei, jej formy w różnych językach).</p> <p>Zachęcenie dzieci do refleksji nad cechami przypisywanymi zwierzętom, zwrócenie uwagi na fakt, że wizerunki zwierząt są godłami wielu państw i znajdują się w herbach wielu miast.</p>
<p>Piosenka „Panie Janie” w różnych językach publikacja w języku polskim przeznaczona dla uczniów w wieku 8–10 lat</p>	<p>Refleksja nad piosenką w różnych językach.</p> <p>Zapoznanie dzieci z pojęciem „rodzina językowa” i refleksja nad źródłami podobieństw między językami.</p> <p>Zainteresowanie dzieci prawdziwymi dźwiękami (dźwiękami dzwonów) i ich opisem w językach ludzi (pojęcie onomatopei).</p> <p>Refleksja nad imionami, ich odpowiednikami w obcych językach i nad tym, jak ich brzmienie zmienia się w zależności od języka.</p>
<p>Międzynarodowa klasa publikacja w języku polskim przeznaczona dla uczniów w wieku 8–10 lat</p>	<p>Refleksja nad różnymi językami (w tym językami mniejszości i regionalnymi), podobieństwami i różnicami między nimi oraz sposobami ułatwiającymi ich rozpoznawanie i pobieżne rozumienie.</p> <p>Analiza formuł powitania, prezentacji, pożegnania oraz nazw przyborów szkolnych, państw i ich stolic w wybranych językach.</p> <p>Refleksja nad tym, czym jest alfabet i jakie są rodzaje pisma.</p>
<p>Jak się nie bać wielojęzycznego wilka? publikacja w języku polskim przeznaczona dla uczniów w wieku 9–12 lat</p>	<p>Refleksja nad procesem rozumienia tekstów.</p> <p>Zapoznanie uczniów ze strategiami czytania tekstów w językach obcych, zarówno tych, których się uczą, jak i zupełnie im nieznanymi (analiza elementów ułatwiających identyfikację języka, ogólne zrozumienie baśni i odgadnięcie znaczenia poszczególnych słów).</p> <p>Odkrywanie podobieństw między językami (rodziny językowe).</p> <p>Poznanie najważniejszych alfabetów występujących w Europie: łacińskiego, greckiego, arabskiego i cyrylicy.</p> <p>Rozwijanie umiejętności współpracy między uczniami.</p>

Tytuł, język publikacji, adresat	Główne cele
<p><i>Harry Potter plurilingue</i> publikacja w języku francuskim przeznaczona dla uczniów w wieku 10–14 lat</p>	<p>Rozwijanie strategii rozumienia tekstów w językach słabo lub zupełnie nieznanymi.</p> <p>Przezwyciężenie barier językowych związanych z ogólnym zrozumieniem tekstów poprzez poznanie podstawowych alfabetów używanych w Europie (łacińskiego, cyrylicy, greckiego).</p> <p>Rozbudzanie ciekawości w stosunku do innych języków i kultur.</p> <p>Poznanie podstawowych sposobów znajdowania dokumentacji w różnych językach (Internet, publikacje książkowe).</p>
<p><i>Dans l'univers des prénoms et des noms</i> publikacja w języku francuskim przeznaczona dla uczniów w wieku 12–18 lat</p>	<p>Refleksja nad imionami uczniów: ich pochodzeniem, ulubionymi formami, odpowiednikami w innych językach, popularnością w różnych krajach.</p> <p>Refleksja nad nazwiskami: skąd pochodzą, co znaczą, jakie mają odpowiedniki w innych językach.</p> <p>Wprowadzenie do onomastyki: zachęcenie do poszukiwań pochodzenia imion i nazwisk własnych, swoich najbliższych i znanych postaci historycznych.</p>
<p><i>Dans le monde des gestes</i> publikacja w języku francuskim przeznaczona dla uczniów w wieku 12–18 lat</p>	<p>Zrozumienie roli gestu i mimiki w skutecznej komunikacji interpersonalnej.</p> <p>Zrozumienie specyfiki komunikacji niewerbalnej dla danej kultury, społeczeństwa, grupy, jednostki.</p> <p>Refleksja nad międzykulturowymi podobieństwami i różnicami w gestykulacji i mimice.</p> <p>Zrozumienie niebezpieczeństw związanych z mylną interpretacją komunikatów niewerbalnych.</p> <p>Poznanie emotikonów (ang. <i>smileys</i>).</p>
<p><i>A travers l'Europe des langues</i> (suplement do podręcznika do nauczania języka francuskiego dla liceum) publikacja w języku francuskim przeznaczona dla uczniów w wieku 15–18 lat</p>	<p>Rozpoznawanie języków krajów należących do Unii Europejskiej (UE).</p> <p>Refleksja nad podobieństwami i różnicami języków krajów UE (pojęcie rodziny językowej).</p> <p>Zachęcenie do posługiwania się słownikami w celu ustalenia znaczenia słów i wyrażeń w nieznanymi językach i do korzystania ze stron internetowych w różnych językach.</p> <p>Poznanie wymowy nazwy wspólnej waluty europejskiej (euro) w różnych językach, poznanie narodowej strony monet na rewersach.</p> <p>Poznanie pochodzenia nazw edukacyjnych projektów europejskich i żargonu dokumentów unijnych.</p>

Źródło: opracowanie własne

Materiały dydaktyczne składają się z dwóch części. Pierwszą część stanowi „Zeszyt ćwiczeń dla ucznia”. Wyjaśniono w nim cel pracy, zamieszczono karty z ćwiczeniami do wykonania w szkole i/lub w domu oraz arkusze samooceny. Druga część to „Przewodnik dla nauczyciela”. Zamieszczono w nim podstawowe, przydatne nauczycielowi, informacje na temat zagadnień będących przedmiotem pracy z uczniami, przedstawiono wskazówki dotyczące realizacji ćwiczeń i metod pracy z uczniami (ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywizujących i interaktywnych), pomoce do wykorzystania na lekcji oraz klucz odpowiedzi do ćwiczeń.

Realizacja i ewaluacja eksperymentu

Wszystkie materiały dydaktyczne zostały przetestowane przez studentów będących ich współautorami. Wybrane materiały sprawdzono eksperymentalnie w klasach I–III szkoły podstawowej podczas lekcji języka francuskiego prowadzonych przez studentów stażystów. W eksperymencie wzięło udział ok. 250 uczniów i 30 studentów pracujących pod opieką trojga wykładowców Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego UW. Realizację projektu monitorowano. Lekcje z uczniami obserwowali metodycy z Kolegium, nauczyciele–opiekunowie praktyk i stażyści. Omawiano ich przebieg, korzyści i napotkane trudności. Stażyści dokonowali ewaluacji prowadzonych zajęć, zapisując uwagi do realizowanych ćwiczeń i sugestie dotyczące tego, co należy udoskonalić. Swoją pracę, wiedzę i umiejętności po cyklu zajęć mogli ocenić także uczniowie. O opinię na temat projektu zapytano rodziców (Gałkowski i Zielińska 2005:46–47).

Realizacja eksperymentu doprowadziła do następujących wniosków:

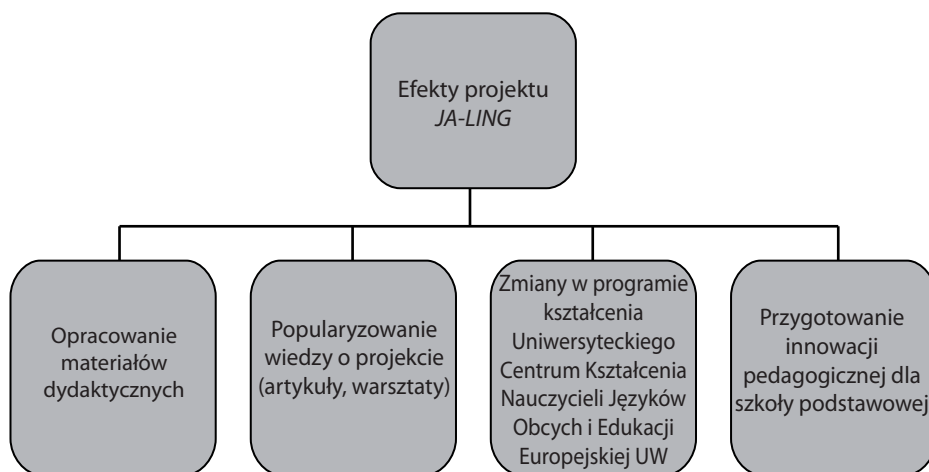
1. W odniesieniu do uczniów: proponowane materiały wzbudziły zainteresowanie. Dzieci chętnie wykonywały ćwiczenia, spontanicznie dzieliły się doświadczeniami dotyczącymi języków i kultur (okazywało się na ogół, że miały ich wiele), zadawały ciekawe pytania, w większości były zadowolone z zajęć i własnej pracy.
2. W odniesieniu do studentów: wdrażanie projektu okazało się dużym wyzwaniem. Trudności wynikały z niedostatecznej wiedzy studentów, zarówno językoznawczej, jak i ogólnej, niewystarczającego zrozumienia potrzeb edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej, a także nieumiejętności połączenia wątków różnojęzycznych i różnokulturowych z naucza-

niem języka francuskiego. Sukces edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej zależy w dużej mierze od nauczycieli: od ich świadomości, iż edukacja ta jest potrzebna, ich wiedzy i umiejętności w jej zakresie, ich postaw i współpracy z partnerami: innymi nauczycielami (edukacja ta ma charakter interdyscyplinarny), rodzicami i środowiskiem lokalnym. Dlatego tak ważne jest przygotowywanie nauczycieli do realizacji celów edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej na etapie kształcenia przed- i podyplomowego.

3. W odniesieniu do rodziców uczniów: w realizacji celów edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej istotną rolę odgrywają rodzice uczniów. Jako edukatorzy własnych dzieci, mogą oni wesprzeć i wzmocnić działania nauczyciela, pomagając dzieciom w wykonaniu niektórych ćwiczeń, poszukiwaniu informacji, zastanawianiu się nad pewnymi zagadnieniami. Niektórzy rodzice, z racji wykonywanego zawodu, wiedzy i kompetencji, mogliby zapewne pełnić rolę „ekspertów” i wspomóc nauczyciela w wykonywaniu swoich zadań. Dlatego istotne jest, by rodzice stali się sojusznikami nauczyciela w realizacji programu edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej. Aby do tego doprowadzić, nauczyciel powinien przede wszystkim poinformować ich o programie, jego celach i metodach realizacji, a także sprecyzować, jakie ma wobec nich oczekiwania. Warto, by wiedział, w jakim zakresie może liczyć na wsparcie merytoryczne ze strony rodziców swoich uczniów, a także znał oczekiwania, jakie rodzice mają wobec niego, jak również wobec proponowanego programu. Najlepszym sposobem realizacji tych zadań jest rozmowa z rodzicami w trakcie zebrania klasowego. Takie spotkania z udziałem nauczycieli i eksperymentatorów z Nauczycielskiego Kolegium Nauczania Języka Francuskiego UW odbyły się w szkołach, w których realizowano projekt, co bardzo pozytywnie wpłynęło na jego przebieg.

Efekty projektu *JA-LING*

Można mówić o czterech efektach uczestnictwa w projekcie *JA-LING* (rys. 5): opracowaniu materiałów dydaktycznych, popularyzowaniu wiedzy o projekcie, zmianach w programie kształcenia w kolegiach uczestniczących w projekcie oraz przygotowaniu innowacji pedagogicznej dla szkoły podstawowej.



Rys. 5. Efekty projektu JA-LING

Źródło: opracowanie własne

We wcześniejszej części rozdziału przedstawiono 8 materiałów dydaktycznych, jakie stworzono w ramach projektu. Oprócz nich powstało jednak wiele innych materiałów, które stanowiły części prac dyplomowych studentów (np. *Porozumiewać się inaczej – dziecko w świecie osób niewidomych*, *Od języka dziecka do języków świata*, *Uczeń w świecie wielokulturowym i wielojęzycznym*). Wykładowcy Kolegium przygotowali też autorski materiał pt. *Księga badacza języków* (2004) dla uczniów w wieku 7–12 lat. Jest to zestaw kart pracy, podzielony na 6 części (*Wprowadzenie; Co wiem o językach?; Jak zdobywam informacje o różnych językach?; Moje umiejętności różnojęzyczne; Teczka; Podsumowanie: Jak pracowałam/em nad moją Księgą?*). Ma on na celu zachęcenie uczniów do refleksji nad różnymi językami, uświadomienie im, co wiedzą o językach, co potrafią, jak mogą to wykorzystać i jaką wiedzę muszą jeszcze zdobyć, nauczenie ich gromadzenia dokumentacji, która w przyszłości będzie im pomocna w dalszej nauce, wyborze nowej szkoły i studiów, w podróżach, znalezieniu pracy w Europie i świecie. *Księga* (funkcjonująca jako materiał roboczy do kształcenia studentów) powstała przed wydaniem polskiej wersji *Europejskiego Portfolia Językowego* (EPJ) i zawiera wiele działań, które mogą posłużyć jako ćwiczenia uzupełniające EPJ.

Wiedza o projekcie JA-LING była popularyzowana na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” (np. Murkowska i Zielińska 2002, 2003) oraz podczas warsztatów dla nauczycieli, organizowanych m.in. przez

Uniwersytet Warszawski, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego UW.

Istotnym efektem uczestnictwa w projekcie *JA-LING* było wprowadzenie do programu Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego UW modułu poświęconego edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej (początkowo 60 godzin, obecnie 30 godzin zajęć na II roku). W tabeli 2. zamieszczono wybrane informacje na temat jego celów i treści:

Tabela 2. Cele i treści modułu „Edukacja różnojęzyczna i różnokulturowa” w programie kształcenia Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego UW

Moduł „Edukacja różnojęzyczna i różnokulturowa”	
Cele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zapoznanie się z koncepcją edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej oraz z podstawowymi dokumentami związanymi z tą tematyką (w aspekcie genezy, celów, podstawowych pojęć, treści i metod). 2. Uwrażliwienie na otaczającą nas różnorodność kulturową i językową, rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej studentów. 3. Zdobycie podstawowych umiejętności w zakresie edukowania uczniów w dziedzinie różnojęzyczności i różnokulturowości na lekcjach języka obcego. 4. Zdobycie podstawowych umiejętności związanych z pedagogiką projektu.
Treści	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wprowadzenie do tematyki zajęć. Uzasadnienie potrzeby edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej. 2. Różnorodność językowa w Europie. 3. Geneza edukacji różnojęzycznej – podstawowe dokumenty i działania instytucji europejskich w dziedzinie różnojęzyczności. Główne idee dokumentów europejskich w dziedzinie edukacji różnojęzycznej. Przydatność znajomości tych dokumentów w pracy nauczyciela. 4. Podstawowe założenia ESOKJ. 5. Pojęcie różnojęzyczności według ESOKJ – definicja i charakterystyka kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Korzyści wynikające z kształtowania tej kompetencji. 6. <i>Europejskie Portfolio Językowe</i> jako narzędzie do promowania koncepcji różnojęzyczności i kształtowania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. 7. <i>Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych</i> jako narzędzie wspomagające przygotowanie do zawodu. 8. Podejście „Otwarcie na inne języki i kultury” – jego cele i podstawowe założenia. 9. Materiały do kształtowania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej opracowane w ramach projektu <i>JA-LING</i> – prezentacja, analiza. 10. Omówienie projektów i podsumowanie zajęć.

Źródło: opracowanie własne

Zajęcia te realizowane są przede wszystkim metodami aktywizującymi ze szczególnym uwzględnieniem metody projektu. W pierwszym roku zajęć studenci pracowali nad projektami pod wspólnym tytułem: „Wielojęzyczność i wielokulturowość wokół nas”. Miały one na celu kształtowanie wrażliwości studentów na obecność innych języków i kultur w środowisku ich życia. Obecnie opracowują oni projekty wprowadzające elementy różnojęzyczności do klasy językowej (uzupełnienie wybranych jednostek podręczników do nauczania języka francuskiego na różnych poziomach o elementy różnojęzyczne). Mają one na celu rozwinięcie umiejętności łączenia nauczania języka francuskiego z wątkami różnojęzycznymi, czyli przygotowanie metodyczne do pracy z uczniami.

Uwzględnienie modułu różnojęzycznego i różnokulturowego w kształceniu przyszłych nauczycieli języka wydaje się najistotniejszym warunkiem powodzenia we wprowadzaniu tej edukacji do klas i szkół. Z opinii studentów wynika, że realizacja projektów zmieniła ich podejście do nauczania i uczenia się języków obcych: potrafią oni zauważyć związki między językami i postrzegać je w szerszym kontekście. Część studentów, którzy podjęli pracę nauczyciela języka francuskiego, deklaruje, że nawiązując współpracę ze szkołami w innych krajach w ramach wspólnie realizowanych projektów, poszerzają proponowane przez partnerów treści o elementy związane z podejściem różnojęzycznym.

Udział w projekcie *JA-LING* doprowadził także do podjęcia próby zintegrowania zajęć seminaryjnych z programem praktyk pedagogicznych studentów, tak by elementy edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej stały się integralnym składnikiem nauczania języka francuskiego przez stażystów w szkole podstawowej. Metodocy Kolegium i dyrekcja Szkoły Podstawowej nr 146 w Warszawie opracowali również innowację pedagogiczną pt. „Nauczanie języka francuskiego z elementami programu uwrażliwiania na inne języki i kultury”, przeznaczoną dla uczniów wszystkich klas. Jej program został zaprezentowany przedstawicielom lokalnych władz oświatowych w celu uzyskania środków na jego realizację, nie otrzymał jednak wsparcia z ich strony, w związku z czym innowację tę zdołano zrealizować jedynie częściowo.

Podsumowanie

Edukacja różnojęzyczna i różnokulturowa to niewątpliwie ważny obszar edukacyjny. Instytucje europejskie przypisują jej duże znaczenie

i podejmują działania (projekty międzynarodowe) na rzecz jej wdrożenia. Doświadczenia wskazują, że nie jest to proces łatwy. Wymaga on zmian systemowych, zrozumienia przez nauczycieli i przedstawicieli władz oświatowych potrzeb tego rodzaju edukacji i jej założeń, wreszcie doskonalenia wiedzy i umiejętności w tym zakresie.

Warto też zwrócić uwagę na fakt, że wprowadzanie elementów różnojęzycznych i różnokulturowych w polskiej szkole jest trudniejsze niż w tych krajach, których mieszkańcy stykają się z różnojęzycznością i różnokulturowością na co dzień – np. we Francji, Wielkiej Brytanii czy Niemczech. W państwach tych, zwłaszcza w dużych miastach, w każdej klasie są uczniowie pochodzący z innych krajów, co powoduje, iż nauczyciele muszą sprostać związanym z tym wyzwaniom i uwzględnić w swojej pracy różnojęzyczność i różnokulturowość swoich uczniów, umieć czerpać z tego faktu korzyści i odpowiednio tą sytuacją zarządzać. W Polsce, poza terenami zamieszkałymi przez mniejszości narodowe, różnorodność językową i kulturową trzeba niejako sztucznie „wytworzyć”, co przedstawia pewną trudność, niełatwo bowiem zachęcać do czegoś, z czym się na co dzień nie spotyka wcale lub spotyka tylko w niewielkim stopniu. Kontakt z uczniami władającymi innymi językami i reprezentującymi inne kultury nie jest w wielu szkołach częsty, przez co brakuje na lekcji „ekspertów”, którzy mogliby nauczycielowi udzielić rad, wskazówek, pomóc w wymowie, rozumieniu tekstów itp.

W tych okolicznościach niezbędne wydaje się:

- popularyzowanie idei edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej w wielu kręgach społeczeństwa, w tym przede wszystkim wśród przedstawicieli władz, nauczycieli i rodziców. Każda z tych grup ma do odegrania inną rolę w upowszechnianiu tej edukacji, a jedynie zintegrowane, spójne i długofalowe działania mogą okazać się efektywne;
- uwzględnienie kształcenia w zakresie edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej w programie kształcenia nauczycieli języków obcych, a także w programach kształcenia nauczycieli innych przedmiotów (w wielu krajach, np. w Szwajcarii, Belgii i Francji, podejście różnojęzyczne i różnokulturowe znalazło miejsce w kształceniu nauczycieli różnych przedmiotów);
- uwzględnienie kształcenia w zakresie edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej w programach doskonalenia nauczycieli. Najlepszym miejscem do tego wydaje się szkolenie w zakresie stosowania *Europejskiego*

Portfolia Językowego, będącego narzędziem promowania koncepcji różnojęzyczności;

- promocja EPJ i ESOKJ (nieograniczanie jego zawartości jedynie do opisu poziomów biegłości językowej).

Istotną kwestią wydaje się również przyznanie edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej miejsca w programie kształcenia szkół różnego szczebla. Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, w części poświęconej językom obcym, otwiera pole dla inicjatyw zmierzających do wprowadzenia różnorodności językowej do szkoły, zalecając kształtowanie u uczniów, już od pierwszego etapu szkoły podstawowej, „poszanowania dla innych kultur i tradycji” oraz „zapobiegania wszelkiej dyskryminacji” (Rozporządzenie 2008:18). Jednak dopiero na drugim etapie (kl. IV–VI) zakłada się, że uczeń posiada „świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami)”; *Portfolio Językowe* cytowane jest jedynie w kontekście samooceny (Rozporządzenie 2008:31). Wynika stąd, że pomimo sprzyjających regulacji prawnych droga do zaistnienia w szkole innych języków niż te, które są tam nauczane, jest jeszcze odległa.

Edukacja różnojęzyczna i różnokulturowa ma głęboki sens i jest szansą na lepszą przyszłość. Mamy nadzieję, że lektura tego rozdziału zachęci i zainspiruje Czytelników do jej podejmowania i promowania.

Bibliografia

- Candelier, M. (red.) (2003a) *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2003b) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Gałkowski, A., Zielinska, J. (2005) *Eveiller la conscience des enseignants de langues à l'éveil aux langues: sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle dans les classes*. W: Florczak, J. (red.) *Techniki językoznawcze w dydaktyce języka francuskiego jako obcego*. Katedra Filologii Romańskiej Uniwersytetu Łódzkiego, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Płocku, 46–49.
- Komorowska, H. (2003) Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela. *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 74–80.
- Kott, S. (1995) *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, t. 1. Warszawa: Żak.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17.
- Murkowska, A., Zielińska, J. (2002) Otwarcie na kultury i języki świata. *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 38–41.
- Murkowska, A., Zielińska, J. (2003) Różnojęzyczność i wielokulturowość w kształceniu nauczycieli języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 107–111.
- Rada Europy (2003) *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI w. pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa „Edukacja: jest w niej ukryty skarb” (1998) Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.

Materiały dydaktyczne JA-LING:

- Zielińska, J., Woynarowska-Sołdan, M., & Lutyńska, K. (2004) *Zwierzęta mówią*. Zeszyt dla ucznia, Przewodnik dla nauczyciela. Program Socrates–Comenius 2.1. Uniwersytet Warszawski, Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej (CKNJOiEE), Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego (UKKNJF).
- Zielińska, J., Woynarowska-Sołdan, M., & Trawińska, M. (2004) *Piosenka „Panie Janie w różnych językach”*. Zeszyt dla ucznia, Przewodnik dla nauczyciela, Program Socrates–Comenius 2.1. Uniwersytet Warszawski, CKNJOiEE, UKKNJF.
- Zielińska, J., Woynarowska-Sołdan, M., & Wojciechowska, K. (2004) *Międzynarodowa klasa*. Zeszyt dla ucznia, Przewodnik dla nauczyciela, Program Socrates–Comenius 2.1. Uniwersytet Warszawski, CKNJOiEE, UKKNJF.
- Zielińska, J., Woynarowska-Sołdan, M., & Pilichowska, E. (2004) *Jak się nie bać wielojęzycznego wilka*. Zeszyt dla ucznia, Przewodnik dla nauczyciela, Program Socrates–Comenius 2.1. Uniwersytet Warszawski, CKNJOiEE, UKKNJF.
- Zielińska, J., Woynarowska-Sołdan, M., Woźniak, C., & Gorlińska, M. (2004) *Harry Potter plurilingue*. Zeszyt dla ucznia, Przewodnik dla nauczyciela, Program Socrates–Comenius 2.1. Uniwersytet Warszawski, CKNJOiEE, UKKNJF.
- Zielińska, J., Woynarowska-Sołdan, M., Woźniak, C., & Szpryngwald, D. (2004) *Dans l’univers des prénoms et des noms*. Zeszyt dla ucznia, Przewodnik dla nauczyciela, Program Socrates–Comenius 2.1. Uniwersytet Warszawski, CKNJOiEE, UKKNJF.

- Zielińska, J., Woynarowska-Soldan, M., Woźniak, C., & Gryz, M. (2004) *A travers l'Europe des Langues*. Zeszyt dla ucznia, Przewodnik dla nauczyciela, Program Socrates-Comenius 2.1. Uniwersytet Warszawski, CKNJOiEE, UKKNJF.
- Zielińska, J., Woynarowska-Soldan, M., Woźniak, C., & Budzik, E. (2004) *Dans le monde des gestes*. Zeszyt dla ucznia, Przewodnik dla nauczyciela, Program Socrates-Comenius 2.1. Uniwersytet Warszawski, CKNJOiEE, UKKNJF.

OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE W PROJEKCIE EDUKACYJNYM

Ocenianie projektu i jego wykonawców

Planując realizację projektu, od samego początku powinno się przewidzieć sposób jego ewaluacji. Musimy wiedzieć, po czym poznamy, że projekt został zrealizowany prawidłowo i że osiągnięto zadowalające wyniki. Planujemy zarówno sposób, jak i kryteria oceny. Odpowiedzi na pytania o to, czy nam się udało, czy osiągnęliśmy założone cele, jakie korzyści odnieśli wszyscy uczestnicy projektu i jaki pożytek płynie z naszego działania dla otoczenia szkoły, są równie ważne, jak sama satysfakcja z pracy podczas realizacji zadań. Rozmowę i rzetelną ocenę rezultatów zgodnie z zaplanowanymi wskaźnikami przeprowadza się zwykle w gronie osób bezpośrednio zainteresowanych. Wyciągnięte wówczas wnioski warto wykorzystać przy planowaniu kolejnego projektu.

Planujemy także i organizujemy zwykle na koniec publiczną prezentację rezultatów, piszemy raporty i sprawozdania, publikujemy artykuły, urządzamy wystawy, organizujemy konferencje, seminaria, pokazy, koncerty i akademie. Jeśli projekt jest dwustronny lub wielostronny, staramy się zwykle zaprezentować rezultaty wszystkich uczestników projektu i, co bardzo ważne, pokazać korzyści, jakie przyniosła współpraca. Znacznie więcej mówimy wówczas o sukcesach i dobrych stronach. Nie chwalimy się porażkami, a nawet jeśli zdarza się, że wspominamy trudne momenty, robimy to zwykle z zamiarem wskazania sposobu poradzenia sobie z problemami.

Powinniśmy też pamiętać, żeby poddać refleksji to, czego nauczyli się uczniowie, jak to się odnosi do wymagań zawartych w podstawie programowej i realizowanych przez szkołę programów. Wreszcie samym uczniom

należy się rzetelna informacja o ich indywidualnych i zespołowych osiągnięciach. Często oczekują oni od nauczycieli także oceny wyrażonej w stopniach, a to nie jest proste. Nauczyciele na ogół traktują wystawienie stopnia za udział w projekcie jak nagrodę za starania i stosunkowo mało uwagi poświęcają kryterialnej ocenie dokonań poszczególnych uczniów. Tymczasem udział w projekcie daje nauczycielowi wyjątkową okazję do celowego i zaplanowanego kształcenia umiejętności oraz informowania uczniów o postępach w ich zdobywaniu.

Nauczyciele często twierdzą, że nie lubią i nie potrafią oceniać, i dotyczy to nie tylko projektów. Uważają tę czynność za najtrudniejszą, choć absolutnie konieczną w pracy z uczniami. Nie lubią oceniania, zwłaszcza z powodu konieczności podejmowania decyzji o wystawianiu uczniom stopni. Stwierdzają też, że są stosunkowo słabo przygotowani do oceniania (Czetwertyńska 2011). O tej konieczności odpowiedzialnego decydowania Jerzy Axer (2005:7) powiedział, że jest jedną z najbardziej przykrych sytuacji w uprawianiu nauczycielskiego zawodu, zwłaszcza jeśli ocena ma istotne znaczenie dla losu młodego człowieka. Ocena szkolna, a jeszcze bardziej egzaminacyjna staje się narzędziem władzy. Szczególnie „przy egzaminie nakładanie się stosunków władzy na relacje wiedzy staje w pełnym blasku” (Foucault 1993:222).

Ocenianie kształtujące w projekcie

Ocenianie w projekcie jest w pewnym sensie jeszcze bardziej skomplikowane niż ocenianie codziennych postępów uczniów, na przykład ich prac pisemnych, testów lub odpowiedzi. Jednak realizacja projektu edukacyjnego zgodnie ze wszystkimi zasadami wymaga na zakończenie rzetelnej ewaluacji, co w praktyce szkolnej może też oznaczać konieczność podsumowania indywidualnych dokonań poszczególnych uczniów biorących udział w pracy. Prawdziwie wartościową oceną dla ucznia nie jest jednak stopień, punkty czy procenty przekładające się na miejsce w rankingu klasowym, szkolnym lub pozaszkolnym. Uczeń potrzebuje możliwie najdokładniejszej, rzetelnej informacji zwrotnej o miejscu, do którego dotarł w procesie uczenia się – co umie dobrze, czego jeszcze nie potrafi, jaką dalszą drogę rozwoju powinien obrać, co poprawić, nad czym pracować. Same tylko punkty i stopnie niewiele na ten temat mówią. Pozwalają jedynie na porównania i umożliwiają uczniowi rozpoznanie miejsca w klasowym szeregu. Dają tylko odpowiedź na pytanie, czy jest lepszy, czy gorszy od kolegów.

Tymczasem nauczanie nie musi, a nawet nie powinno polegać na stałym organizowaniu konkursu dla uczniów. Uczenie się nie może być ciągłym udziałem w zawodach o to, kto szybciej wypełni opisane programem wymagania i skuteczniej udowodni, że tak już się stało.

Kiedy rozpoczynamy z uczniami realizację projektu i planujemy jego ewaluację, powinniśmy także zadać sobie dwa podstawowe pytania:

1. Po czym poznamy, że projekt się udał?
2. Jak sprawdzimy, czego nauczyli się uczniowie?

To drugie pytanie jest o tyle kluczowe, że w polskich szkołach często jeszcze podważa się sens pracy metodą projektu, gdyż wymaga ona dużego wysiłku, dezorganizuje codzienną pracę uczniów i nauczycieli oraz wydaje się pozornie nieefektywna w kształceniu umiejętności wskazanych w podstawie programowej.

Ocenianie umiejętności kluczowych

Pojęcie umiejętności kluczowych, których szkoła ma obowiązkowo nauczać, z trudem przebija się do szkolnej praktyki i ciągle pozostaje na poziomie deklaracji zawartych w programach. Ze skuteczności ich kształtowania szkoła nie jest rzetelnie rozliczana. Wielu nauczycieli, podejmujących pracę metodą projektu, traktuje je jako interludium w toku szkolnych działań, a nie zwykły i skuteczny sposób realizowania celów edukacyjnych. Decydują się na projekt, by urozmaicić pracę, mniejszą wagę zaś przywiązują do jego znaczenia w procesie edukacyjnym.

A przecież można uznać, że najważniejszą przesłanką udanego projektu są właśnie osiągnięcia uczniów, bo głównym celem podejmowania projektów edukacyjnych winno być nauczanie, i to umożliwiające wywiązanie się szkoły z obowiązku kształcenia umiejętności niemożliwych do rozwijania podczas konwencjonalnych zajęć. Wykorzystanie metody projektu w edukacji, choć nie jest (także w Polsce) nowością i liczy sobie ponad sto lat, cieszy się obecnie coraz większą popularnością i jest jakby na nowo odkrywane.

W nauczaniu metodą projektu podkreśla się także znaczenie rzetelnego oceniania dla budowania prawidłowych relacji między uczniami a nauczycielami. Ma to miejsce zwłaszcza wówczas, gdy wśród sposobów oceny znajdują się takie, które odwołują się do uczniowskiej samooceny i oceny koleżeńskiej.

Przede wszystkim jednak ocenianie w projekcie winno służyć uczniom. To oni najbardziej potrzebują dokładnej informacji zwrotnej: odpowiedzi

na pytanie, czy prawidłowo wykonali zadanie. Śledząc i analizując postępy uczniów, możemy stwierdzić, w jakim stopniu dzięki projektowi wykonane zostały zadania związane z konkretnymi wymaganiami zapisanymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Rozporządzenie 2008). Można wówczas dobrze zaplanować kolejne kroki nauczyciela i szkoły. W przypadku uczniów starszych, którzy z natury rzeczy mają większą kontrolę nad własnym procesem uczenia się i większą autonomię, daje to im możliwość samodzielnego, skutecznego kierowania swoją pracą. Otrzymując dokładną informację o własnych mocnych i słabych stronach, mogą oni zdecydować, na kształcenie których umiejętności postawić w kolejnym projekcie lub dalszym etapie prac.

Odpowiedzi na pytania „czy?” i „dlaczego?”

Herman *et al.* (1992) wskazują dwa zasadnicze powody, dla których warto przywiązywać dużą wagę do oceniania w ogóle. Dla każdej z tych dwu przyczyn najodpowiedniejsze są różne sposoby oceniania.

Pierwszy powód jest oczywisty: chodzi o sprawdzenie, czy uczeń zgromadził odpowiednią wiedzę i posiadał określone umiejętności. Można to zrobić za pomocą rozmaitych testów, sprawdzianów, klasówek, oceny prac uczniowskich, a także oceny rezultatów projektów po przedstawieniu końcowej prezentacji.

Drugi powód to zdiagnozowanie słabych i mocnych stron uczniów. Jest to potrzebne do tego, by wesprzeć ich w dalszej pracy, pomóc zaplanować działania, a także przygotować własny plan nauczycielski. Chodzi tu o znalezienie odpowiedzi nie tylko na pytanie, czy uczniowie osiągnęli zadowalający poziom, lecz także, dlaczego tak się stało, co ewentualnie stoi na przeszkodzie w dalszych postępkach lub jakie mocne strony uczniów można wykorzystać w kolejnych działaniach. Ponieważ zależy nam na odkryciu, gdzie i dlaczego uczeń popełnia błędy, musimy uważnie prześledzić przebieg jego pracy i sposób dochodzenia do rezultatów. W tym przypadku nie wystarczy obejrzenie rezultatów końcowych. Oceniamy jednocześnie i proces, i produkt. Niezastąpionymi narzędziami tego rodzaju oceny są: obserwacja pracy w projekcie, analiza uczniowskiego portfolio, rozmowy indywidualne i grupowe, uczniowska samoocena przebiegu pracy w projekcie, ocena koleżeńska.

Autentyczne, czyli jak w życiu

Ocenianie pracy uczniów realizujących projekt nazywane bywa autentycznym lub alternatywnym (ang. *authentic or alternative assessment*). Jego podstawę stanowi właśnie monitorowanie procesu uczenia się, najlepiej w warunkach zbliżonych do autentycznych sytuacji życiowych. Ma to miejsce wówczas, gdy uczniowie w ramach projektu nie tylko sięgają do książek i słuchają wykładu, ale też samodzielnie poszukują, wykonują prace organizacyjne, kontaktują się i współpracują z otoczeniem pozaszkolnym. Nauczyciel–opiekun projektu stwarza uczniom możliwość działania i wykonywania zadań możliwie najbliższych sytuacjom występującym w rzeczywistym świecie, nie w sztucznych, przygotowanych wyłącznie na użytek szkoły, warunkach. Analiza działań uczniów w takich okolicznościach służy diagnozie i wspieraniu uczniów w procesie uczenia się.

Aby pomóc konstruować wiedzę

Dążenie do harmonijnego łączenia obu celów, czyli określenia poziomu wiedzy i umiejętności uczniów oraz rozpoznania ich słabych i mocnych stron, by udzielić im wskazówek, jak dalej pracować, a także stosowanie różnorodnych form oceniania powinno być ważnym zadaniem szkoły. Patrząc na szkołę, zwłaszcza z konstruktywistycznego punktu widzenia, nie można dopuścić do dominacji oceniania sumującego, wyrażającego się stopniem i zamykającego etapy nauczania, nad kształtującym, które otwiera drogę do kolejnych kroków w uczeniu się. Nie można dawać przewagi testom nad samooceną czy portfolio, ograniczyć się do oceny efektów, zaniedbując ocenę przebiegu uczenia się. Jeśli przyjmujemy konstruktywistyczne podejście do procesu uczenia się/nauczania, w którym zakłada się, że wiedza jest odkrywana i odkrywana na nowo, konstruowana i rekonstruowana przez uczącego się, ocenianie kształtujące jest najlepszym rozwiązaniem.

Dwanaście głównych przekonań konstruktywistów, sformułowanych przez Caine i Caine'a (1991), pozwala pokazać, jak doskonale może te założenia realizować nauczyciel stosujący konsekwentnie ocenianie kształtujące (Czetwertyńska 2005:18–19).

Skoro efektywne nauczanie odwołuje się do różnych strategii uczenia się, bardzo korzystne jest stosowanie różnorodnych form oceny i udziela-

nie uczniowi szczegółowej informacji na temat jego poszczególnych umiejętności.

1. Jeśli uważa się, że nauczyciel nie powinien adresować swoich działań wyłącznie do intelektu ucznia, informacja zwrotna mu udzielana winna dotyczyć jego całościowego rozwoju.
2. Zakładając, że rozumienie wynika z osobistego doświadczenia, trzeba uczniowi stworzyć warunki do „bezpiecznego” doświadczenia, z prawem do błędów i możliwością ich poprawiania.
3. Skoro poszukiwanie znaczeń odbywa się przez dopasowywanie, niezbędna jest dokładna informacja o celu uczenia się i kryteriach oceny (warunek *sine qua non* oceniania kształtującego). Tylko taka informacja pozwala na zestawianie nowych informacji ze znanymi już wcześniej.
4. Ponieważ uczenie się powiązane jest z emocjami, trzeba w ocenianiu wziąć pod uwagę znaczenie emocji, zwłaszcza negatywnych, takich jak strach czy zazdrość. Zmiana sposobu oceniania na kształtujące, stosowane w całym procesie nauczania, pozwoli na zwiększenie funkcji informacyjnej oceny i wypieranie funkcji selekcyjnej. Można znacznie wzmocnić poczucie ciekawości uczących się, radości z odkrywania, satysfakcji z obserwowania własnych, choćby skromnych, postępów i częściowych sukcesów.
5. Jeśli pamiętamy, że konstruowanie wiedzy to także dzielenie i łączenie informacji w całości, a trudności wielu ludzi w uczeniu się polegają na pominięciu i kłopotach w wykonaniu jednej z tych operacji, śledzenie każdego kroku ucznia pomaga w postawieniu diagnozy i ewentualnym usunięciu trudności.
6. Na proces uczenia się ogromny wpływ wywiera środowisko, kultura i klimat. W ocenianiu kształtującym wszystkie kroki sprzyjają tworzeniu możliwie najlepszego klimatu pracy nad wspólnym zadaniem. Najpierw wspólnie z uczniami można negocjować cele i kryteria sukcesu, by później włączyć ich w proces monitorowania oraz uczyć samooceny i oceny koleżeńskiej. Docenia się w ten sposób atmosferę pracy i znaczenie środowiska edukacyjnego dla skuteczności uczenia.
7. Skoro konstruktywiści podkreślają, że uczniowie potrzebują zarówno czasu na refleksję i zrozumienie, tego, „czego” się nauczyli, jak i czasu na dokonanie analizy, „w jaki sposób” to zrobili, ocenianie kształtujące jest dobrą odpowiedzią na te pytania, bo polega w dużym stopniu na autorefleksji wspieranej przez nauczyciela. Nauczyciel wyposaża ucznia w narzędzia ułatwiające tę refleksję i stwarza odpowiednie do niej warunki.

8. Nauka pamięciowa może utrudniać uczenie się przestrzenne i polegające na doświadczeniu. O ile jednak w ocenianiu sumującym wyraźnie faworyzuje się uczniów, którzy z łatwością i szybko zapamiętują, oraz nauczycieli przygotowujących testy z zadaniami zamkniętymi, o tyle ocenianie kształtujące sięga bardzo często po formy wymagające zrozumienia, myślenia na wyższym poziomie, i pozwala na sprawdzenie umiejętności trudnych do oceny za pomocą tego rodzaju testów.
9. W przekonaniu, że uczenie się poprzez doświadczenie jest najbardziej efektywne, zwolennicy oceniania kształtującego przywiązują dużo uwagi do obserwowania przebiegu działań i doświadczeń. Mniejsze znaczenie ma samo zapamiętanie faktów i prezentacja wyników. Wpływa to w poważnym stopniu na organizację całego procesu nauczania i skłania do stosowania takich metod, jak projekt.
10. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że uczenie się jest wzmacniane przez wyzwania, a hamowane przez zagrożenia, docenimy nacisk kładziony na atmosferę pracy w ocenianiu kształtującym. Udzielana przez nauczyciela informacja zwrotna powinna mieć formę wskazówki i stanowić zachętę do zwiększenia wysiłku, mobilizować, a nie zniechęcać. Lepiej, by nauczyciel doceniał starania, a nie deprecjonował wysiłki i karał za porażki.
11. Ponieważ każdy umysł jest wyjątkowy, a różnice między uczącymi się – bardzo duże, istotne znaczenie w ocenianiu kształtującym, gdzie podstawą jest dialog między uczącym się a nauczonym, ma znajomość ucznia i dostosowywanie udzielanych mu wskazówek do jego potrzeb.

Projekt zmienia nauczycieli i szkołę

Nauczyciele decydujący się na realizację projektu edukacyjnego, o ile zechcą dobrze wykorzystać możliwości, jakie daje metoda projektu, są na najlepszej drodze do zastosowania oceniania kształtującego także w innych swoich działaniach. Ocenianie kształtujące, stosowane początkowo tylko w projekcie, może później się stać stałym elementem oceniania wewnątrzszkolnego. Dlatego tak ogromną rolę w zmianie podejścia do oceniania ma udział szkoły w programach polegających na realizacji projektów edukacyjnych, w tym również międzynarodowych, oraz w ogóle wykorzystywanie przez nauczycieli metody projektu.

Ocenianie w projekcie stanowi wyzwanie i dla nauczycieli, i dla uczniów. Nauczyciel, planując projekt, musi mieć pomysł na sposób monitorowania

przebiegu i udziału uczniów oraz oceny rezultatów. Sam projekt winien być dla uczniów interesujący, a zadania im stawiane – przedstawiać odpowiednią trudność. Zastosowanie gromadzonej wiedzy i umiejętności w autentycznych sytuacjach jest trudniejsze, ale też bardziej atrakcyjne niż w szkolnej klasie. Ocena powinna łączyć elementy wynikające z obserwacji procesu (strategii działania, podejmowanych decyzji) i rezultatów końcowych (Leu i Kinzer 1999). Sprzyjają temu narzędzia stosowane w autentycznym ocenianiu, jak portfolio czy dokumentowana na bieżąco obserwacja.

Herman *et al.* (1992) tak scharakteryzowali autentyczne ocenianie:

Uczeń powinien coś odkrywać, tworzyć, wykonać, powinien być nakłaniany do myślenia na wyższym poziomie i rozwiązywania problemów, zadania przez niego wykonywane powinny być bliskie sytuacjom życiowym a ocena jego działań ma polegać na werdykcie wydanym przez konkretną osobę, a nie wynikać z mechanicznych obliczeń punktów.

Ocenianie autentyczne sugeruje zupełnie nową rolę nauczyciela (Leu i Kinzer 1999:458). To z kolei zmienia w ogóle pozycję nauczyciela w procesie nauczania. Nowa rola wynika też z samego podjęcia działania projektowego, bo wówczas wymaga się od nauczycieli odejścia od tablicy i przyjęcia na siebie zadania wspierania uczniów w ich samodzielnych poszukiwaniach. Jeśli nauczyciele w całej szkole dobrze ze sobą współpracują, to dzielą się ze sobą doświadczeniami z realizacji projektów, a wypracowane w ten sposób rozwiązania są wykorzystywane w modyfikowaniu wewnątrzszkolnego systemu oceniania. Znacznie łatwiej bowiem wprowadzać w klasie ocenianie kształtujące, jeśli proponowane zasady i narzędzia pozostają w zgodzie z regułami obowiązującymi w danej szkole, a przynajmniej nie są z nimi sprzeczne.

Cele uczenia się i kryteria sukcesu

Aby uporządkować ocenianie w projekcie, można z góry opracować kryteria. Będzie to miało szczególne znaczenie, gdy sami uczniowie będą siebie oceniać lub podsumowywać pracę w zespole realizującym projekt. Kryteria mogą dotyczyć nie tylko treści projektu, lecz także sposobu i efektów działania, umiejętności organizacji pracy grupowej, planowania i gospodarowania czasem.

Dobrze opracowana tabela kryteriów musi jednocześnie dawać dokładne wskazówki pomocne w realizacji projektu. Poszczególne opisy winny pozwolić łatwo rozpoznać poziom wykonania i jasno definiować postęp

od słabego do doskonałego. Przypisane poziomom punkty można wykorzystywać jako dodatkową, uproszczoną informację. Można jednak z niej zupełnie zrezygnować. Nauczyciele stale stosujący ocenianie kształtujące przestrzegają, że jeśli używa się jednocześnie opisów i punktów (stopni), uczniowie koncentrują się na tych ostatnich, co pozostaje w sprzeczności z ideą oceniania kształtującego. Wyraźne rozróżnienie między poziomami zwiększa szansę na to, że różne osoby stosujące te same tabele kryteriów ocenią daną pracę podobnie, co z kolei sprzyja obiektywizmowi oceny.

W swojej drugiej funkcji, jako pomoc przy planowaniu projektu, tabela kryteriów pokazuje uczniom dokładne cele i zasady postępowania wiodące do sukcesu. Planując najpierw pracę i precyzując wspólnie z nauczycielem kryteria, a następnie mając w ręku tabelę podczas pracy w projekcie, uczniowie dobrze rozumieją, czego się od nich oczekuje i określają sobie cele krótkookresowe. Sprawdzając cząstkowe postępy w pracy, uczniowie mają do dyspozycji skalę, która pozwala im na bieżąco kontrolować własne postępy i utrzymywać dobry kierunek w działaniu. Wreszcie, po zrealizowaniu projektu, kryteria te posłużą nauczycielowi do opracowania oceny końcowej. Dobrze przygotowane kryteria pozwalają także rodzicom użyć odpowiedź na pytanie o poziom osiągnięć ich dziecka.

Wielu nauczycieli słabiej wykorzystuje tego rodzaju narzędzie do planowania i bieżącej ewaluacji, lecz nawet oni chętnie sięgają po kryteria, by ocenić na koniec poszczególnych uczniów i zespoły. Warto jednak, zwłaszcza w przypadku metody projektu, gdzie znacznie więcej zależy od uczniów, ich samodzielności, odpowiedzialności i pomysłowości, położyć większy nacisk na wspólną pracę z uczniami – najpierw nad kryteriami, a później nad projektem z wykorzystaniem ustalonych razem kryteriów. Uczniowie, dyskutując o tym, które kryteria oceny najlepiej i najdokładniej odpowiadają celom uczenia się, mają szansę znacznie lepiej zrozumieć istotę projektu. Czują się bardziej odpowiedzialni za efekty i sprawiedliwie oceniani.

Gotowe tabele z kryteriami mogą stanowić pomoc i punkt wyjściowy do wspólnego opracowania kryteriów specjalnie na użytek danego projektu i danej grupy uczniów. Istnieje wiele dobrych wzorów – koncepcji redagowania szczegółowych kryteriów w formie tabel (np. RubiStar). W międzynarodowych projektach dwu- i wielostronnych można opracować wspólne, ramowe kryteria na samym początku projektu, by później używać ich do monitorowania i wreszcie do końcowej oceny. Nic jednak nie stoi na przeszkodzie, by szczegółowe kryteria dla partnerów różniły się między sobą i były powiązane z obowiązującymi w danym kraju wymaganiami.

Tabela 1. Propozycja karty z kryteriami oceny projektu

Nazwa projektu:				
Imię i nazwisko nauczyciela–opiekuna projektu:				
Imię i nazwisko ucznia:				
Kategoria	4 punkty	3 punkty	2 punkty	1 punkt
Jakość pracy	Wyniki jego pracy są bardzo dobre, powierzone zadania wykonuje bezbłędnie.	Jego praca jest dobrze wykonana.	Jego praca czasem wymaga poprawek lub pomagają mu inni członkowie zespołu, aby efekt był dobry.	Jego praca zwykle wymaga poprawy i rzadko jest samodzielna.
Rozwiązywanie problemów	Samodzielnie proponuje rozwiązania.	Potrafi ulepszyć i zastosować rozwiązania zaproponowane przez innych.	Nie proponuje własnych rozwiązań ani nie udoskonala pomysłów innych, ale próbuje zastosować gotowe rozwiązania sugerowane przez innych.	Całkowicie zdaje się na inne osoby, sam nic nie proponuje.
Udział w pracy	Przyjmuje rolę lidera.	Często zgłasza pomysły, uczestniczy w dyskusji, jest ważnym członkiem zespołu.	Czasem zgłasza własne pomysły i zabiera głos; jest dobrym wykonawcą wszystkiego, co należy zrobić.	Rzadko jest aktywny, niekiedy odmawia udziału w pracy.
Współpraca	Słucha innych i chętnie współpracuje, pomaga słabszym; zachęca innych do dobrej wspólnej pracy.	Słucha innych i jest pomocny, nie zakłóca pracy grupy.	Często słucha innych i dobrze współpracuje, ale czasem nie włącza się w pracę zespołu.	Nie jest dobrym „graczem zespołowym”; tylko z rzadka dołącza do grupy.
Zarządzanie czasem	Zawsze dobrze planuje, jego zadania są wykonane w terminie.	Zwykle dobrze wykorzystuje czas.	Zdarza mu się spóźniać, ale wykonuje pracę na ostatnią chwilę; grupa zwykle nie ma opóźnień spowodowanych przez niego.	Rzadko zdąża na czas, grupa z jego winy ma problemy z dotrzymaniem terminów.
Koncentracja na zadaniu	Jest stale skoncentrowany na zadaniu; wykazuje samodzielność.	Jest skupiony na zadaniu i grupa zwykle może na niego liczyć.	Wykonuje, co do niego należy, ale inni członkowie grupy muszą go ponaglać i czasem mobilizować.	Rzadko przejmuje się zadaniem; oczekuje, że inni wykonają pracę za niego.

Blaski i cienie oceniania kształtującego w projektach

Podsumowując uwagi na temat wpływu stosowania w klasie kształtującego oceniania uczniów realizujących projekty, należy zauważyć, że oprócz jasnych stron ma ono także strony ciemniejsze. Zestawienie niektórych blasków i cieni takiego oceniania na podstawie pracy Lewina i Shoemaker (1998:140–145) przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Blaski i cienie oceniania kształtującego w projekcie edukacyjnym

Blaski	Cienie
<ol style="list-style-type: none"> 1. Silnie motywuje uczniów do działania. Dotyczy to zarówno samej metody projektu, jeśli tematyka zadań jest odpowiednio dobrana, jak i formy oceniania, w której ważny udział mają uczniowie. 2. Stanowi zwykle rzetelny wskaźnik poziomu osiągnięć użyteczny dla wszystkich zainteresowanych (nauczycieli, uczniów i rodziców). 3. Nadaje inny wymiar nauczycielskiemu ocenianiu – stanowi odejście od oceny jako narzędzia władzy w kierunku oceny skuteczności własnego działania. 4. Łączy treść kształcenia i proces dochodzenia do celu. Sprzyja zrównoważonej ocenie samej drogi i efektu końcowego. W tym sensie jedno i drugie jest tak samo ważne, każdy etap działania można uznać za wartościowy i poddać ocenie. Pomyłka, błąd, zaniedbanie, niewłaściwy krok mogą szybko zostać dostrzeżone i naprawione. 5. Łączy proces uczenia się (dot. uczniów) z procesem nauczania i oceniania (dot. nauczycieli). Uczniowie zdobywają umiejętności i wiedzę w procesie polegającym na samodzielnym działaniu, a następnie prezentują zrozumienie i umiejętność ich wykorzystywania w praktyce. 6. Wyraźnie oddziela starania od osiągnięć. Ponadto uczeń może sam podejmować próby oceny osiągnięć, przyrównując swoje starania i ich efekty do założonych celów. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wyraźnie odgraniczając starania od konkretnych efektów, może przyczyniać się do rozczarowań wśród uczniów i rodziców, oczekujących dobrych ocen za samą pilność, nawet jeśli zadanie nie jest wykonane do końca i nie zostały spełnione kryteria związane z celem projektu. 2. Może natrafić na opór. Jeśli nauczyciel zdecyduje się na rezygnację ze stopnia wyrażonego liczbowo na rzecz informacji zwrotnej wskazującej, co zostało zrobione dobrze, co należy poprawić następnym razem, jakie kolejne kroki w rozwoju uczeń powinien poczynić, może spotkać się z oporem uczniów i rodziców, przyzwyczajonych do stopni. Tymczasem stopnie potrzebne są właściwie tylko w ocenianiu sumującym, kiedy trzeba porównywać osiągnięcia uczniów. 3. Jest czasochłonne, co dodatkowo wzmacnia ogólne przekonanie, że i sam projekt wymaga więcej czasu, a program szkolny jest przeładowany. 4. Konstruowanie rzetelnych kryteriów jest trudne, a włączanie do tej pracy uczniów wymaga wysokiego poziomu umiejętności nauczycieli, którzy powinni się tego uczyć. 5. Poważny kłopot może stanowić brak umiejętności organizacji pracy grupy w projektach zespołowych i trudności, na jakie może natrafić nauczyciel w przypadku pracy z uczniami nieradzącymi sobie z zadaniami i niechętnymi do pracy w grupie.

Niemalø trudności czeka nauczycieli, którzy zdecydują się na kształtujące ocenianie pracy uczniów przy realizacji projektów, chocia¿ takie właœnie podejœcie do oceniania szczególnie dobrze przystaje do metody projektu. Mogli się o tym przekonać nauczyciele biorący udział w programie prowadzonym przez „Gazetę Wyborczą” i Centrum Edukacji Obywatelskiej „Szkoła z klasą”, a zwłaszcza w jednym z jego modułów „Nauczyciel z klasą”, który trwał od roku 2005 do 2007. Ka¿dy z piéciu tysięcy nauczycieli ubiegających się o tytuł „Nauczyciela z klasą” realizował z uczniami zadania metodą projektu i z różnym powodzeniem usiłował zastosować w swej praktyce ocenianie kształtujące (Czetwertyńska 2011).

Lista korzyœci jest jednak co najmniej równie długa. Ponadto nale¿y pamiętać, że ka¿dy z argumentów przemawiających za wprowadzaniem autentycznego nauczania, np. za pomocą metody projektu, nadaje się do uzasadnienia wprowadzania autentycznego – kształtującego – oceniania. Zewnêtrzny œwiat, w który wkroczą uczniowie po ukoñczeniu szkoły, będzie od nich wymagał œwiadomego, skutecznego działania, umiejêtności kontrolowania przebiegu własnej pracy, korygowania pomyłek i prezentacji efektów. Lepiej wiêc, by uczeñ, zamiast usilnie dopytywać się o otrzymany stopieñ, umiał sam lub z pomocą nauczyciela odpowiedzieć na pytanie, **co potrafi**.

Bibliografia

- Assessment of Project-Based Learning* [online] [dostêp 25.06.2009] <<http://www.globalschoolnet.org>>.
- Axer, J. (2009) *Jak trudno jest oceniać w humanistyce*. W: G. Czetwertyńska (red.) *Ocenić, aby uczyć. Program Prometeusz*. Warszawa: Oœrodek Badañ nad Tradycją Antyczną Uniwersytetu Warszawskiego (OBTA UW).
- Black, P., Wiliam, D. (1998a) *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, t. 5, nr 1, 7–74.
- Black, P., Wiliam, D. (1998b) *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan*, t. 80, nr 2, 139–148.
- Caine, R. N., Caine, G. (1991) *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Create a Rubric* [online] [dostêp 30.07.2009] <<http://rubistar.4teachers.org>>.
- Czetwertyńska, G. (2011) *Akcja społeczna „Szkoła z klasą” jako strategia zmiany szkoły polskiej. Plany, oczekiwania, reakcje*. Warszawa: Instytut Badañ Interdyscyplinarnych „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego (w druku).

- Czetwertyńska, G. (2005) *Konstruktywizm a ocenianie kształtujące: jak to się dzieje, że wiemy to, co wiemy i co to ma wspólnego z poglądami na ocenianie?* W: G. Czetwertyńska (red.) *Oceniać, aby uczyć. Program Prometeusz*. OBTA UW.
- Foucault, M. (1993) *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Tłum. T. Komendant. Warszawa: Aletheia.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992) *Using Alternative Assessment for Decision Making. W: A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: ASCD, 95–122.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K. (1999) *Effective Literacy Instruction*. K–8 (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Lewin, L., Shoemaker, B. J. (1998) *Great Performances, Creating Classroom-Based Assessment Tasks*. Alexandria VA: ASCD.
- Match Assessments to the Purposes for Assessment* [online] [dostęp 03.09.2009] <<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/assment/as7purp.htm>>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Tai, G. X.-L., Yuen, M. C., *Authentic assessment strategies in problem based learning* [online] [dostęp 15.06.2009] <<http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/tai.pdf>>.

Mariola Bogucka

ŚWIADOMOŚĆ I EKSPRESJA KULTURALNA ISTOTĄ PRACY PROJEKTOWEJ UCZNIÓW W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Wprowadzenie

Międzynarodowe projekty programu Comenius zyskują coraz większą popularność w szkołach podstawowych w Polsce. W szkołach, które uczestniczą w projektach, już w hallu głównym widnieje istotny element wystroju – flaga Zjednoczonej Europy oraz mapa z zaznaczonymi krajami – partnerami w projekcie. W korytarzach i klasach wiszą plakaty, z których można wyczytać, jakie są cele i treści projektu. Natomiast nauczyciele koordynujący projekt, przy całej rzeczowości swoich uwag na jego temat, w rozmowach spontanicznie ujawniają ogromne emocjonalne zaangażowanie i nieskrywaną satysfakcję z osiągniętych rezultatów. Przytoczone poniżej wypowiedzi ukazują wielowymiarowy charakter projektów realizowanych w ramach programu Comenius.

Wypowiedź 1:

Projekt „Komunikacja poprzez muzykę” połączył nauczycieli i dzieci ze szkół podstawowych Wielkiej Brytanii, Włoch, Węgier, Litwy, Turcji oraz Polski.

Dzieci przygotowały DVD związane z wybranym (tym samym dla wszystkich szkół) utworem muzycznym. DVD zawierało: piosenki, taniec, przedstawienia, układy ruchowe oraz dziecięce gry i zabawy. Dzieci ponadto przygotowały tańce i piosenki ze swoich krajów. Powstały też różnorodne prace plastyczne do wybranych utworów i utworów z własnych krajów. Podczas spotkań nauczyciele prezentowali i wymieniali między sobą płyty DVD, a następnie organizowali pokazy w swoich szkołach. Uczniowie oglądali prezentacje i porównywali swoją twórczość z pracą dzieci z innych krajów.

(Marta Małek, koordynator projektu, Szkoła Podstawowa nr 4 w Stalowej Woli)

Wypowiedź 2:

Pierwszego września 2008 r. nasza szkoła przystąpiła do międzynarodowego projektu Comenius. W projekcie biorą udział szkoły z Belgii, Turcji, Niemiec, Francji, Rumunii, Bułgarii oraz Polski. Skierowany jest on do uczniów klas młodszych (1–3). Językiem projektu jest nauczany przeze mnie język francuski, a tematyka to życie codzienne naszych uczniów.

Wspólnie z krajami partnerskimi pracujemy nad kilkoma zagadnieniami, dzięki którym nasi uczniowie mogą poznać zwyczaje i tradycje rówieśników z innych krajów europejskich. Główne tematy to: nasza szkoła, tradycje, święta, piosenki i wiersze znane dzieciom w każdym z krajów partnerskich, gry i zabawy, kuchnia. Wszystkie kraje przygotowują prace (rysunki, płyty CD i DVD) na każdy z wymienionych tematów, które prezentujemy podczas wizyt w szkołach partnerskich, odbywających się w ramach projektu.

(Małgorzata Łeszczyńska, koordynator projektu, Szkoła Podstawowa nr 19 w Gdańsku)

Niewątpliwie, najistotniejszymi wyznacznikami zadań projektowych w ramach programu Comenius, organizowanych w szkołach podstawowych, jest porozumiewanie się w języku obcym oraz rozwijanie świadomości i ekspresji kulturalnej, w tym świadomości interkulturowej. Projekty mają niezwykle twórczy charakter: umożliwiają nauczycielom i dzieciom wyrażanie idei, doświadczeń i emocji z wykorzystaniem całej gamy twórczych i artystycznych środków ekspresji, czyli muzyki, ruchu, sztuk plastycznych i literatury. Ponadto, aby w pełni zaprezentować wyniki pracy projektowej, niezbędne się staje zastosowanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

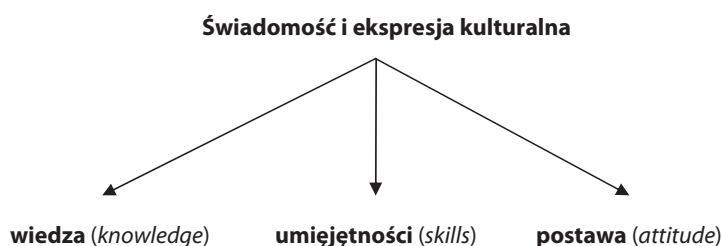
Projekty programu Comenius a rozwijanie kompetencji kluczowych

Umiejętność porozumiewania się w języku obcym, zastosowanie nowoczesnych technologii oraz ekspresja kulturalna umieszczone zostały na liście (Key Competences 2004) ośmiu kompetencji kluczowych (ang. *key competences*)¹ wskazanych przez Komisję Europejską w ramach Strategii

¹ Pełna lista kompetencji kluczowych obejmuje: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w co najmniej dwóch 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 ekspresję kulturalną.

Lizbońskiej, a ściślej programu „Edukacja i szkolenia 2010”, jako niezbędne elementy procesów uczenia się i nauczania². Uważa się, że aby człowiek mógł skutecznie się uczyć i stać się pełnoprawnym członkiem współczesnego społeczeństwa, powinien osiąść szereg kompetencji kluczowych, których zdobycie winny umożliwić każdemu obywatelowi systemy edukacyjne poszczególnych państw. Głównym celem dokonywanych zmian jest wykorzystanie potencjału każdego człowieka poprzez poprawę efektywności i jakości nauczania, która winna zaowocować umiejętnością zastosowania wiedzy szkolnej w życiu. Kształtowanie kompetencji kluczowych winno odbywać się w obrębie każdego przedmiotu poprzez dobór odpowiednich metod i form nauczania oraz strategii uczenia się przez całe życie (Zalecenie 2006). W swoich roboczych opracowaniach (Key Competences 2004:19) Komisja Europejska zwraca uwagę na szczególnie rolę rozwijania świadomości i ekspresji kulturalnej w edukacji wczesnoszkolnej jako sposobu zdobywania wiedzy i umiejętności, jak również poprawy jakości życia.

Rozwijanie kompetencji kluczowych zawiera w sobie co najmniej trzy elementy: pogłębianie konkretnej wiedzy, rozwijanie nowych umiejętności, które umożliwią zastosowanie szkolnej wiedzy w prawdziwym życiu, oraz kształtowanie nowych postaw, które otworzą uczącego się na nowe bodźce (rys. 1). Ponieważ pierwsza część artykułu poświęcona jest rozwijaniu „świadomości i ekspresji kulturalnej” w projektach programu Comenius, przyjrzyjmy się dokładniej, jakie treści obejmuje rozwijanie tej kompetencji.



Rys. 1. Złożony charakter kompetencji kluczowej „świadomość i ekspresja kulturalna”

Źródło: opracowanie własne

Wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturowego oraz jego miejsca w świecie. Obejmuje ona podstawową zna-

² Por. *The Definition and Selection of Key Competences*.

jomość dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej. Niezbędne jest rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym. Umiejętności obejmują zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, jak i wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych” (Zalecenie 2006).

Niewątpliwie, projekt „Muzea w edukacji”, prezentowany poniżej na podstawie relacji Marty Małek, nauczycielki języka angielskiego w Stalowej Woli, to modelowy przykład rozwijania wszystkich trzech aspektów kompetencji „ekspresja kulturalna”. Uczniowie zwiedzają muzea i uczestniczą w organizowanych tam lekcjach. W ten sposób zapoznają się z dziełami sztuki, a następnie opracowują tematy wspólne dla wszystkich szkół partnerskich – w tym projekcie są to szkoły z Wielkiej Brytanii, Francji, Turcji oraz Polski. Tematy, które należy twórczo opracować, to: „Zabawki”, „Moje miasto”, „Zwyczaje ludowe”, „Lokalni artyści lub wybrany artysta z mojego kraju”, „Mój idealny pokój – pokoje sławnych ludzi, pokoje z dawnych czasów”. Zadania wymagają zastosowania umiejętności przetwarzania zebranych informacji oraz twórczego odniesienia się do poznanych dzieł sztuki, a więc: obserwacji, dostrzeżenia podobieństw i różnic, klasyfikowania, interpretowania, analizowania oraz wyciągania wniosków. Uczniowie wykonują własne prace plastyczne i zdjęcia, które zostają następnie umieszczone na stronie internetowej. W tym kontekście rozwijanie umiejętności ekspresji kulturowej polega na świadomym odbiorze dzieł kultury, a następnie oryginalnej artystycznej interpretacji zadanego tematu. W ten sposób kształtowana jest postawa zaciekawienia zbiorami muzeów i otwartości wobec różnorodności prezentowanych form artystycznego wyrazu. Dzięki współpracy między szkołami różnorodność ta nabiera wymiaru międzynarodowego i pozwala docenić dzieła lokalne w nowym, interkulturowym kontekście.

Zadania projektowe programu Comenius wymagają twórczej interpretacji i łączenia różnych form ekspresji kulturalnej. W pierwszej fazie treść zadań opiera się głównie na znajomości zjawisk kulturowych własnego kraju. Na następnym etapie odbiór projektów opracowanych przez dzieci

z innych krajów europejskich wymaga dużej wrażliwości interkulturowej – przede wszystkim otwartości na inność i różnorodność. Jest to w pełni logiczna kolejność, ponieważ lepsze zrozumienie obcej kultury polega w dużej mierze na refleksji nad znajomością i zrozumieniem własnej kultury (Widawska 2006:19; por. Piegzik 2006). Podobnie w opracowaniach Komisji Europejskiej (Zalecenie 2006) zwraca się uwagę na to, że zrozumienie własnej kultury oraz poczucie własnej tożsamości mogą być podstawą kształtowania postawy otwartości na różnorodność kulturową i różne formy ekspresji kulturowej.

Świadomość tożsamości narodowej dzieci punktem wyjścia do rozwijania wrażliwości interkulturowej

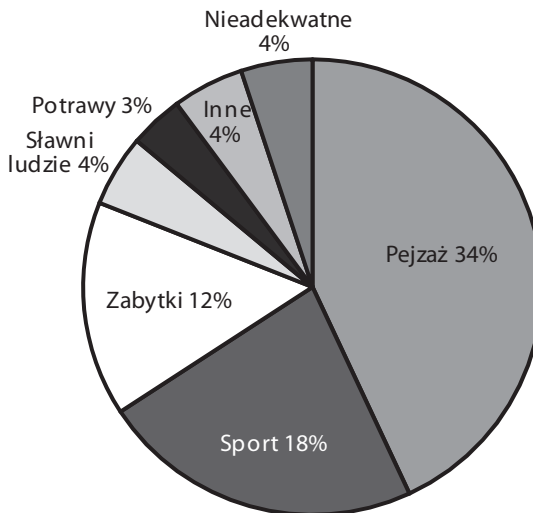
Podstawą podjęcia dialogu interkulturowego jest indywidualna świadomość tożsamości, w tym tożsamości narodowej. Warto więc zastanowić się, w jakiej mierze uczniowie w niższych klasach szkoły podstawowej są świadomi siebie i własnych przeżyć, by móc potem stawić czoła nowym, interkulturowym wyzwaniom. W tej części artykułu przedstawione zostaną wyniki projektu badawczego przeprowadzonego w ramach programu edukacyjnego „Równoległe nauczanie języka angielskiego i niemieckiego od pierwszej klasy”³.

Głównym celem przeprowadzonego badania było poznanie poziomu świadomości tożsamości narodowej wśród uczniów klas trzecich, które od dwóch lat uczestniczyły w projekcie. W badaniu wzięło udział ponad 90 dziewięcioletnich dzieci. Badanie podzielono na dwa etapy. Na lekcji języka polskiego uczniowie samodzielnie, bez uprzedniego wprowadzenia, formułowali pisemne odpowiedzi na pytania: 1) co dla Ciebie znaczy być Polakiem? oraz 2) o czym chciałbyś opowiedzieć koledze/koleżance, któ-

³ Program „Równoległe nauczanie języka angielskiego i niemieckiego od pierwszej klasy” zorganizowany został przez Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego w latach 2004–2007 w jednej ze szkół podstawowych w Gdańsku w wymiarze 2 godzin tygodniowo dla każdego z języków. W ramach tworzenia równych szans edukacyjnych dla dzieci pochodzących z bardzo spolaryzowanych grup społecznych programem objęto wszystkie klasy pierwsze – łącznie 94 dzieci. Lekcje prowadzone były przez studentów II i III roku sekcji angielskiej i niemieckiej pod opieką mentorską wykładowców Kolegium Kształcenia Nauczycieli UG. W ramach projektu przeprowadzono badania na temat świadomości językowej dzieci i świadomości tożsamości narodowej.

rzy nie znają Polski? Natomiast podczas lekcji języka angielskiego dzieci rysowały „wizytówkę” swojego kraju – pocztówkę, którą chciałyby wysłać z Polski koledze lub koleżance mieszkającym w innym kraju. Rysunki stały się podstawą do wprowadzenia odpowiedniego słownictwa i opracowania krótkich wypowiedzi w języku angielskim.

Według Marka Szczepańskiego (2006:7), tożsamość narodową można opisać wielowymiarowo i wieloaspektowo, a przyjęta perspektywa odzwierciedla indywidualne postawy i emocje związane z bardzo osobistą interpretacją takich pojęć, jak ojczyzna, Polak i Polka. Przedstawiony poniżej wykres (wykres 1) ukazuje zróżnicowanie tematyczne przygotowanych przez dzieci pocztówek. Przedstawiały one pejzaż (Tatry, Bałtyk), aktualne wydarzenia sportowe (mecze piłki nożnej, skoki narciarskie, zawody pływackie), znane zabytki (gdańskiego Neptuna, warszawską Syrenkę, Wawel, Smoka wawelskiego), sławnych ludzi (Jana Pawła II, Chopina, Skłodowską), obrazki z życia codziennego (małego fiata) oraz popularne potrawy (żurek i kiełbasę, rosół).



Wykres 1. Pocztówki z Polski – tematy

Źródło: opracowanie własne

Porównanie liczby pocztówek przypadających na najczęściej występujące tematy wskazuje na dominującą rolę perspektywy geograficznej (34%) (Szczepański 2006:8), chociaż zaskoczeniem może być to, iż dzieci z nad morza nie utożsamiały się jedynie z miejscem bezpośredniego zamieszkania, lecz tworzyły również obrazki z odległych Tatr. Uczniowie odwoływali się też do historii Polski – przedstawiali np. wojska Piłsudskiego pod Kijowem i bohaterów narodowych (4%) oraz słynne zabytki ważne dla dziejów Polski, jak np. zamek w Malborku i Wawel (12%). Jednak bieżące wydarzenia sportowe, a zwłaszcza sukcesy polskich sportowców (18%), z których dzieci mogą być dumne, okazały się bardziej istotne dla wyrażenia poczucia tożsamości narodowej niż perspektywa historyczna. Tak więc uczniowie przywoływali w swoich pracach spośród wybitnych Polaków zarówno uznane autorytety: Jana Pawła II, Fryderyka Chopina, Józefa Piłsudskiego, jak i popularnych obecnie sportowców: Otylię Jędrzejczak, Adama Małysza, Roberta Korzeniowskiego, Andrzeja Gołotę, Mariusza Pudzianowskiego, a także całą plejadę piłkarzy. Niewątpliwie silne emocje, jakie zwykle towarzyszą kibicowaniu, kształtują świadomość odrębności narodowej i sprzyjają identyfikacji z rodakami.

Analiza pisemnych wypowiedzi dzieci również wskazuje na dużą różnorodność, wrażliwość i zdolność do refleksji (zob. tabela 1). Interesującym, lecz zarazem niepokojącym aspektem tych wypowiedzi były duże różnice w percepcji tematu między poszczególnymi klasami, co skłania do pytania o rolę i odpowiedzialność nauczycieli w kształtowaniu tożsamości narodowej i europejskiej dzieci. Po badaniu wychowawczynie dwóch klas przyznały, że rozmawiały z dziećmi na zadany temat tuż przed pisaniem, a ich decyzja o przygotowaniu uczniów wynikała głównie z braku wiary w to, że będą oni potrafili samodzielnie odpowiedzieć na postawione pytania. W drugiej kolumnie podaję spontaniczne odpowiedzi uczniów, w trzeciej – odpowiedzi udzielone po dyskusji klasowej z udziałem nauczyciela. Cyfry umieszczone w nawiasach oznaczają ilość powtarzających się identycznych wypowiedzi.

Tabela 1. Tożsamość narodowa uczniów – odpowiedzi

Pytanie	Odpowiedzi spontaniczne	Odpowiedzi po dyskusji w klasie
Co dla Ciebie znaczy być Polakiem?	<p>Mieszkać i żyć w Polsce.</p> <p>Wykonywać prace na co dzień.</p> <p>Mówić/czytać po polsku (3).</p> <p>Dowiadując się o tym co polskie, przestrzegać tradycji, być patriotą (2).</p> <p>W mojej rodzinie w sobotę jemy jajka na śniadanie.</p> <p>Troszczymy się o swój kraj.</p> <p>Mówię po polsku, jem polskie potrawy, chodzę do polskiej szkoły.</p> <p>Nie zanieczyszczać Polski odpadami, kąpać się w Bałtyku i mieć polskie zwyczaje.</p> <p>Być Polakiem to wielka radość, chodzić na spacer nad morze, kochać ojczyznę, pomagać innym ludziom, chronić zwierzęta i rośliny, być przyjacielskim dla kolegów i koleżanek, nie wyjeżdżać stąd.</p> <p>Być szczęśliwym, wesołym i mądrym człowiekiem, wielkim patriotą, dbać o ojczyznę, nie śmiecić, nie zanieczyszczać.</p> <p>A jak wybuchnie III wojna światowa, trzeba być dzielnym patriotą.</p> <p>Pomimo bałaganu w rządzie, Polska to piękny kraj.</p>	<p>To szczęście, tu się urodziłem.</p> <p>Wolę swój kraj niż inne.</p> <p>Jestem szczęśliwy, że żyję w Polsce.</p> <p>Mam szczęście, że urodziłam się w Polsce (4).</p> <p>Polska jest święta, kraj zabytkowy, mądry, zdrowy, narodowy, uroczysty, wspaniały.</p> <p>Polska to piękny i historyczny kraj.</p> <p>Polska to najpiękniejszy kraj na ziemi.</p> <p>Nie śmiać się przy hymnie.</p> <p>Gdy gra hymn, zbiera mi się na łzy.</p> <p>Uwielbiam polską żywność.</p> <p>Bardzo kocham ten kraj.</p> <p>Nie podpalać śmietników, nie śmiecić, chronić środowisko (15!).</p>
O czym chciałbyś opowiedzieć koledze, który nie zna Polski?	<p>O Gdańsku, Warszawie, Krakowie.</p> <p>O zabytkach, historii, o wszystkim, o sportach, o czym uczymy się w szkole.</p> <p>O uzdolnionych sportowcach: Małysz (2), Jędrzejczak (2), Gołocie, o drużynach piłkarskich.</p> <p>O moim koledze Jasiu.</p>	<p>O Gdańsku, Krakowie, Warszawie.</p> <p>O naszym pięknym Morzu Bałtyckim.</p> <p>O historii, pisarzach, sławnych ludziach, o żywności.</p> <p>O naszym pysznym zdrowym jedzeniu.</p> <p>O pysznym pachnącym chlebie.</p> <p>Pokazałbym zabytki, góry i jeziora.</p> <p>Popływalibyśmy w morzu.</p> <p>Wielkie morze, wielcy ludzie, obowiązkowo pomniki sławnych ludzi.</p>

Źródło: opracowanie własne

Zadane dzieciom pytanie „co dla ciebie znaczy być Polakiem?” sugeruje odpowiedź wzniosłą, bo prawdopodobnie dotyczy pojęcia patriotyzmu, a patriotyzm „kojarzy się z pełnym patosu pojęciem miłości do ojczyzny” (Szczepański 2006:11). Myślę, że dużym zaskoczeniem dla dorosłych są spontaniczne wypowiedzi dziewięcioletnich dzieci, charakteryzujące się rzeczowym, wręcz pragmatycznym podejściem: „Być Polakiem to dbać o Polskę, chronić rośliny i zwierzęta, nie wyjeżdżać stąd” (2007 r. – duża fala emigracji) i „Chciałbym opowiedzieć o moim koledze Jasiu”. Wypowiedzi spontaniczne formułowane są głównie z perspektywy geograficznej oraz antropologicznej i etnograficznej, natomiast wypowiedzi dzieci, które wcześniej uczestniczyły w klasowej dyskusji, cechuje przede wszystkim perspektywa psychologiczna i socjologiczna. Podsumowując, dzieci identyfikują się z Polską na wiele sposobów i z różnej perspektywy:

- perspektywa geograficzna: miejsce, w którym znajduje się ich dom („mieszkam i żyję w Polsce”);
- perspektywa antropologiczna i etnograficzna – język polski („mówię i czytam po polsku”), obyczaje („jem polskie potrawy”), tradycje („być Polakiem to przestrzegać polskich tradycji”);
- perspektywa psychologiczna – odwołanie do emocji („to szczęście, tu się urodziłem”, „wolę swój kraj niż inne”);
- perspektywa socjologiczna – odwołanie do ojczyzny ideologicznej („Polska jest święta, kraj zabytkowy, mądry, zdrowy, narodowy, uroczysty, wspomniały”, „A jak wybuchnie III wojna światowa, trzeba być dzielnym patriotą”);
- perspektywa historyczna – głównie symbole prezentowane na pocztówkach, np. Wawel, wojska Piłsudskiego pod Kijowem. Nieliczne odniesienia do dziejów Polski wynikają prawdopodobnie z braku dostatecznej wiedzy na ten temat.
- perspektywa polityczna – „Pomimo bałaganu w rządzie, Polska to piękny kraj” (wiosna 2007).

W wypowiedziach uczniów utarte, patetyczne sformułowania przeplatają się z oryginalnymi przemyśleniami. Właśnie te proste, szczerze odpowiedzi, a nie powtarzanie formułek, by sprostać oczekiwaniom nauczyciela, świadczą o zdolności dzieci do samodzielnej refleksji nad tożsamością narodową. Badanie to dowodzi, iż dzieci potrafią myśleć refleksyjnie na temat samych siebie i rodzimej kultury. Odpowiedzi na pytania i praktyczne zadania zrealizowane zostały przez wszystkie dzieci, bez względu na osiągnięcia przez nie wyniki w nauce (tylko dwoje spośród 94 dzieci jako

wizytówkę Polski wskazało Disneyowskiego bohatera telewizyjnej „dobranocki”). Za pośrednictwem różnych form ekspresji, pracy plastycznej oraz notatki uczniowie, którzy jeszcze w niewielkim stopniu opanowali sprawność pisaną, mogli pełniej wyrazić swoje opinie.

Rola i odpowiedzialność nauczyciela

Niewątpliwie ważnym, zasługującym na uwagę i wymagającym dalszych studiów zagadnieniem jest świadomość odpowiedzialności, jaką ponosi nauczyciel za kształtowanie poglądów dzieci. W tym kontekście fundamentalnego znaczenia nabiera pytanie o tożsamość nauczyciela oraz polityczną poprawność wpisana *implicite* w program szkoły. Nie sposób przecenić roli nauczyciela i jego wielkiej odpowiedzialności. Appelt (2005:280), omawiając relacje dzieci z nauczycielami, pisze:

Wiek szkolny jest jedynym okresem rozwojowym, w którym nauczyciel staje się jedną z ważniejszych osób znaczących w życiu człowieka (Jabłoński 2005). (...) W oczach dziecka najważniejsze w funkcjonowaniu nauczyciela stają się jego wiedza i umiejętności oraz fakt, że można się ich od niego nauczyć. Uczący jest traktowany jako źródło kompetencji, których opanowanie przybliży dziecko do świata dorosłych i do pełnego udziału w życiu społecznym.(...) Nauczyciel dziecka w wieku szkolnym jest obiektem uwielbienia, lecz z drugiej strony niesie na swych barkach ogromną odpowiedzialność, w jego rękach bowiem leży dalszy rozwój dziecka. Korzystając z silnego emocjonalnego nastawienia swoich uczniów, kształtuje ich umysły (...).

Rozwijanie u dzieci kompetencji kluczowych, w tym ekspresji kulturalnej, jest w dużym stopniu uzależnione od świadomości nauczyciela oraz od wartości, które uważa on za istotne w procesie kształcenia i wychowania małych uczniów. W tym kontekście niezwyklej wagi nabiera fakt, że beneficjentami projektów programu Comenius są zarówno dzieci, jak i nauczyciele. To nieformalne kontakty międzyludzkie, zawierane przyjaźnie oraz wspólne zadania pozwalają nauczycielom, którzy nie należą do zbyt mobilnej grupy zawodowej, wyzbyć się uprzedzeń, odkryć swój potencjał twórczy oraz poznać różnorodność możliwych rozwiązań tego samego zagadnienia. Poniżej przedstawiam fragment wywiadu, który przeprowadziłam z Beatą Ptasińską, nauczycielką języka angielskiego i edukacji wczesnoszkolnej, koordynującą projekt Comenius w Szkole Podstawowej nr 59 w Gdańsku.

– (...) do projektu Comeniusa można podejść dwutorowo. Istnieją projekty nastawione typowo na naukę języka i wtedy można wyjeżdżać z grupkami dzieci, a inne, bardziej

„kulturowe”, są nastawione na nauczycieli, a dzieci korzystają pracując z danym projektem. Rok 2008 ustanowiony został rokiem muzycznym, więc nasze dzieci uczą się piosenki belgijskiej i islandzkiej, natomiast inne szkoły uczą się polskiej piosenki.

MB: – Jaką piosenkę zaprezentowaliście?

– „Pieski małe dwa” – łatwo można przekazać treść, bo poszczególne wersy tworzą tło plastyczne. Długo przebieraliśmy i stanęło na „Pieskach”. Inne szkoły też mają proste piosenki. Jedna mówi o tym, jak poruszają się zwierzęta, druga szkoła wybrała prostą, świąteczną piosenkę dla dzieci. Są to piosenki na niskim poziomie językowym, z wieloma powtórzeniami.

MB: – Czy dzieci z krajów partnerskich śpiewają po polsku?

– Tak, właśnie przysłano nam płytę DVD, niesamowite. Dzieciaki tak się śmiesznie kiwają, zrobiły bardzo ładną scenografię. Ten projekt jest naprawdę niezwykły, aż szkoda, że to tylko trzy lata, tak szybko minęło. Teraz trzeba się będzie żegnać, na tym wyjeździe. Ostatnie spotkanie jest w Hiszpanii, gości będzie więcej niż nauczycieli. Będzie po 4 nauczycieli z każdego kraju, więc łącznie 16 nauczycieli. Będzie wesoło. Fantastyczni, otwarci ludzie. Te przyjaźnie zostaną z nami na dłużej, na pewno. Ten kontakt się nie urwie.

Doświadczenia z wyjazdów do innych krajów z pewnością skłaniają do refleksji nad własnymi poglądami i do świadomego podejścia do europejskiego zróżnicowania. Profesjonalne zaangażowanie nauczycieli na każdym etapie projektu oraz entuzjazm, z jakim później relacjonują oni swe przeżycia, świadczą o znaczącym wpływie pracy nad projektami, a zwłaszcza wyjazdów do szkół europejskich, na ich rozwój osobisty. Ponadto, wspólne z innymi nauczycielami rozwiązywanie zadań projektowych sprawia, że projekty programu Comenius stanowią jedną z najlepszych i najskuteczniejszych form doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Świadomość interkulturowa – perspektywa europejska

Lekcje języków obcych i projekty międzynarodowe stanowią naturalny kontekst do zapoznania uczniów z inną kulturą i tradycjami. Stopniowo uczeń staje się świadomy inności języków i kultur, poznaje zwyczaje panujące w innych krajach. Polscy uczniowie uczą się popularnych piosenek, gier i zabaw ruchowych, lecz przede wszystkim wzrasta ich zainteresowanie informacjami na temat dzieci z innych krajów. W konsekwencji zauważają, że ich koleżanki i koledzy mieszkający w innych krajach są do nich bardzo podobni, a wartość człowieka nie

zależy od jego pochodzenia, języka ani koloru skóry. Dostrzegają też, że ważne jest rozwijanie umiejętności prezentowania Polski w obcym języku oraz postawa otwartości i tolerancji, czyli – parafrazując tytuł książki Jane Austen – nastawienie „duma bez uprzedzeń”. Zauważane przez uczniów różnice interkulturowe powinny być omawiane na lekcjach z dziećmi bez sugerowania im oceniającego stosunku, bez wartościowania: tradycje i zwyczaje nie są lepsze ani gorsze, są po prostu inne. Rozwijanie wrażliwości interkulturowej polega na tworzeniu spójnej całości, kształtowaniu poczucia tożsamości z kulturą ojczystą i otwartości na bogactwa innych kultur.

Aby przełożyć założenia teoretyczne na szkolną praktykę, potrzebny jest rzeczywisty kontakt i wręcz fizyczna obecność innej kultury. Projekty międzynarodowe programu Comenius umożliwiają pokonanie granic psychologicznych i fizycznych szkolnej edukacji.

Podczas wizyt w krajach partnerskich dzieci mieszkają u rodzin swoich europejskich kolegów, dzięki czemu mogą uczestniczyć w codziennych zajęciach domowników oraz wykorzystać nabyte umiejętności językowe. Nasze uczennice przez cały pobyt mieszkały u rodzin swoich francuskich rówieśników. Razem z nimi uczęszczały do szkoły, zwiedzały Nancy, brały udział w ich codziennych zajęciach, spędzając wspólnie popołudnia i wieczory. Językiem komunikacji był język francuski i angielski. „Uważam, że życie francuskiej rodziny nie różni się wcale od naszego w Polsce” – mówi Zuzia. „Dzieci mają podobne zainteresowania do naszych, grają w różne gry, uprawiają sport” – dodaje Agnieszka. „Trochę nie smakowała nam kuchnia i typowo francuskie potrawy, np. tarta czy quiche lorraine” (czyt. kisz loren) – mówią dziewczynki. Nauczyciele uczestniczący w spotkaniu zaprezentowali prace uczniów związane z drugim tematem projektu „Tradycyjne święta”. Uczniowie przygotowali krótkie scenki przedstawiające najważniejsze święta obchodzone w ich krajach. Wizyta w Nancy to niezapomniane wrażenia dla uczniów. Mieli oni okazję poznać zwyczaje i codzienne życie francuskich dzieci, znane dotąd jedynie z podręczników i opowiadań nauczyciela, a także mogli wykorzystać i ocenić własne umiejętności w zakresie posługiwania się językiem francuskim. (Małgorzata Łeszczyńska)

Projekt międzynarodowy umożliwia spojrzenie na najbliższe otoczenie z innej, nowej perspektywy. Jak pisze Widawska (2006:21), porównanie interkulturowe stanowi ważne kryterium doboru treści kształcenia w dziedzinie kulturoznawstwa na lekcji języka obcego, a wtedy „aspekty leżące u podstaw tożsamości kulturowej ucznia powinny być prezentowane w szerszej perspektywie międzykulturowej, dającej możliwość porównania własnych i obcych wzorców”.

Dla młodego pokolenia z pewnością istotna stanie się w przyszłości również kwestia tożsamości nie tylko Polaka, lecz także Europejczyka. Zygmunt Bauman (2006b), który wiele miejsca poświęcił problemowi identyfikacji narodowej i kulturowej, dochodzi do wniosku, że we współczesnej rzeczywistości, którą nazywa „płynną” (*liquid life*), nie sposób przyjąć swej tożsamości *a priori*, lecz należy ją świadomie, z wysiłkiem skonstruować (Bauman 2006a:15).

Wydawać by się mogło, że sprawy tak doniosłe i poważne, jak tożsamość narodowa i świadomość kulturowa, nie dotyczą małych dzieci. Jednak, jak wynika z badań psychologii rozwojowej (Appelt 2005:276–277), właśnie w okresie szkolnym wzrasta samoświadomość dzieci oraz świadome budowanie własnego wizerunku:

(...) w okresie szkolnym dostrzegamy zmianę definicji Ja, która nabiera bardziej abstrakcyjnego, relatywnego i ogólnego charakteru. Pojęcie Ja coraz rzadziej dotyczy cech zewnętrznych, a coraz częściej odnosi się do trwałych wartości wewnętrznych (...). Głównym źródłem informacji o samym sobie, poza kontaktami społecznymi z rówieśnikami, w coraz większym stopniu staje się własna refleksja nad sobą i swoimi działaniami.

Umożliwienie uczniom w szkole podstawowej podjęcia refleksji nad różnymi aspektami własnej tożsamości z pewnością wpływa pozytywnie na ich rozwój intelektualny i emocjonalny oraz na postrzeganie siebie i innych ludzi. Projekty programu Comenius, w które zaangażowani są uczniowie, obejmują niezwykle bogate spektrum działań wymagających refleksji w trakcie opracowywania konkretnych prac twórczych: plastycznych, muzycznych czy teatralnych. Również po zakończeniu projektu przemyślenia dzieci winny stanowić istotny aspekt ewaluacji całego przedsięwzięcia.

Podsumowanie

Projekty programu Comenius, realizowane w naszych szkołach, niewątpliwie wpisują się w system zmian, jakie obecnie zachodzą w edukacji. Zmiany te, zgodnie z europejskimi tendencjami, znalazły odzwierciedlenie w dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej, a zwłaszcza w nowej podstawie programowej (Rozporządzenie 2008), w której po raz pierwszy wprowadzono na wszystkich etapach edukacyjnych siedem umiejętności

podstawowych⁴. Niestety, na liście umiejętności podstawowych, która w dużym stopniu pokrywa się z zakresem kompetencji kluczowych, nie umieszczono umiejętności dotyczącej świadomości i ekspresji kulturalnej. A przecież rozbudzanie zainteresowania małych uczniów szeroko pojętą kulturą, rozwijanie umiejętności dostrzegania, a następnie kreowania piękna wokół każdego człowieka winno być jedną z najważniejszych misji szkoły. Co więcej, rozwijanie zainteresowania uczniów wielorakimi wytworami kultury jest procesem istotnym dla poznania przez dzieci ich własnych predyspozycji i talentów.

Projekty podobne do wyżej opisanych przeprowadzane są z uczniami wielu szkół podstawowych w Polsce, a efekty pracy dzieci i nauczycieli stanowią bezpośredni dowód na to, że nie ma dolnej granicy wieku, od której należałoby rozpocząć edukację w sferze rozwijania świadomości i ekspresji kulturalnej.

Uważam, że projekt Comenius to wspaniałe przedsięwzięcie. Motywuje moich uczniów do nauki języka francuskiego, wciąż jeszcze mało popularnego i niedocenianego w naszych szkołach, promuje stosowanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, kształtuje umiejętność akceptacji i otwarcia wobec innych. Uświadamia uczniom przynależność do społeczności europejskiej oraz podnosi poziom wiedzy na temat jej różnorodności kulturowej. Wspaniała okazja do sprawdzenia nabytych umiejętności językowych oraz wiedzy o krajach europejskich. To ciekawe, niezapomniane doświadczenie zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.
(Małgorzata Łeszczyńska)

Projekty programu Comenius realizują w pełni zasady nowoczesnej europejskiej edukacji, opartej na promowaniu konstruktywnego i twórczego działania oraz pielęgnowaniu relacji międzyludzkich. Jednocześnie w swoich celach i treściach wracają do samych podstaw nauczania i uczenia się metodą projektu, opracowaną przez Williama Kilpatricka na początku

⁴ Oto lista umiejętności podstawowych, wskazana przez MEN w najnowszej podstawie programowej: 1) czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność, jak i jako umiejętność rozumienia, wykorzystania i przetwarzania tekstów; 2) myślenie matematyczne – umiejętność korzystania w życiu codziennym z podstawowych narzędzi matematycznych oraz możliwość prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych; 3) myślenie naukowe – umiejętność formułowania wniosków opartych na empirycznych obserwacjach przyrody i społeczeństwa; 4) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i obcym, zarówno w mowie, jak i piśmie; 5) umiejętność komunikowania się za pomocą nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, wyszukiwania informacji i korzystania z nich; 6) umiejętność uczenia się, rozumianego jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata i przygotowania do dalszej edukacji; 7) umiejętność pracy w zespole.

zeszłego stulecia: „projekt to odważne, planowe działanie wykonane całym sercem w środowisku społecznym” (Kilpatrick 1918, za Chałas 2000:13).

Bibliografia

- Appelt, K. (2005) Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 259–303.
- Bauman, Z. (2006a) *Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2006b) *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Chałas, K. (2000) *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*. Warszawa: Nowa Era.
- Jabłoński, S. (2005) Nauczyciel jako osoba znacząca w rozwoju człowieka. *Remedium*, nr 7–8 (149), 4–5.
- Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework. European Commission [online] 2004 [dostęp 19.06.2011] <<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>>.
- Pięgzik, W. (2006) Rola i znaczenie świadomości narodowej w kształceniu obcojęzycznym. *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 61–67.
- Szczepański, M., Ślęzak-Tazbir, W. (2006) Być Polakiem. *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 5–19.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Widawska, B. (2006) Kształcenie rodzimej kompetencji kulturowej a komunikacja (inter)kulturowa. *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 19–23.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). W: Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394/10 PL z dnia 20 grudnia 2006 r. Z załącznikiem.

Jolanta Zając

ROZWIJANIE ŚWIADOMOŚCI WIELOKULTUROWEJ W MIĘDZYNARODOWYM PROJEKCIE EDUKACYJNYM

*Jesteśmy jedni dla drugich pielgrzymami, którzy różnymi
drogami zdążają w trudzie na wspólne spotkanie.*

Antoine de Saint-Exupéry

Coraz trudniej we współczesnym świecie odnosić się do kwestii kulturowych, choć zagadnieniu temu nadano wyjątkową rangę w naukach humanistycznych. Paradoksalnie jednak wskazuje to na wyjątkową odpowiedzialność związaną z podnoszeniem tego rodzaju kwestii. Odpowiedzialność ta każe badaczowi ująć własną wyobraźnię w karby już stwierdzonych i dowiedzionych zależności, omówionych konfiguracji, przedyskutowanych definicji i podziałów. Naiwność, lub co gorsza, niewiedza może bardzo drogo kosztować, jeśli chodzi o rzetelność i słuszność wywodów. Mając na uwadze te wstępne spostrzeżenia, stawiam swojej refleksji skromny cel: pragnę jedynie dotknąć powierzchni rozległej i złożonej problematyki, sformułowanej w tytule niniejszego rozdziału, sytuując poniższe rozważania w kontekście programu Sokrates-Comenius. Od odwołań do tego właśnie programu rozpocznę swoje uwagi, by następnie skonfrontować je z teoriami kulturowymi funkcjonującymi na gruncie dydaktycznym i wskazać nowe kierunki rozwoju.

Program Comenius a korzyści kulturowe

Wśród założeń programu nie mogło zabraknąć bardzo jasno sformułowanych celów kulturowych, takich jak „rozwijanie świadomości interkulturowej, rozumianej jako walka z dyskryminacją, marginalizacją, rasizmem i ksenofobią” (Budowanie 2007:2).

Aspekt ten wyróżniony został wysoką pozycją na liście długofalowych rezultatów programu, wśród których figuruje „poczucie porozumienia

interkulturowego i większej identyfikacji z Europą” (Gwiazdy Comeniusa 2007:20). Poznanie kultury innych krajów jest także tym motywem, który zdecydowanie (drugie miejsce na liście rankingowej, po nawiązywaniu nowych znajomości/kontaktów zawodowych) przyczynia się do podjęcia starań o udział w programie.

Te aspekty – przynajmniej w ujęciu teoretycznym – wydają się oczywiste, wręcz nieuniknione. Doprowadzając do realnych kontaktów pomiędzy osobami, które są nośnikami różnych kultur, w kontekstach dla tych kultur obcych, nieuchronnie zmierzamy do konfrontacji, która nie musi jednak doprowadzić do wojny kulturowej.

Warto przytoczyć fragment wypowiedzi (Kocjan 2007) jednej z uczestniczek programu Comenius 2.2.b Asystentura Językowa¹ na temat korzyści kulturowych wyniesionych z programu:

Przed wyjazdem na stypendium Comenius 2.2 b do Hiszpanii znałam ten kraj tylko ze stereotypów i z opowiadań. Okazało się, że niewiele wiedziałam. [...] Poznałam Hiszpanię „od środka” z jej problemami, historią, zwyczajami, a co najważniejsze, poznałam ludzi, którzy są najwierniejszym obrazem kraju. Wcześniej nie myślałam o tym państwie jako o kraju, gdzie chciałabym pracować albo żyć. Obecnie uważam, że moja przygoda z Hiszpanią dopiero się zaczęła, a nie skończyła i wiąże z nią moje plany na przyszłość.

Podobne wnioski płyną od innych uczestników programu, uczniów i nauczycieli, którzy mieli okazję uczestniczyć osobiście w opracowywaniu, wdrażaniu i realizacji tego typu projektu. Korzystam z doświadczeń moich kolegów² uczestniczących w programie Comenius Akcja 1³ w latach 2005–2007. Językowy projekt Comeniusa nosił nazwę „*Frontières/Granice*” i był realizowany we współpracy z gimnazjum w Montauban (Francja). Sama nazwa projektu jest bardzo wymowna – ileż granic trzeba przekraczać w ludzkim życiu, świadomie lub nie, zarówno tych najbardziej namacalnych, geograficznych, jak i językowych, religijnych, mentalnych, a także, a raczej przede wszystkim, tych o podłożu kulturowym. Projekt, którego osią jest bezpośredni kontakt dzięki pobytowi uczniów i nauczycieli w kraju uczestników, prowadzi w oczywisty sposób do refleksji kulturowej. Nic dziwnego, że w raporcie ewaluacyjnym⁴ czytamy:

¹ Od 2007 r. pod nazwą Asystentura Comeniusa.

² Gimnazjum nr 34 im. Narcyzy Żmichowskiej w Warszawie.

³ Od 2007 r. pod nazwą Partnerskie Projekty Szkół.

⁴ *Joint Activity Report*, nieopublikowany raport ewaluacyjny z programu Comenius Akcja 1 „*Frontières/Granice*”.

Działania związane z wymianą uczniów były najważniejsze dla realizacji projektu. Wymiana ta była prawdziwym spotkaniem między młodymi Europejczykami, połączonym z odkrywaniem innej europejskiej kultury. Dla nauczycieli miała ona również ogromną wagę, pozwoliła na zapoznanie się z innymi metodami pracy i poszerzenie naszych europejskich horyzontów.

Projekt nie tylko zakładał przebywanie ze sobą z zachowaniem bezpiecznego dystansu, lecz także opierał się na działaniach podejmowanych we współpracy, oczywiście w oparciu o pewne pomysły stymulujące. W ramach projektu uczniowie pracowali w grupach nad realizacją filmu animowanego (przy pomocy Stowarzyszenia Cumulonimbus) pod tytułem „Granica”, przeprowadzali wywiady z osobami żyjącymi poza granicami swego kraju lub takimi, które po latach emigracji powróciły do ojczyzny, a ponadto odwiedzili Białowieżę i Kraków w Polsce, Instytut Języka Oksytańskiego (*Institut d’Estudis Occitans*) w Montauban, Gavarnie, San Nicolas de Bujaruelo (w Pirenejach) we Francji. W programie tym nie chodziło jedynie o pozostanie w roli biernego obserwatora, rejestrującego fakty i je komentującego, lecz o autentyczne, pełne zaangażowanie się w działania, wraz ze swoimi przekonaniem, systemem wartości i zwyczajami kulturowymi. Dopiero w takim kontekście można mówić o pracy nad świadomością kulturową czy wielokulturową. W raporcie ewaluacyjnym ujęto to lapidarnym zdaniem: „Dzięki projektowi zmieniło się nastawienie uczniów do Francji i Francuzów”. A przecież w tym właśnie określeniu tkwi sedno projektu – zmieniło się nastawienie, a więc przeobraziła się świadomość kulturowa uczestników. Intensywność kontaktów wpływa na rozwój tej świadomości, lecz tylko pod warunkiem osobistego zaangażowania we wszystkie sfery działań: kognitywną, emocjonalną i aksjologiczną. Na rozumienie tej wszechstronności wskazuje ocena sformułowana przez rodziców dzieci uczestniczących w wymianie, uwzględniona w przywołanym raporcie:

*Ankietowani rodzice przyznają, że zmieniło się nastawienie ich dzieci do Francji i Francuzów, do Unii Europejskiej, problemu ksenofobii i rasizmu oraz pracy w grupie. Aż połowa stwierdziła, że **zmieniło się również nastawienie ich dziecka do własnej ojczyzny** [podkreśl. J.Z.] w postaci np. wyzbycia się kompleksów. U blisko 50% biorących udział w ankiecie pobyt korespondenta⁵ w ich domach spowodował większe zainteresowanie Francją.*

⁵ Chodzi o ucznia francuskiego, odpowiadającego wiekiem i etapem edukacyjnym uczniom polskim zaangażowanym w projekt.

Opinia ta jest wprost bezcennym świadectwem wpływu kontaktów interkulturowych na świadomość nie tylko kultury obcej, lecz także kultury rodzimej.

Oczywiście, to zaledwie jeden przykład, niemniej jednak wskazuje on, jak się zdaje, na najbardziej reprezentatywne korzyści programu Comenius. Czytając cytowany raport ewaluacyjny, jak również inne raporty zamieszczone na witrynie internetowej programu (Gwiazdy Comeniusa 2007), ma się wrażenie wyjątkowej jednorodności co do skutków prezentowanych działań. Może to wręcz wzbudzać pewną podejrzliwość, zwłaszcza że identyczne sformułowania przewijają się w wielu projektach, lecz wynika to prawdopodobnie raczej stąd, iż język ogranicza nasze środki ekspresji i sprowadza nawet głębokie przeżycia do dość banalnych konstatacji w rodzaju „lepiej poznał kulturę kraju”, „zmienił nastawienie do kultury innego kraju”, „lepiej zrozumiał inne społeczeństwo” itp. Istotne natomiast jest właśnie przeżycie wielokulturowości, rozumiane jako osobiste doświadczenie wpływające na percepcję rzeczywistości, jej ocenę i wartościowanie.

Konteksty kultury

Żaden antropolog ani socjolog kultury nie twierdzi obecnie, że można precyzyjnie określić pojęcie, cechy charakterystyczne i zasięg działania kultury. Wszyscy są zgodni co do tego, iż „kultura jest zjawiskiem niejednorodnym i tak złożonym, że nie można jej zamknąć w jednej teorii czy jednej definicji. Poszczególne teorie kultury nie muszą się wzajemnie znosić, lecz mogą (i tak się dzieje) wzajemnie się uzupełniać” (Encyklopedia Pedagogiczna 2003:952). Można pokusić się o wyróżnienie pewnych niezbywalnych aspektów tego zjawiska, do których zdaniem autorów Encyklopedii Pedagogicznej (2003:953) należą:

- aspekt materialny (przedmioty, obiekty),
- aspekt behawioralny (czynności i wypowiedzi),
- aspekt psychologiczny (wartościowanie, postawy, motyw),
- aspekt aksjonormatywny (normy i wartości).

Pozwala to lepiej sobie wyobrazić, w jakich ramach koncepcyjnych należy rozpatrywać treści kulturowe, choć po dokładnej analizie trudno wskazać dziedzinę, która wymyka się cytowanym aspektom. Inną trudnością w badaniach nad kulturą jest jej zmienność i dynamiczny cha-

rakter, pomimo istnienia prawidłowości, które pozwalają analizować ją metodami naukowymi. Kultura zawsze jest czyjaś, nawet jeśli jawi się nam jako odrębny, autonomiczny twór. Funkcjonuje zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, gdyż jednostka i społeczeństwo „to dwa człony dialektycznego związku w niekończącym się łańcuchu wzajemnych oddziaływań” (Encyklopedia Pedagogiczna 2003:955). Z jednej strony społeczeństwo „wchłania” jednostkę, przekazując jej wzorce i modele usankcjonowane przez tradycję, a z drugiej jednostka „internalizuje” społeczeństwo, stając się nośnikiem owych wzorców i ich wyrazicielem. W ten sposób interakcyjny krąg zamyka się w układzie wzajemnych oddziaływań.

Kultura, czyli uprawa

Sięgając do źródeł etymologicznych terminu „kultura”, łatwo się domyślić, jaka będzie jej rola na gruncie pedagogiki. Człowiek musi bowiem doskonalić się właśnie poprzez kultywowanie cnót, nieustannie poprawianie własnej jakości, na wzór ziemi, która – nieuprawiana – będzie leżała odłogiem i nie przyniesie plonu. W tym sensie człowiek nigdy nie jest do końca „gotowy”, lecz zawsze znajduje się „w drodze” (Encyklopedia Pedagogiczna 2003: 960). Patrząc na kulturę z tej perspektywy, warto docenić jej rolę wychowawczą, polegającą na kształtowaniu postaw obywatelskich, moralnych i społecznych. Tym samym wielokulturowość jest wzmocnionym bodźcem mającym wpływ na jednostkę i należy przyznać rację słowackiemu porzekadłu, które głosi: „Ile znasz języków, tyle razy jesteś człowiekiem”. To język bowiem jest pierwszym wymiarem kultury, a więc jednocześnie wyrazem naszej tożsamości.

W stronę pedagogiki interkulturowej

Koncepcje związane z pedagogiką interkulturową należą do Michele Borrelliego i łączą idee interkulturowości z kulturoznawstwem (Walat 2006:245). Wychodząc z założenia, iż kultura jest doświadczeniem związanym z myśleniem, Borrelli widzi w edukacji interkulturowej konieczność akcentowania „procesu myślowego uczącego się poprzez skierowanie jego uwagi na refleksję związaną z ludzkim doświadczeniem” (Walat 2006:246). Tym samym pedagogika interkulturowa *powinna doprowadzić do konfrontacji u uczącego się jego własnych oraz obcych kategorii myślowych związanych z myśleniem, osądem i uprzedzeniami oraz tymi założe-*

niami, które stanowią podstawę wyżej wymienionych osądów i uprzedzeń. W rezultacie uczący się staje się ich świadomy i jest zdolny do przemyślenia ich na nowo.

Cytowane definicje i zakres tematyczny takich dziedzin, jak pedagogika interkulturowa, są niezwykle pomocne w kształtowaniu naszych wyobrażeń o pracy dydaktycznej nad kompetencjami kulturowymi czy też nad rozwijaniem świadomości (wielo)kulturowej. Zwróćmy bowiem uwagę na fakt, iż trzonem tej pracy nie jest nabywanie wiedzy faktograficznej, ale przede wszystkim poszerzanie własnej świadomości na drodze konfrontacji z odmiennością postrzegania i wartościowania świata.

Lekcje języków obcych stwarzają ku temu znakomite okazje, jeśli tylko są odzwierciedleniem wprowadzanego przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (2003) podejścia zadaniowego, które za nadrzędny cel stawia osiągnięcie kompetencji wielojęzycznej i wielokulturowej. Realizacji tego celu służą różnorodne środki dydaktyczne, na czele z zadaniem, niemniej jednak dostrzegam zasadniczą różnicę w filozofii podejścia zadaniowego w stosunku do jego metodycznych poprzedników. Liczne, wypracowane na przestrzeni dziejów, metody nauczania języków obcych w kontekście instytucjonalnym za podstawę swoich rozważań i propozycji uznawały nieuchronny fakt izolacji uczącego się od autentycznego kontekstu użycia języka docelowego i jego rodzimych użytkowników. Coraz bardziej wyrafinowane technologie i bogato ilustrowane podręczniki, zaopatrzone w wyszukane nośniki rejestracji dźwięku i obrazu, potęgują wrażenie oglądania „tamtej” rzeczywistości przez szklaną szybę, bez możliwości jej „dotknięcia” i subiektywnego doświadczenia. Nie pomogą najbardziej nawet realistyczne symulacje, odgrywanie takich czy innych ról, analizowanie filmów, scenek i zdjęć. Uczeń wciąż pozostaje po drugiej stronie „szyby” w funkcji biernego obserwatora, który zobaczy tyle, na ile pozwoli mu „szyba” i zajęte przy niej miejsce.

W podejściu zadaniowym upatruję wysiłku „zbicia” owej „szyby” na rzecz jednostkowego, subiektywnego doświadczenia. W koncepcji tej bowiem ani przez chwilę nie wątpi się, że uczeń musi w sposób doświadczalny **przeżyć** spotkanie z językową i kulturową odmiennością, musi sam podjąć **działanie** w nowych dla siebie kontekstach. Właściwie nawet nie tyle działanie, co **współdziałanie**, które jest podstawą omawianego podejścia. Dopiero to może zapewnić świadomość nie tylko odmienności obcej kultury, lecz również specyfiki kultury rodzimej, jej uwarunkowań, zróżnicowania i bogactwa, którego często nie dostrzegamy. Proces uświadamiania sobie tych aspektów musi być ściśle związany z procesami myślowymi, o których wspomina pedagogika

interkulturowa, te zaś z kolei wynikają z doświadczenia. Współczesna dydaktyka nieustannie przypomina o tej konieczności, promując wszelkie dostępne dzięki nowym technologiom możliwości „doświadczenia inności” czy też udział w takich programach, jak Comenius, najpełniej realizujących „współdziałanie”, o którym mowa. W dzisiejszym świecie oczywistość kontaktów bezpośrednich jest niekwestionowaną zasadą uczenia się języków obcych. Kto nie chce czy też nie umie tego dostrzec, pozostanie „za szybą”, odgradzony barierą nie tylko przestrzenną, lecz przede wszystkim świadomościową, którą trzeba przesuwać z wielkim wysiłkiem i zaangażowaniem.

Otwarcie na wielokulturowość

Wspomniane w tytule otwarcie na wielokulturowość nie jest tak oczywiste, jak można by przypuszczać, wiąże się bowiem z gotowością do przyjęcia doświadczeń negatywnych i odczuć nie zawsze przyjemnych czy radośnych. Kompetencja wielokulturowa to, jak pisze Krystyna Szymankiewicz (2008:67), „umiejętność radzenia sobie z niepewnością, odmiennością, złożonością i różnorodnością kontekstów i rozmówców”. Rada Europy i Europejski Ośrodek Języków Nowożytnych (*ECML/CELV*) w Grazu już od lat patronują programom wpisującym się w ten nurt. Warto przy tej okazji wspomnieć o projekcie *Language Educator Awareness (LEA)*⁶, adresowanym do osób kształcących nauczycieli języków obcych. W centrum zainteresowań umieszczono właśnie wielojęzyczność i wielokulturowość oraz rozwijanie pozytywnych postaw wobec innych języków i kultur. Wśród rozmaitych zagadnień, którym poświęcono uwagę w projekcie, znajduje się dyskutowana przeze mnie refleksja nad ludzkim doświadczeniem: „praca nad postawami wobec języków i kultur: refleksja nad własną postawą wobec różnych języków i kultur, przyjęcie pozytywnej postawy wobec różnorodności językowej, kulturowej i społecznej”. Efektem projektu jest zestaw materiałów dydaktycznych, które uwrażliwiają na otaczającą nas wielość języków i na wpływ, jaki wywierają one na formowanie tożsamości wielokulturowej, której kształt nie jest nigdy do końca przewidywalny, a ona sama podlega ciągłemu procesowi stawania się, nie dążąc do statusu produktu. Tło proponowanych zadań stanowią cztery wzajemnie się uzupełniające płaszczyzny: społeczno-afektywna, językowa i komunikacyjna, strategii uczenia się oraz

⁶ Materiały *LEA* są dostępne na stronie internetowej projektu: <<http://www.ecml.at/mtp2/lea/results>>.

zarządzania interakcjami. Działania w obrębie każdej z nich wymagają mobilizowania złożonych i różnorodnych kompetencji, otwartych na zmiany i nowe doświadczenie. To dzięki nim użytkownik języka rozwija swe umiejętności komunikacji wielojęzycznej i wielokulturowej, uwrażliwiając się na inność, której już nie identyfikuje wyłącznie z obcością, nie zamykając się przy tym jednak w ciasnym horyzoncie „obcości”.

„Intercultural speaker”

Jak w tym kontekście postrzegać idealny wzór językowy, jakiego przez długi czas dostarczał uczącym się *native speaker*? Każdy marzył przecież o tym, by mówić jak „rodowity Francuz” czy „rodowity Brytyjczyk”, mieć nierozpoznawalny akcent i niewymuszoną płynność wypowiedzi. Otóż ambicje te są z perspektywy wielokulturowości kompletnie nieuzasadnione i nie odpowiadają żadnym z cytowanych wyżej kryteriów. Upodabnianie się do *native speaker*’a oznaczałoby bowiem rezygnację z własnej tożsamości i bezkrytyczne przyjęcie odmienności jako idealnego sposobu funkcjonowania w kulturze języka obcego. Taka postawa jest po prostu niemożliwa, a ponadto, w świetle naszej refleksji o wielokulturowości, po prostu niewskazana. Stąd o wiele ciekawsza koncepcja, oparta dydaktycznie na modelu określanym jako *intercultural speaker* (Byram, za Karpińska-Musiał 2006:263, 264). Osoba ta charakteryzowana jest następująco:

„Intercultural speaker” to zatem ktoś, kto posiada kwalifikacje pozwalające na oscylowanie nie tylko pomiędzy dwiema kulturami – rodzimą i docelową, ale pośród wielu kultur i języków. To osoba, która zdaje się pozostawać w zawieszaniu pomiędzy swoją własną tożsamością a tożsamością docelową, kreując coś w rodzaju trzeciej tożsamości, rozpiętej między dwiema wymienionymi, i potrafiąca wykazać zrozumienie i szacunek dla każdej z nich. Osoba taka powinna być otwarta na zmiany, mobilna, gotowa do częstych przemieszczeń zarówno w przestrzeni fizycznej (turystyka) jak i społecznej (miejsce i rodzaj pracy).

Jak podaje twórca koncepcji, Michael Byram, *intercultural speaker* to „ktoś, kto posiada zdolność interakcji z innymi, przyjmowania innych perspektyw i rozumienia świata, mediacji między różnymi perspektywami i kto ma zrozumienie dla oceny różnicy przez innych”⁷ (Bernaus *et al.* 2007:16).

⁷ Tłum. własne („someone who has an ability to interact with others, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluations of difference”).

Pojęcie mediatora, o którym mowa w cytacie, jest w tym kontekście bardzo znamienne, ponieważ o kompetencjach mediacyjnych coraz głośniej i śmielej wypowiadają się dydaktycy, zachęceni wprowadzeniem dokonanym przez ESOKJ⁸. Na razie pozycja mediatora chętniej przyznawana jest nauczycielowi niż uczniowi. To ten pierwszy bowiem pełni funkcję niejako automatycznie przyznawaną osobie wyżej uplasowanej w hierarchii edukacyjnej. Jak twierdzi Beata Karpińska-Musiał (2006:265):

Mediator oprócz języka uczy świadomości tego języka. Jego celem jest nie tyle zdefiniowanie zależności i różnic między językami, co kształtowanie w uczniach odpowiednich umiejętności pozwalających je dostrzegać, porównywać i rozumieć. Nauczyciel-mediator ma mobilizować uczniów do uaktywnienia całego ich potencjału w kierunku zrozumienia języka i jego oblicza, a w efekcie do jego przyswojenia.

Uczenie świadomości języka, a więc także, czy nawet przede wszystkim, świadomości kulturowej, jest nowym wyzwaniem dydaktycznym. Nabywana w ten sposób świadomość językowo-kulturowa charakteryzuje się następującymi cechami:

- rodzi szacunek dla inności,
- uczy czerpać z doświadczeń innych i wzbogacać własne doświadczenia,
- uczy samodzielnie dokonywać wyborów,
- jest rozwijana na drodze osobistego doświadczenia.

Według cytowanej wyżej autorki, „doświadczenie jest jednym z integralnych elementów definicji *intercultural speaker*, ponieważ nie sposób nauczyć się czegokolwiek o kulturze języka czy języku bez doświadczania ich w sposób pośredni lub bezpośredni”.

Postawa *intercultural speaker*'a, jak widać, wynika logicznie z prezentowanych wyżej założeń podejścia zadaniowego i promowanego w jego ramach współdziałania jako nowoczesnej praktyki dydaktycznej.

Rozwijanie świadomości wielokulturowej

Wielokrotnie już była mowa o osobistym zaangażowaniu w proces kształtowania świadomości kulturowej poprzez bezpośrednie doświadcze-

⁸ Przypomnijmy, iż „działania mediacyjne umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać” (ESOKJ 2003:24). Ten aspekt komunikacji jest po raz pierwszy wprowadzony na równi z tradycyjnymi sprawnościami językowymi (rozumienie mowy, mówienie, czytanie, pisanie), co świadczy o randze, jaką nadali mu autorzy dokumentu.

nie, wręcz konfrontację. Podsumowując rodzaje zmian w procesach świadomościowych, należy uwzględnić:

- gotowość do zawieszenia własnych przekonań, umiejętność spojrzenia na własną rzeczywistość oczami outsidera,
- znajomość procesów zachodzących między użytkownikami języka i ich konsekwencji,
- umiejętność krytycznego porównywania zjawisk społecznych i językowych,
- zdobywanie informacji potrzebnych do dokonywania porównań i analiz,
- umiejętność obserwacji własnej postawy kulturowej i własnych norm.

W całym procesie edukacyjnym to właśnie wykształcenie świadomości językowej i kulturowej, a jeszcze lepiej, wielojęzycznej i wielokulturowej, staje się celem nadrzędnym. Nie jest to zadanie proste, właśnie ze względu na złożoność zjawisk, jakich dotyczy. O ileż łatwiej było realizować cele zawarte w dawniejszych metodologiach nauczania, związane głównie z kształceniem kompetencji – najpierw czysto gramatycznej, potem gramatyczno-leksykalnej czy nawet komunikacyjno-symulacyjnej. Obecnie przenosimy punkt ciężkości na obszary dużo mniej „mieralne”, stanowiące w znacznym stopniu powód do dyskusji, polemik i konfliktów. Mimo to wydają mi się one niezwykle płodne i twórcze, a przede wszystkim zapewniają glottodydaktyce dynamikę rozwoju i innowacyjność działań.

Dochodzenie do świadomości wielokulturowej jawi się jako nieustanny proces tworzenia nowych tożsamości, pełniejszych, wielowymiarowych, wrażliwszych na odmienność, bardziej spostrzegawczych.

Kolejne etapy jej kształtowania przedstawiają się następująco (rys. 1):



Rys. 1: Etapy kształtowania świadomości wielokulturowej

Źródło: opracowanie własne

Jest to bez wątpienia proces złożony. Na każdym etapie wymaga on uszczegółowienia, gruntownego przygotowania i przemyślenia, a mimo to i tak nie da się go całkowicie zaprogramować i przewidzieć. Kształtowanie świadomości bowiem zawsze pozostanie zadaniem jednostkowym, głęboko indywidualnym, a tym samym nieprzewidywalnym.

Jeszcze raz programy Comeniusa

Powróćmy jeszcze na chwilę do projektów Comeniusa i ich osadzenia w omawianym tutaj procesie rozwoju świadomości interkulturowej. W podejmowanej tematyce i jej realizacji można bez trudu wyodrębnić to, o czym była mowa wcześniej. Oto przykładowe tematy projektów (Gwiazdy Comeniusa 2007):

- „Homo Europeus” (79),
- „Trzy dni z życia Europejczyka” (77),
- „Porównania między kulturą młodzieży w Europie” (75),
- „Porównanie kuchni śląskiej i saskońskiej” (72),
- „Poznajmy nasze korzenie świętując razem przy europejskim stole” (68)
- „Tożsamość narodowa w zintegrowanej Europie, tradycje i obrzędy na przykładzie polsko-belgijskiej biesiady weselnej” (66),
- „Style życia w Europie” (60),
- „Folklor i tradycje większości i mniejszości w Europie” (64),
- „Wartości w nowej Europie” (81),
- „Dzieci chcą i zasługują na lepszy świat” (90).

Ten niekompletny, siłą rzeczy, spis tematów pokazuje, jak różnorodne dziedziny kultury mogą stanowić przyczynek do refleksji wielokulturowej. W każdym projekcie widoczna jest wieloetapowa praca nad postawami kulturowymi uczestników, skutkująca rozwojem świadomości kulturowej. Konieczność przedstawiania „siebie” w sensie nie tylko indywidualnym, lecz także regionalnym czy narodowym zmusza bowiem do decentracji, od której zaczyna się interkulturowa przygoda. Zwróćmy również uwagę na fakt, iż w projektach uczestniczy z reguły od trzech do sześciu szkół. W tym przypadku wielokulturowość jest po prostu nieunikniona, gdy tymczasem w perspektywie binarnej, jaką narzuca nauka języka obcego w szkole, trudniej o tego typu działania. Powszechnie zwraca się uwagę na fakt, że tak jak wielojęzyczność nie jest prostym zestawieniem obok siebie różnych języków, tak i wielokulturowość nie jest konfrontacją rozmaitych systemów kulturowych. Spotkanie kultur ma zaowocować wypracowaniem nowej jakości w świadomości uczestników, a nie „dorzucić” do ich struktur kognitywnych kolejnej porcji kulturowych ciekawostek. Istotne jest ponadto, że w pracy projektowej z reguły dochodzi się do licznych produktów końcowych w najróżniejszych formach, takich jak: prezentacje, makiety, fotografie, wystawy, nagrania audio i wideo, spektakle i wiele innych. Ten aspekt wydaje się niezwykle ważny w pracy nad świadomością wielokulturową młodych

ludzi. Produkty te bowiem, choć na pewno w jakimś stopniu upraszczają ich doświadczenia, wymagają konkretyzacji przekonań, postaw i wartości w formie wręcz namacalnej. Zwłaszcza młodym odbiorcom nie wystarcza poruszanie się w abstrakcyjnej materii dyskursów i górnolotnych pojęć, jak tolerancja, otwartość czy zrozumienie. Potrzebują oni uchwycenia i utrwalenia, nawet niedoskonałego, tych doświadczeń w formie bardziej figuratywnej.

Podsumowanie

Określenie celów edukacyjnych w kategoriach rozwoju świadomości wielokulturowej jest zadaniem niezwykle trudnym, ale też nad wyraz obiecującym. Oto bowiem poprzez proces dydaktyczny mamy możliwość kształtowania – wprawdzie pośrednio, jak zaznaczyłam – sposobu percepcji rzeczywistości. Prowadzenie w kierunku decentracji, wzmożonej wrażliwości na inność, poszukiwanie nowych interpretacji zjawisk – wszystko to kształtuje człowieka, który nie poddaje się beznamietnej wrogości wobec odmienności, ponieważ potrafi ją dostrzec i uszanować, nie uciekając się do prostego wartościowania według schematu „znane—nieznane”. Nawet jeśli wydaje się to z pozoru proste, każdy, kto miał do czynienia z kontaktami wielokulturowymi, doskonale zdaje sobie sprawę ze skali trudności tego zjawiska. Ryszard Kapuściński (2004:252), nieustrudzony podróżnik po kulturach świata, przypomina, że

przeciętny człowiek nie jest specjalnie ciekaw świata. Ot, żyje, musi jakoś się z tym faktem uporać, im będzie go to kosztowało mniej wysiłku, tym lepiej. A przecież poznawanie świata zakłada wysiłek, i to wielki, pochłaniający człowieka.

Te słowa najlepiej oddają rodzaj pracy nad rozwijaniem świadomości wielokulturowej. Pokazują, ile trudu wymaga choćby sama chęć poznania odmiennej kultury. A przecież to właśnie ta chęć nadaje życiu sens:

Tak naprawdę nie wiemy, co ciągnie człowieka w świat. Ciekawość? Głód przeżyć? Potrzeba nieustannego dziwienia się? Człowiek, który przestał się dziwić, jest wydrążony, ma wypalone serce. W człowieku, który uważa, że wszystko już było i nic nie może go zdziwić, umarło to, co najpiękniejsze – uroda życia.

Tym samym proces rozwijania świadomości kulturowej nie ma końca, a właściwie nie powinien mieć końca, ponieważ dotyczy całego życia człowieka i nie jest ściśle związany z jego fizycznym przemieszczaniem się. Bardzo często dotyczy tylko „przemieszczania się” mentalnego, emocjonal-

nego, choćby od uczuć negatywnych do pozytywnych, od stereotypów do opinii lepiej uzasadnionych, od obojętności czy wrogości do zainteresowania, a może nawet podziwu.

Rzeczywiście, jesteśmy cały czas w drodze, w podróży, ale – cytując na zakończenie nieustrudzonego reportera (Kapuściński 2004:253) – wzorujemy się na Herodocie:

Ruchliwy, zaabsorbowany, nieustrudzony nomada, pełen planów, pomysłów, hipotez. Ciągłe w podróży. Nawet kiedy jest w domu (ale gdzie jest jego dom?), to albo właśnie wrócił z wyprawy, albo już przygotowuje się do następnej. Podróż jako wysiłek i dociekanie, jako próba poznania wszystkiego – życia, świata, siebie.

Bibliografia

- Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkowska, A., & Saez, F. T. (2007) *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Budowanie porozumień, aktywne obywatelstwo w Europie / *Building bridges, active citizenship in Europe* [online] 2007 [dostęp 14.06.2011] <http://www2.arnes.si/~oskrsen1s/Comenius/Comenius_slovensko/Comenius_slov/koniec_poljska.pdf>.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (2003) T. Pilch (red.) T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Europejski System Oceny Kształcenia Językowego* (2003 [2001]) Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gwiazdy Comeniusa* (2007) Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [online] [dostęp 10.05.2009] <http://comenius.org.pl/s/p/artykuly/14/147/Gwiazdy_Comeniusa.pdf>.
- Kapuściński, R. (2004) *Podróże z Herodotem*. Kraków: Znak.
- Karpińska-Musiał, B. (2006) *Intercultural speaker* jako odpowiedź na współczesne wyzwania. W: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 261-272.
- Kocjan, A. (2007) *Raport opisowy z relacji asystentury językowej w ramach akcji Comenius 2.2.b w roku szkolnym 2006/2007* [online] [dostęp 14.06.2011] <<http://comenius.org.pl/s/p/artykuly/53/53/Raport%20z%20asystentury%20po%20polsku2.doc>>.
- Szymankiewicz, K. (2008) Motywowanie do nauki języka obcego poprzez otwarcie na wielojęzyczność i wielokulturowość. W: A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna, t. 2, 63-72.

Walat, M. (2006) Pojęcia organizujące wiedzę o kulturze języka obcego. Próba łączenia kulturoznawstwa z interkulturowością. W: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 243-248.

Małgorzata Szulc-Kurpaska

PROJEKTY COMENIUS W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Wstęp

Praca projektowa kojarzy się zwykle z zadaniami realizowanymi przez uczniów starszych, samodzielnych i realizujących cele wytyczone we współpracy z grupą i nauczycielem. Czy jest więc możliwe włączenie form pracy projektowej do edukacji przedszkolnej? Czy zrealizowanie projektu międzynarodowego z udziałem dzieci w wieku 3–6 lat może się udać? Poniższy tekst prezentuje uzasadnienie takich działań oraz pokazuje wyniki ankiety przeprowadzonej w przedszkolach angażujących się w projekty Comeniusa.

Mimo że w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie 2008) nie ma bezpośredniego odniesienia do prac projektowych jako form aktywności dzieci, to jednak wśród wymagań szczegółowych tej podstawy znajdują się również takie, które można i warto realizować w formie projektów. Do użycia tej formy pracy zachęcają np. zapisy z zakresu kształtowania umiejętności społecznych dzieci, które obejmują m.in. przestrzeganie reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej (współdziałanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych) oraz w świecie dorosłych.

Pedagogika Comeniusa

Dodatkową zachętą do pojęcia pracy projektowej już w przedszkolu jest zbieżność celów edukacyjnych, jakie obecnie stawiają sobie nauczyciele, z celami, jakie widział patron programu, Jan Amos Komeński zwany

Comeniusem (1592–1670). Stworzył on podstawy nowoczesnej pedagogiki wyrażające się w hasle „wychowywać należy w zgodzie z naturą” (Wołoszyn 2005:113), biorąc pod uwagę zarówno rozwój psychiczny, jak i fizyczny dziecka. Uważał, że edukacja zaczyna się we wczesnym dzieciństwie i jest kontynuowana przez całe życie (Pound 2005). Zalecał edukację angażującą różne zmysły oraz holistyczne podejście do nauczania. W książce *Orbis Sensualium Pictus* (w polskim tłumaczeniu *Świat zmysłowy w obrazkach* 1658) wprowadził ilustracje dla przedstawienia dzieciom rzeczywistego świata. Cała wiedza o rzeczywistości pochodziła według Komeńskiego ze zmysłów, a ilustracje miały przyczynić się do poszerzenia wiedzy poprzez włączenie dodatkowego kanału przekazu, jakim jest percepcja wzrokowa. Lekcja zgodna z pedagogiką opisaną w *Orbis* rozpoczyna się od przedstawienia obrazka ukazującego obiekty, których nazwy znajdują się w tekście wykorzystywanym w późniejszej fazie lekcji (Howatt i Widdowson 2004). Według zaleceń Komeńskiego, nauczyciel często nie tylko winien rozmawiać z uczniami o obrazku, ale też przynosić do klasy obiekty (ang. *realia*). Przed przystąpieniem do czytania tekstu dzieci, patrząc na obiekty, te prawdziwe i te na ilustracjach, mówią o swoich pomysłach i odczuciach z nimi związanych. Komeński zalecał, by dzieci same rysowały obiekty, po to by mogły przedstawić, jak je postrzegają, nadać im osobisty charakter, a co za tym idzie, lepiej je zapamiętać.

Komeński znany jest też jako twórca stopniowego rozwijania programu kształcenia krok po kroku, od zagadnień znanych do nowych. Wskazywał na konieczność dostosowania programu do indywidualnych potrzeb rozwojowych dzieci. Zasłynął jako twórca wykształcenia „pansofijskiego” (gr. *pan* – wszystko, *sophia* – mądrość, wiedza, wszechmądrość) (Wołoszyn 2005:113). Zgodnie z jego założeniami, kształcenie powinno mieć na celu przekazanie całości ludzkiego poznania, a jednym z najważniejszych narzędzi do zdobywania wszechwiedzy jest książka. Promując „pansofijski” model kształcenia, Komeński rozwijał powszechną edukację „przez całe życie”.

Idee Komeńskiego można odnaleźć we współczesnym podejściu do uczenia się i nauczania. Założeniem nauczania holistycznego jest całościowy i wszechstronny rozwój dziecka. Służą temu zajęcia przedszkolne, które łączą elementy z różnych obszarów aktywności dziecka, wspomagając jego całościowe postrzeganie świata. Ważnym elementem tego poznania są zmysły, pobudzane podczas nauki, dzięki czemu dziecko wykorzystuje do odkrywania świata wszystkie modalności sensoryczne: wzrokową, słuchową, ruchową, węchową i smakową. Wychowanie przedszkolne

dostosowane jest do możliwości rozwojowych dzieci i rozwija ich indywidualne predyspozycje.

Charakterystyka dzieci w wieku przedszkolnym

Dzieci w wieku przedszkolnym przygotowują się do pójścia do szkoły, co wiąże się z osiągnięciem samodzielności, niezbędnej do pozostania poza domem przez dłuższy czas, a także z umiejętnością uczenia się od innych. Dzieci w wieku 3–7 lat są ciekawe świata, chcą dowiadywać się coraz to nowych rzeczy. Stopniowo przechodzą od działania spontanicznego do działania będącego reakcją na otoczenie (Smykowski 2004:172). Rozwój emocjonalny dziecka w wieku przedszkolnym polega też na stopniowym kontrolowaniu swoich emocji i działania. Pamięć w tym okresie działa w dużej mierze mimowolnie, co oznacza, że dziecko nie zapamiętuje w sposób świadomy ani kontrolowany. Zmiany w rozwoju pamięci polegają na wzroście jej pojemności, rozwoju strategii pamięciowych oraz pojawieniu się umiejętności myślenia o procesie zapamiętywania (Kielar-Turska 2005:90). Dziecko w wieku przedszkolnym spostrzega sytuacje i zdarzenia całościowo. Jest to czas, w którym widać również przejście od poznawania świata przy pomocy zmysłów do poznawania świata poprzez myślenie. Myślenie to jednak nie pozwala jeszcze na zrozumienie wszystkich zjawisk. Główne procesy myślowe u dzieci to porównywanie, szeregowanie i klasyfikowanie; niedostępne jest jeszcze myślenie abstrakcyjne. Procesy myślowe kształtują się wtedy, gdy dzieci np. porównują bohaterów bajki w oparciu o diagram Venn. Diagram ten przedstawia dwa zachodzące na siebie okręgi, w których w części wspólnej dzieci rysują to, co łączy bohaterów, a w częściach rozłącznych – to, czym się różnią. Szeregowanie można rozwijać w ćwiczeniach polegających na układaniu obrazków według kolejności, w jakiej występują w bajce czy historyjce. Klasyfikowanie może polegać na grupowaniu przedmiotów czy figur według kolorów, kształtów lub wielkości.

Jeżeli chodzi o rozwój społeczny, dzieci w wieku przedszkolnym mają silną potrzebę przebywania z rówieśnikami, lecz zawierane przez nie przyjaźnie są zwykle nietrwałe. Do osiągnięcia wieku szkolnego dzieci przyjaźnią się głównie z rówieśnikami tej samej płci. Rodzice cieszą się dużym autorytetem u dzieci, te zaś się z nimi utożsamiają, naśladują ich i powtarzają ich opinie. Dzieci wierzą, że rodzice wszystko wiedzą i ze wszystkim sobie poradzą. Podczas gry stosują się do zasad podanych przez dorosłych.

Jednym z głównych celów dzieciństwa jest określenie przez dziecko swojej tożsamości (Schaffer 2005:138). Odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” dziecko szuka w relacjach z rodzicami i rówieśnikami.

Przedszkolaki można określić jako egocentryczne. Oznacza to postrzeganie świata głównie z własnej perspektywy. Dzieci często mają problemy z samoocena, ponieważ jest ona oparta bardziej na wyobrażeniu o sobie niż na rzeczywistym wizerunku własnej osoby. Dzieci w tym wieku mają bardzo bujną wyobraźnię i często fantazjują. Używają przy tej okazji języka do przekazywania swoich wyobrażeń i fantazji. Język w tym wieku służy już zarówno do komunikacji, jak i do myślenia. Stopniowo i coraz częściej procesy myślowe przebiegają w postaci przypominania sobie wydarzeń i zjawisk, a także przewidywania konsekwencji swoich działań. Do takiej formy myślenia konieczna jest zdolność przedstawiania ludzi, przedmiotów i wydarzeń za pomocą symboli (Schaffer 2005:257). Symbole te występują nie tylko w języku, ale także w zabawie i rysowaniu.

Podstawową formą aktywności dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa. W zabawie dzieci mogą realizować swoje wyobrażenia i fantazje; są wtedy twórcze i spontaniczne. Zabawa wspiera rozwój emocjonalny, społeczny, moralny i intelektualny. Zabawa „na niby” zwana jest również „zabawą dramatyczną” (Smykowski 2005:199). Dzieci udają podczas niej, że są kimś innym, a przedmioty mogą reprezentować to, co dziecko sobie wyobraża. Kielar-Turska (2005:99) używa terminu „zabawa symboliczna” do nazwania formy aktywności dziecka, w której jedne przedmioty są zastępowane drugimi. Dzieci mogą np. wykorzystać klocek lub linijkę w taki sposób, jakby były one słuchawką telefoniczną i świadomie udawać, że przedmioty te przedstawiają co innego.

Miejsce projektów w nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego

Jak wspomniano na wstępie, nowa podstawa programowa stanowi dobrą bazę i zachętę do realizowania projektów programu Comenius w przedszkolu. Zaangażowanie dzieci w projekty stwarza okazje do rozwijania różnorodnych umiejętności i kompetencji. W szczególności rozwijane są umiejętności społeczne, niezbędne w poprawnych relacjach z rówieśnikami i dorosłymi. Wykonując projekty, dzieci współpracują z innymi dziećmi w grupie, a także z nauczycielem wychowania przedszkolnego i rodzicami w domu.

Udział w projektach wspiera pogłębianie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym, a także rozwija umiejętność prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych. Realizacja projektu w przedszkolu przebiega zwykle w taki sposób, że dzieci wykonują zadania w ramach programu wychowania przedszkolnego i wymieniają się produktami swej pracy, prezentując swoje otoczenie i poznając środowisko rówieśników w innych krajach. Mogą w ten sposób zidentyfikować podobieństwa i różnice między środowiskiem własnym i zaprzyjaźnionej instytucji.

Projekty wprowadzają też dzieci w świat wartości estetycznych oraz rozwijają umiejętność wypowiedzania się poprzez muzykę, małe formy teatralne i sztuki plastyczne. Pokazując koleżankom i kolegom z zagranicy swój świat, przedszkolaki wykorzystują sztuki plastyczne, piosenki, taniec i przedstawienia. W ramach zajęć przedszkolnych dzieci mogą uczyć się piosenek swoich dziadków lub rodziców bądź piosenek ludowych, a następnie nagrywać je i przysyłać drogą elektroniczną do rówieśników w innych krajach. W podobny sposób mogą się wymieniać przygotowanymi i nagrałymi przedstawieniami teatralnymi, tańcami czy formami plastycznymi. Dzieci w tej grupie wiekowej nie mogą się jeszcze w pełni porozumiewać pismem, stąd komunikacja odbywa się w formie ustnej lub w sposób niewerbalny, za pośrednictwem wytworów sztuki. Zaangażowanie w projekty daje okazję do kształtowania u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej. W pierwszych fazach projektu dzieci przedstawiają siebie, swoją rodzinę, przedszkole, swój region i kraj. Uświadamiają sobie w ten sposób własne miejsce w świecie, a także otwierają się na inną kulturę, przejawiającą się innym stylem życia i innymi działaniami w sytuacjach dnia codziennego. Sprzyja to określeniu własnej tożsamości, a także uczy tolerancji w stosunku do innych narodowości.

Cele wychowania przedszkolnego, zawarte w podstawie programowej, realizowane są w piętnastu obszarach. Projekty mogą wspomagać realizację wszystkich tych obszarów, ze szczególnym uwzględnieniem następujących spośród nich: kształtowania umiejętności społecznych, wychowania poprzez sztukę (muzykę, plastykę, taniec, śpiew, teatr), kształtowania gotowości do czytania i pisanie oraz wychowania rodzinnego, obywatelskiego i patriotycznego.

W obszarze kształtowania umiejętności społecznych projekty wspomagają współdziałanie w sytuacjach zadaniowych, rozwijając umiejętność

stosowania się do zasad wyznaczonych przez strony projektu. W obszarze wychowania przez sztukę dzieci rozwijają zainteresowanie zabytkami i dziełami sztuki, a także obrzędami i zwyczajami ludowymi. Poznają w ten sposób swój region, żeby móc go przedstawić kolegom i koleżankom z innych krajów. Ponadto prace projektowe stwarzają możliwości odgrywania ról w zabawach parateatralnych, śpiewania piosenek z repertuaru dziecięcego i prostych piosenek ludowych, rozwijania zainteresowań wybranymi zabytkami i dziełami sztuki oraz tradycjami i obrzędami ludowymi z własnego regionu, a także kształtowania umiejętności wypowiedzania się za pośrednictwem różnych technik plastycznych. W obszarze wychowania rodzinnego, obywatelskiego i patriotycznego projekty mogą wspierać u dzieci rozwój umiejętności wymieniania imion i nazwisk osób bliskich, mówienia o tym, czym osoby te się zajmują i jakie wykonują zawody, a także zdobywania wiedzy o miejscowości, w której mieszkają, świadomości własnej narodowości, znajomości nazwy własnego kraju i stolicy, godła i flagi narodowej, hymnu i przynależności do Unii Europejskiej.

W obszarze kształtowania gotowości do czytania i pisania dzieci opowiadają bajki ze swojego kręgu kulturowego i poznają utwory literackie z krajów swoich rówieśników. Szukają podobieństw w literaturze dziecięcej, a także znajdują różnice między nimi.

Metoda projektów w nauczaniu

Wykorzystanie projektów w nauczaniu jest rozpowszechnione w kolejnych etapach edukacji (Rosalska i Zamorska 2002). Metoda ta stwarza możliwość pracy w systemie otwartym, dostosowanym do potrzeb i możliwości uczniów, a także pracy w obszarze ich zainteresowań. Projekty mogą rozpoczynać się w klasie i być kontynuowane w czasie pozaprzedszkolnym, w domu, na wycieczce. Projekty wiążą się ze współdziałaniem w grupie, lecz istnieją także projekty indywidualne. Te formy aktywności dzieci mogą trwać przez jedną lekcję, kilka lekcji, a nawet cały rok. Prace projektowe mogą wiązać się z korespondencją w języku obcym, wykorzystywać różne teksty, a także być realizowane w formie wizyt (często w wyniku prowadzenia korespondencji). Ważnym elementem pracy projektowej jest osiągnięcie produktu końcowego, którym może być szkolna gazetka, nagranie audio lub wideo, przedstawienie szkolne czy słownik obrazkowy. Karpeta-Peć (2008) zalicza projekt do otwartych form pracy z uwagi na to, że uczni-

wie mogą współuczestniczyć w zainicjowaniu projektu, proponują formy jego realizacji, wyznaczają okres przeznaczony na jego wykonanie, określają produkt końcowy oraz przydzielają zadania poszczególnym członkom grupy. Uczniowie biorący udział w projekcie ustalają również formę prezentacji produktu projektu i przeprowadzają ocenę. Otwartość projektu polega także na tym, że jest on interdyscyplinarny, co oznacza, że łączy w sobie treści programowe i formy pracy z różnych przedmiotów. Mimo że trudno to sobie wyobrazić, wszystkie wyżej wymienione elementy projektu można zrealizować w bardziej lub mniej elementarnej formie już z dziećmi w przedszkolu. Zachęcanie najmłodszych do wspólnego podejmowania decyzji i stwarzanie sytuacji wyboru stymuluje ich kreatywność i pobudza ich do myślenia.

Z uwagi na otwarty charakter nauczania metodą projektów, nauczyciel ma możliwość dostosowywać techniki pracy z uczniem do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci. Rosalska i Zamorska (2002:82) definiują dziecko jako „człowieka, który przechodzi przez kolejne etapy rozwoju fizycznego, myśli i rozwiązuje problemy w ramach osiągniętych struktur rozwoju poznawczego i moralnego, przeżywa różnorodne stany emocjonalne, a jego życie codzienne toczy się w różnego rodzaju interakcjach społecznych”. Wprowadzanie form pracy projektowej do wychowania przedszkolnego może wspierać indywidualny rozwój dzieci, pomagać im w rozwiązywaniu problemów w sposób twórczy, a także rozwijać zachowania społeczne poprzez współpracę w grupie w celu wykonania zadania.

Projekty w programach nauczania języka angielskiego w przedszkolu

Powiązanie realizacji projektu międzynarodowego z nauką języka obcego wydaje się naturalnym celem edukacyjnym projektu przedszkolnego. Podejściu takiemu sprzyja fakt, iż w wielu przedszkolach wprowadzana jest dodatkowo nauka języka obcego (zazwyczaj angielskiego), chociaż zdarzają się też ciekawe inicjatywy w zakresie nauki innych języków obcych (np. francuskiego czy niemieckiego). Poszukując inspiracji do realizacji komponentu językowego w projekcie, autorka tego tekstu dokonała przeglądu programów nauczania języka angielskiego dla grupy wiekowej 3–6 lat. Przegląd tych programów (tabela 1) wskazuje na stosunkowo niewielką liczbę prac projektowych przewidzianych w procesie nauczania języka obcego w przedszkolu.

Tabela 1. Projekty w programach nauczania języka angielskiego w przedszkolu

Program nauczania	Odniesienia do pracy projektowej
Przygodzka i Wrona 2008	Wymieniona wyłącznie jako technika tworzona długookresowo przez dzieci pod kierunkiem nauczyciela.
Czekańska i Lipińska 2007	Brak odniesień.
Kębłowska 2007	Wspomniana wyłącznie jako technika i aktywność zachęcająca do współdziałania w parach i grupach.
Siek-Piskozub 2006	Opisania wyłącznie jako technika służąca do wyrabiania umiejętności współpracy.
Skiba i Wieczorek 2003	Brak odniesień.
Zarańska i Appel 2002	Opisana wyłącznie jako zadanie służące do rozwijania pracy w grupie.
Lewandowska i Maciszewska 2001	Definiowana jako forma aktywności dziecka w prostych projektach indywidualnych i zespołowych.
Szpotowicz i Szulc-Kurpaska 2009	Brak odniesień.

Źródło: opracowanie własne

Przygodzka i Wrona (2008:16) zaliczają projekty do technik pracy z dziećmi i jako przykład podają „długookresowy tworzony przez dzieci, pod kierunkiem nauczyciela, *dictionary*, służący potem do utrwalania i powtarzania słownictwa. Podstawą jest wspólnie (z daną grupą) tworzenie z przyniesionych przez uczestników obrazków (np.: wyciętych z gazet, narysowanych) i wklejanie ich na dużych kartach bloku według podziału na dane tematy”. Kębłowska (2007:16) zaleca stosowanie wspólnych projektów i zadań w parach i w grupach w celu zachęcania dzieci do współdziałania i zapobiegania rywalizacji. Na wyrabianie umiejętności współpracy poprzez uczestnictwo we wspólnych zabawach oraz realizacji prostych projektów wskazuje również Siek-Piskozub (2006:98). Zarańska i Appel (2002:26) podają projekty jako przykład pracy w grupach, podczas której dzieci uczą się funkcjonowania w zespole, dzielenia się pomysłami, przestrzegania zasad współpracy i rywalizacji. Poza tym, dziecko biorąc udział w pracy grupowej czuje się bezpieczniej, a ciężar odpowiedzialności za wykonanie zadania jest rozłożony na wszystkich członków zespołu. Lewandowska i Maciszewska (2001:9) w swoim programie nauczania języka angielskiego w przedszkolu i klasach zerowych wymieniają proste projekty indywidualne i zespołowe. Jako przykład projektu indywidualnego podają wykonanie pracy pt. „Moja rodzina” z wykorzystaniem fotografii

rodzinnych. Te dwa typy projektów są również ujęte w tym samym programie w Karcie Aktywności Dziecka jako elementy oceny aktywności dziecka w poszczególnych miesiącach pracy. We wszystkich tych programach projekty są jedynie wymienione jako możliwe formy pracy z dziećmi; nie ma tam dokładniejszego opisu, w jaki sposób można realizować pełnowymiarowy projekt w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Stąd też przykłady dobrych praktyk z projektów Comenius, organizowanych w przedszkolach, powinny być upowszechniane i mogą się stać wyjątkową wskazówką oraz zachętą dla innych nauczycieli w jaki sposób mogą pracować z dziećmi metodą projektu.

Projekty przedszkolne w ramach programu Comenius

W ramach programu Comenius projekty międzynarodowe prowadzone są w przedszkolach od 2001 r. Tabela 2 przedstawia liczbę projektów Comenius w przedszkolach w kolejnych latach:

Tabela 2. Liczba projektów Comenius w przedszkolu w latach 2001–2008

Rok	Liczba projektów
2001	6
2002	10
2003	10
2004	26
2005	45
2006	50
2007	29
2008	17

Źródło: FRSE

Różnice w liczbie projektów w poszczególnych latach mogą wynikać ze stopniowego popularyzowania się tej formy pracy z dziećmi, ale także z tematyki preferowanej w poszczególnych latach, która mogła być bardziej lub mniej odpowiednia do realizacji w tej grupie wiekowej. Są już przedszkola, które biorą udział w projektach w ciągu kilku kolejnych lat. Dane te wymieniono w tabeli 3.

Tabela 3. Lista przedszkoli, które uczestniczyły w projektach Comenius kilkakrotnie

Nazwa przedszkola	Adres	Lata uczestnictwa w projektach
Zespół Szkół Uzdrawiskowych	Rabka Zdrój, ul. Słowackiego 10	2002, 2003, 2004, 2005, 2006
Gminne Przedszkole „Wróżka”	Białe Błota, ul. Centralna 27	2003, 2004, 2005, 2007
Przedszkole Publiczne nr 55	Opole, ul. Szarych Szeregów 2	2001, 2002, 2003, 2004
Przedszkole Miejskie nr 220	Łódź, ul. Jaracza 68	2001, 2002, 2003, 2004
Przedszkole Miejskie nr 2 im. Jana Brzechwy	Toruń, ul. Stawisińskiego 7	2004, 2005, 2006, 2008
Przedszkole Miejskie nr 152	Łódź, ul. Retkińska 158	2005, 2006, 2007, 2008
Zespół Placówek Oświatowych	Krzyszowice, Wola Filipowska 722	2004, 2005, 2006
Publiczne Przedszkole w Modrzewiowym Ogrodzie	Pawłowice, LWP 3	2005, 2006, 2007
Przedszkole Miejskie nr 229	Łódź, ul. Gliszczyńskiego 36	2004, 2005, 2006

Źródło: FRSE

Wyniki ankiety

W celu zebrania danych na temat prowadzonych w przedszkolach projektów autorka niniejszego tekstu opracowała ankietę, którą wysłała do wszystkich przedszkoli uczestniczących w projektach Comenius w latach 2001–2008. Na ankietę złożoną z 16 pytań otwartych odpowiedziało jedynie 15 placówek spośród ogólnej liczby 110 figurujących na liście udostępnionej przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Respondenci podawali w ankiecie następujące informacje: rok, w którym przedszkole rozpoczęło realizację projektu Comenius, długość trwania projektu, jego temat, kraje partnerskie uczestniczące w projekcie, wiek uczestników, liczbę dzieci zaangażowanych w projekt, język komunikacji z instytucjami współpracującymi, produkt wypracowany w ramach projektu oraz wizyty nauczycieli, którzy prowadzili projekty w przedszkolach. Ponadto w ankiecie znalazły się pytania o korzyści, jakie wynikały z projektu dla dzieci, nauczycieli i przedszkola z racji zaangażowania się w projekt.

Produktami w projektach były pocztówki, płyty CD z prezentacjami, zbiory wierszy, plakaty, foldery, płyty CD i DVD z nagraniami tańców, bro-

Tabela 4. Wyniki ankiety przeprowadzonej w przedszkolach, które brały udział w projektach

Przedszkole	Miejsce	Rok	Dł.	Temat	Kraje partnerskie	Wiek	Liczba	Język
Nr 189	Poznań	2002	3 lata	Dziedzictwo narodowe w sztuce	Francia, Luksemburg, Niemcy, Polska	3-6	175	francuski, angielski
„Wróżka”	Białe Błota	2003	3 lata	Otwórzmy się i podzielmy się kulturą wybranych regionów	Wielka Brytania, Włochy, Szwecja, Francia, Polska	3-6	170	angielski
Nr 43	Częstochowa	2004	3 lata	Podróż mająca na celu poznanie obywateli własnej społeczności i Europy	Wielka Brytania, Łotwa, Włochy, Polska	3-10	85	angielski
Nr 152	Łódź	2004	3 lata	Bawiąc się tworzy – Edukacja przez ruch	Irlandia Północna, Norwegia, Niemcy, Turcja, Włochy, Polska	3-6	100	angielski
Nr 1	Kruszwica	2004	3 lata	Muzyka w różnych formach	Belgia, Grecja, Malta, Rumunia, Polska	3-6	127	angielski
Oddział Przedszk.	Gultowy	2005	2 lata	Ziola lecznicze i aromatyczne	Hiszpania, Włochy, Turcja, Polska	6	30	angielski
Nr 16	Gdynia	2005	3 lata	Establishing creative art links (special)	Wielka Brytania, Francia, Estonia, Polska	2-7	116	angielski
SP nr 12	Częstochowa	2005	3 lata	Za oknem	Wielka Brytania, Francia, Szwecja, Polska	6	30	angielski
Nr 1	Zalesie Śl.	2005	3 lata	Książki rosna razem z dzieckiem	Szwecja, Francia Irlandia, Hiszpania, Włochy, Polska	2,5-6	100	angielski
Nr 3	Tczew	2006	3 lata	Nieme nie znaczy bezsłowne	Wielka Brytania, Portugalia, Niemcy, Polska	3-10	40	makaton ¹
Nr 4	Częstochowa	2007	2 lata	Otwieramy europejskie okno na przyjaźń, komunikację, zrozumienie oraz wiedzę	Wielka Brytania, Szwecja, Polska	3-6	60	angielski
Nr 8	Staszów	2007	2 lata	Komunikowanie wartości obywatelskich przez sztukę	Belgia, Francia, Polska	3-6	130	angielski
Nr 163	Łódź	2008	2 lata	Healthy lifestyles	Wielka Brytania, Turcja, Włochy, Rumunia, Polska	3-6	275	angielski
Nr 7	Stalowa Wola	2008	2 lata	Naturalich Europa	Niemcy, Włochy, Irlandia, Belgia, Polska	5-6	75	niemiecki
Nr 1	Krzyż Wilkp.	2008	2 lata	Różnice kulturowe, start we wczesną edukację	Hiszpania, Portugalia, Szwecja, Belgia, Słowenia, Niemcy, Polska	3-6	220	angielski

Źródło: FRSE

² System gestów i symboli graficznych stosowany w sytuacjach trudności w uczeniu się i przemieszczaniu

szury, słowniki obrazkowe, przedstawienia teatralne, dni Comeniusa w przedszkolu, prezentacje placówek na DVD, albumy, ilustracje do bajek, konkursy, pikniki europejskie, kąciki europejskie w przedszkolach, galeria obrazków, kalendarze, płyty CD z piosenkami, książki, instrumenty, wystawa projektu, kroniki projektu, ogródki zielne, zielniki, prace plastyczne, CD z nagraniami bajek, czterojęzyczny słownik multimedialny, strony internetowe, książki kucharskie, makieta, publikacje, tablice informacyjne, teczki tematyczne.

Jako korzyści dla dzieci z udziału w projekcie respondenci podali: poznanie dziedzictwa narodowego własnego regionu i innych krajów, rozwój znajomości języka obcego, kształtowanie umiejętności korzystania ze sprzętu multimedialnego i wyrażania się poprzez sztukę, taniec, ruch i muzykę, możliwość kontaktu z rówieśnikami z innych krajów, wspomaganie tolerancji wobec innych kultur i wyznań.

Nauczyciele biorący udział w projekcie mogli wymieniać się doświadczeniami i materiałami z partnerami z innych krajów, rozwijać umiejętności komunikowania się w języku obcym, poznać przykłady dobrej praktyki z przedszkoli w innych krajach, zapoznać się z innymi systemami edukacyjnymi, nawiązać kontakty indywidualne, udoskonalić pracę w zespole i współpracę na terenie przedszkola, w którym sami pracują.

Przedszkola zaangażowane w projekty Comenius skorzystały z tego doświadczenia w postaci doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej, wzbogacenia bazy dydaktycznej, promocji przedszkola na terenie własnego regionu i Europy, zmobilizowania rodziców do włączenia się w działalność przedszkola, integracji całej społeczności przedszkolnej, a także poszerzenia oferty edukacyjnej przedszkola.

Ciekawym przykładem ilustrującym kreatywność nauczycieli i zaangażowanie dzieci jest projekt pt. „Uczyć dzieci żyć – Prawa Dziecka”, zrealizowany przez Przedszkole Samorządowe nr 6 w Trzebini, Materską Szkołę w Popradzie na Słowacji i Materską Szkołę w Usti nad Labem w Czechach². Celem projektu było stworzenie pakietu edukacyjnego w formie kalendarza na rok 2011, promującego prawa dziecka zawarte w Genewskiej Deklaracji Praw Dziecka z 1924 r. oraz Deklaracji Praw Dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne 20 listopada 1959 r. i uznanej w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka w Międzynarodowym Pakiecie Praw Obywatelskich i Politycznych. Produktem projektu miał być kalendarz na rok 2011/2012, zawierający treść

² Sprawozdanie dostępne na stronie internetowej przedszkola: <<http://www.trzebinia.pl/index.php?id=407>>.

prawa, wypowiedź dziecka w wieku przedszkolnym na jego temat, ilustrację danego prawa i scenariusz zajęć na jego temat. Na spotkaniu w Popradzie nauczyciele biorący udział w projekcie zaakceptowali 10 praw, nad którymi miały pracować przedszkola partnerskie. Przedszkola w Polsce, na Słowacji i w Czechach podzieliły się pracą w taki sposób, że każda z placówek zajęła się opracowaniem zajęć na temat 3 lub 4 różnych praw dziecka. W marcu 2009 r. w Polsce odbyło się kolejne spotkanie przedstawicieli przedszkoli biorących udział w projekcie w celu wymiany doświadczeń i scenariuszy zajęć poświęconych poszczególnym prawom dziecka. W ramach kolejnych etapów projektu dzieci w przedszkolu w Trzebini przygotowały przedstawienie teatralne pt. „Na dworze Króla Maciusia I”. Przedstawienie to, w którym występowali również rodzice, stworzyło możliwość zapoznania dzieci z „Prawem do wychowania się w środowisku rodzinnym”. Zapoznanie dzieci i rodziców z kolejnym prawem: „Prawem do imienia i narodowości dziecka” było możliwe na spotkaniu pod nazwą „Święto Pieczonego Ziemniaka”. Organizacja „Wieczoru Wróżb Andrzejkowych” stała się z kolei okazją do promocji „Prawa Dziecka, które stwierdza, że wszystkie dzieci są równe”. W trakcie przygotowań dzieci, rodziców i nauczycieli wychowania przedszkolnego do wigilii w 2008 r. zrealizowane zostało „Prawo dziecka do miłości i zrozumienia ze strony dorosłych”. W 2009 r. w Polsce odbyło się spotkanie nauczycieli uczestniczących w projekcie. Wymieniono się pracami plastycznymi dzieci z przedszkoli w Polsce, Słowacji i Republiki Czeskiej oraz scenariuszami zajęć dotyczących praw dziecka. W trakcie kolejnej wizyty w przedszkolu w Usti uczestnicy spotkania mieli możliwość udziału w zajęciach, których celem było zapoznanie dzieci z „Prawem do miłości i zrozumienia”. Podczas zebrania powstał wspólny produkt – „Kalendarz 10 Praw Dziecka”, zawierający opis i pomoce dydaktyczne do wprowadzania tych praw na zajęciach z dziećmi. Zaplanowano też rozesłanie opracowanego kalendarza na rok 2011/2012 do nauczycieli wychowania przedszkolnego w Republice Czeskiej, Słowacji i Polsce.

Zakończenie

Praktyczne doświadczenie w prowadzeniu projektów wyprzedziło dokumenty i materiały dydaktyczne przeznaczone do wychowania przedszkolnego. Nieśmiałe próby opisywania prostych projektów w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym znalazły zastosowanie w bardzo rozbudowanej formie w ramach projektów Comenius. Praktyka pokazała, że

projekty takie nie tylko są możliwe do zrealizowania w tej grupie wiekowej, ale także ich treści i forma zaskakują innowacyjnością i kreatywnością uczestników projektów. Co więcej, ich międzynarodowy charakter pozwala dzieciom poznać rówieśników z innych krajów, pomimo braku możliwości wizyt w krajach biorących udział w projektach, a także mimo ograniczonych umiejętności posługiwania się językiem pisanym u przedszkolaków.

Bibliografia

- Czekańska, B., Lipińska, I. (2007) *Program nauczania języka angielskiego w przedszkolu*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howatt, A. P. R., Widdowson, H. G. (2004) *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Karpeta-Peć, B. (2008) *Otwarty, aktywny, samodzielny.... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kęblowska, M. (2007) *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla początkujących. Grupy przedszkolne*. Kraków: EGIS.
- Kielar-Turska, M. (2005) Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, B. i J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN, 83–129.
- Lewandowska, E., Maciszewska, B. (2001) *Program nauczania języka angielskiego. Przedszkole i klasy zerowe*. Warszawa: Longman.
- Pound, L. (2005) *How Children Learn. From Montessori to Vygotski – Educational Theories and Approaches Made Easy*. London: Step Forward.
- Przygodzka, A., Wrona, L. (2008) „Zabawa słówkami metoda PROT1”. *Program nauczania języka angielskiego dzieci od 3 lat*. Jaworzno: Proteuss.
- Rosalska, M., Zamorska, B. (2002) Teoretyczne podstawy projektów. W: B. D. Gołębiak (red.) *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP, 82–89.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 (Dz.U. z dn 15 stycznia 2009 nr 4 poz. 19) w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.
- Schaffer, H. R. (2005) *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Siek-Piskozub, T. (2006) *Język angielski. Program nauczania wczesnoszkolnego (klasy 0–III)*. Warszawa: WSiP.
- Skiba, E., Wieczorek, A. (2003) *Program nauczania języka angielskiego w przedszkolu*. Warszawa: PWN.

- Smykowski, B. (2005) Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?
W: A. I. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 165–205.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2009) *Język angielski w wychowaniu przedszkolnym. Program nauczania 5- i 6-latków*. Oxford: Oxford University Press.
- Wołoszyn, S. (2005) Wykształcenie i kultura umysłowa w epoce renesansu.
W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN, t. 1, 104–114.
- Zarańska, J., Appel, M. (2002) *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla przedszkoli*. Warszawa: Macmillan.

Elżbieta Gajek

TECHNOLOGIE INFORMACYJNE I KOMUNIKACYJNE W JĘZYKOWYCH PROJEKTACH EDUKACYJNYCH

Wstęp

Jakkolwiek technika nie wpływa w zasadniczy sposób na podstawy pedagogiczne i zasady prowadzenia projektu językowego, to jednak określa ona warunki jego realizacji, sposób gromadzenia materiału, przedstawiania i upowszechniania wyników. Ze względu na dostępność materiałów obcojęzycznych w Internecie i możliwości komunikacyjne, jakie stwarza sieć, technika może rzutować na podejmowane w projekcie treści. Poniżej przedstawione zostaną czynniki wpływające na pracę nad projektami, wynikające z zastosowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Należy pamiętać, że środowisko edukacyjne, jakie tworzy się dzięki zastosowaniu techniki, czyli warunki do współpracy międzynarodowej uczniów, w istotny sposób określa wartości edukacyjne projektu w nauce porozumiewania się w języku obcym i budowaniu kompetencji międzykulturowej.

Warto tu przypomnieć, że podstawa programowa dla przedmiotu „język obcy nowożytny” (Rozporządzenie 2008) zobowiązuje nauczycieli do pracy metodą projektów i korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Stosowanie podczas lekcji zarówno metody projektów, jak i techniki cyfrowej jest więc wymogiem formalnym. Z pewnością praca projektowa implikuje zmianę podejścia podawczego na takie, które inspirowane ucniem do odkrywczosci, zmuszając do większego, samodzielnego i zindywidualizowanego wysiłku.

Stosowanie techniki cyfrowej prowadzi do włączenia jej w praktykę szkolną. W efekcie uczeń w coraz mniejszym stopniu koncentruje swoją

uwagę na technice stosowanej w przyswajaniu języka i kultury (Bax 2003). Posługiwanie się techniką cyfrową w codziennej nauce języka może jeszcze obecnie wydawać się niektórym nauczycielom czymś niezwykłym. Jednak badania (Gajek 2008) wykazują, że coraz więcej nauczycieli dostrzega potencjał edukacyjny technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) oraz ich przydatność w nauczaniu języka obcego. Zmniejsza się także koncentracja uwagi nauczyciela na samej technice, a zwiększa – na efektach jej stosowania.

Miejsce i czas pracy nad projektem

Przystępując do planowania projektu edukacyjnego, nauczyciel zwykle bierze pod uwagę pracę z własnymi uczniami, których spotyka regularnie w klasie, na lekcjach lub na dodatkowych zajęciach popołudniowych. Zasady prowadzenia takich projektów są znane nauczycielom (Fried-Booth 1987; Hutchinson 1991; Mikina i Zajac 2006). Uczniowie podczas wspólnej pracy kontaktują się ze sobą i z nauczycielem. Można zwiększyć liczbę współpracowników i zaangażować partnerów z innych krajów, organizując wspólne spotkania, lecz np. wskutek skromnych zasobów finansowych lub ograniczeń zdrowotnych nie zawsze istnieje taka możliwość. Dla wielu uczniów kontakt wirtualny jest więc jedyną okazją do zetknięcia się z rówieśnikami, którzy posługują się innym językiem i mieszkają w innym kraju, żyją w innej kulturze.

Dlatego proponowany niżej podział projektów z wykorzystaniem techniki klasyfikuje je na dwie grupy: projekty wewnętrzne i zewnętrzne. W **projekcie wewnętrznym** (indywidualnym lub grupowym) wszyscy uczestnicy odbywają regularne spotkania w jednym miejscu i czasie, co pociąga za sobą niemożność komunikacji ze współpracownikami zagranicznymi. W **projekcie zewnętrznym** uczestnicy mieszkający w różnych częściach świata w ogóle nie spotykają się w jednym miejscu i czasie lub robią to bardzo rzadko. W warunkach szkolnych podjęcie wspólnie ze szkołą zagraniczną projektu zewnętrznego oznacza najczęściej równoległą realizację dwu projektów: wewnętrznego i zewnętrznego, gdyż praca częściowo wykonywana jest z własnymi uczniami, a częściowo polega na współpracy na odległość.

Technologie informacyjne i komunikacyjne w realizacji projektu wewnętrznego

Na początek warto przedstawić projekt z wykorzystaniem techniki, lecz bez współpracy międzynarodowej, czyli projekt wewnętrzny. Można w tym celu skorzystać z przykładów zastosowania komputerów i Internetu w edukacji językowej, opisanych w licznych publikacjach (Davies 2000; Dudney 2000; Teeler i Gray 2000; Gajek 2002; Smith i Baber 2005; Dudney i Hockly 2007). Na pierwszym etapie realizacji TIK może wspomagać planowanie projektu oraz negocjacje z uczniami. Warto wykorzystać jeden komputer z rzutnikiem multimedialnym i programem do edycji tekstu. Można wtedy np. wyświetlić na dużym ekranie tekst kontraktu lub plan pracy, tak by wszyscy uczniowie mogli się z nim zapoznać, i wspólnie zredagować jego treść, zmieniając się kolejno przy komputerze, na którym odbywa się praca nad edycją dokumentu. Stwarza to uczniom sposobność wdrożenia się do pracy zespołowej.

Różnorodny zasoby sieciowe zapewniają łatwe dotarcie do materiałów niegdyś zupełnie dla uczniów nieosiągalnych, co wpływa na treść projektu. Można dzięki temu wykonywać zadania, których realizacja bez dostępu do techniki nie byłaby możliwa lub które były nie do pomyślenia w społeczeństwie sprzed ery Internetu. W sieci zachodzą np. bardzo interesujące zjawiska językowe (Crystal 2001; Grzenia 2007), które również mogą się stać przedmiotem prac projektowych – np. zapożyczenia leksykalne z języka technicznego lub niestandardowe użycie znaków interpunkcyjnych. Dostęp do zasobów z dziedziny kultury, nauk matematycznych i przyrodniczych rozszerza zakres możliwych do zrealizowania treści. W Bibliografii podano przykładowe witryny internetowe przydatne w realizacji projektów, niemniej jednak ze względu na częste zmiany adresów warto podczas poszukiwania potrzebnych materiałów korzystać z wyszukiwarek. Projekty z wykorzystaniem audiowizualnych materiałów edukacyjnych, zamieszczonych w serwisie *YouTube*, mogą zarówno uatrakcyjnić nauczanie przedmiotu, jak i podnieść motywację do nauki języka. Warto skorzystać z wyszukiwarki wewnętrznej *YouTube*, która ułatwi znalezienie interesujących stron z edukacyjnymi materiałami audiowizualnymi. W klasie o profilu biologiczno-chemicznym nie można pominąć witryny *WebElements*, a oficjalna strona o teleskopie Hubble’a (HubbleSite.org) z pewnością przykuje uwagę sporej grupy uczniów. Ci, którzy zainteresowani są fizyką i uczą się języka niemieckiego, z przyjemnością obejrzą filmy i przeczytają opisy zamieszczone

w serwisie Experimentis.de. Różnorodność tekstów i materiałów audiowizualnych dostępnych obecnie w Internecie pozwala realizować projekty o ogromnie zróżnicowanej tematyce, które bardziej niż kiedykolwiek przedtem mogą odpowiadać zainteresowaniom uczniów.

Jedno z popularnych podejść do pracy nad projektem, w którym wykorzystywane są zasoby Internetu, reprezentuje *WebQuest*. Zasady opracowane przez Berniego Dodge'a ułatwiają i organizują pracę edukacyjną z zasobami sieci. Można je wykorzystać do nauczania języka, kultury i sprawności międzykulturowych oraz stosować w projektach międzyprzedmiotowych. Nauczyciel korzystający z *WebQuest* przygotowuje kartę pracy, która składa się z czterech do sześciu podstawowych części, zatytułowanych odpowiednio: *Wprowadzenie*, *Zadanie*, *Proces*, *Ewaluacja* i opcjonalnie *Źródła* oraz na *Wnioski*. Temat zadania powinien być przede wszystkim interesujący dla uczniów. Atrakcyjne uzasadnienie, dlaczego warto podjąć dane zadanie, oraz rozłożenie pracy na etapy podnosi motywację uczniów do aktywnego udziału w przedsięwzięciu. Wskazania dotyczące realizacji zadania winny być tak sformułowane, by pozwalały uczniom częściowo wpływać na treści nauczania i techniki pracy. Wyniki, zgodnie z zasadami projektu, muszą być widoczne – najlepiej w postaci plików elektronicznych: tekstu, prezentacji, strony internetowej, blogu (np. *Edublogs*), podcastu (np. *PodOmatic*), wiki (np. *SeedWiki*) lub fotografii, filmu itp. Kończąca pracę refleksja i ewaluacja pozwalają uczniom na samoocenę, rozpoznanie swoich mocnych i słabych stron oraz określenie kierunków rozwoju na przyszłość. Ewaluację uczeń może przeprowadzić samodzielnie albo wspólnie z nauczycielem lub kolegami i koleżankami z klasy. W Załączniku zaproponowany został przykładowy *webquest*, czyli karta pracy do wykorzystania w projektach. W zależności od wieku, poziomu językowego i zainteresowań uczniów kartę pracy można wzbogacić graficznie, przygotować jako prezentację *PowerPoint* lub stronę internetową. Proste narzędzie umożliwiające nauczycielowi przygotowanie *webquestu* w postaci strony internetowej, czyli pliku z rozszerzeniem *.htm lub *.html, jest dostępne na witrynie WebQuest.org.

Pracując nad projektem, oprócz sprawności językowych uczniowie nabywają też **kompetencji medialnych** i **technicznych** potrzebnych do efektywnego korzystania z sieci: poznają sposoby formułowania zapytań do wyszukiwarek, podejmują decyzje dotyczące jakości i wiarygodności informacji na stronach internetowych, zdobywają doświadczenie w selekcji i przechowywaniu materiałów. Uczą się wybierania materiałów przydat-

nych do rozwiązania zadania podjętego w projekcie, a także przedstawiania rezultatów pracy. W zależności od wybranego sposobu prezentacji wyników zdobywają doświadczenie w pobieraniu oprogramowania internetowego i stosowaniu go, używaniu mniej popularnych aplikacji pakietu *Microsoft* lub *Apple Macintosh*. Projekt jest też okazją do kształtowania **kompetencji różnojęzycznej** oraz **mediacyjnej**. Należy zachęcać uczniów, by w celu rozwiązywania zadań projektowych korzystali z zasobów Internetu również w innych językach niż język projektu. Na przykład w projekcie w języku angielskim można korzystać ze stron w języku francuskim, niemieckim etc. Uzyskiwanie informacji w jednym języku obcym i wyrażanie jej w innym sprzyja rozwojowi międzyjęzycznych strategii mediacyjnych.

TIK może wspierać rozwój kompetencji medialnej w zakresie twórczego wykorzystania mediów. Podczas prac projektowych uczniowie często tworzą własne materiały, np. zdjęcia i filmy o swoim mieście, regionie, jego przyrodzie, kulturze itp. Robiąc zdjęcia i filmy, opatrując je własnym komentarzem tekstowym, a także muzycznym, podnoszą jednocześnie wymienione wyżej kompetencje medialne, techniczne i językowe.

W wewnętrznych projektach językowych należy unikać nadużywania techniki w zadaniach, które równie dobrze można wykonać bez jej pomocy. Należy także zwracać uwagę na treść zawartą w sporządzanych materiałach elektronicznych. Skrajnym przykładem złej praktyki jest film zawierający fotografie obciętego palca, pokazany na Międzynarodowej Konferencji Nauczycieli Języka Angielskiego *IATEFL* w Łodzi w 2008 r. jako ilustracja sposobu użycia programu *Windows Movie Maker* do nauczania czasu *Present Perfect* w języku angielskim¹.

Na etapie prezentacji wyników TIK umożliwia uczestnikom projektu zachowanie kopii wyniku końcowego. Najczęściej stosowanym sposobem przedstawiania rezultatów projektu jest prezentacja wykonana np. w programie *PowerPoint*, która pozwala na łączenie obrazu, tekstu, dźwięku i filmu. Zadanie nauczyciela polega na wskazaniu zasad przygotowania prezentacji, np. unikania zbyt długich tekstów na slajdach, zachowywania łagodnej tonacji kolorystycznej itp. Interesujące podejście do prezentacji *PowerPoint* proponuje tzw. *pecha-kucha*, (wym. peczaczka, peczakucza, pechakucha²).

¹ Autorka korzysta z faktu, że idee nie są objęte prawem autorskim i nie podaje dokładnych odnośników do wystąpienia konferencyjnego, podczas którego obcięty palec był pokazany.

² W 2008 r. podawano wszystkie trzy formy jako poprawne.

Jest to prezentacja składająca się z 20 slajdów, z których każdy wyświetlany jest maksymalnie przez 20 sekund. Może ona zawierać filmy lub nagraną narrację. Ponadto powinna być skomponowana z humorem, tak by nawet trudne i poważne sprawy przedstawić w sposób zabawny, tj. aby mądrości towarzyszyła zamiast nudy – rozrywka. Inną interesującą formą prezentacji wyników może być esej fotograficzny, czyli sekwencja kilku lub kilkunastu zdjęć, starannie dobranych w celu przekazania myśli, opinii lub przebiegu zdarzeń. Esej może być opatrzony słownym komentarzem prezentera, nagrany i zapisany jako ścieżka dźwiękowa lub przekazany odbiorcom ustnie. Wśród programów wspomagających prezentację wyników projektu w środowisku Windows można wskazać następujące: *Microsoft Publisher*, *PhotoStory*, *Windows Movie Maker*, *Adobe Premiere*, a w środowisku *Apple Macintosh* programy *iTunes* oraz *iMovie*. Mniej wprawnym językowo uczniom może pomóc *IVONA* – serwis, w którym awatar, czyli postać wirtualna, głosem męskim lub kobiecym odczytuje tekst napisany w języku angielskim. W przypadku innych języków warto skorzystać z programów przetwarzających tekst na mowę, np. z wielojęzycznego systemu *Text-to-Speech* dostępnego online lub z programów dla niewidomych. Edytować pliki dźwiękowe można np. za pomocą programu *Audacity*.

Poziom zaawansowania techniki stosowanej w prezentacji wyników musi odpowiadać trudności zadania i sprawności technicznej uczniów. Zadaniem nauczyciela jest zapobiegać sytuacjom, w których zaawansowana technika wykorzystywana jest do zadań zbyt prostych merytorycznie lub takich, dla których bardziej odpowiednia byłaby inna forma prezentacji wyników niż cyfrowa. Należy także zapewnić uczniom warunki, w których będą oni mogli pokazywać rezultaty swojej pracy w różnych formach, nie tylko z wykorzystaniem techniki cyfrowej. Warto wówczas zadbać o dokumentację cyfrową – a więc wykonać zdjęcia lub filmy rejestrujące rezultaty projektu. Ze względu na łatwość tworzenia i przechowywania plików cyfrowych TIK znakomicie pełni funkcję dokumentowania otaczającej rzeczywistości i własnych doświadczeń. Nawet jeśli danej techniki nie stosowano podczas pracy nad projektem, warto np. wykonać zdjęcia prac plastycznych lub je zeskanować, sfilmować działania uczniów podczas pracy nad projektem i jego rezultaty lub nagrać pliki dźwiękowe w celach dokumentacyjnych. Można dołączyć je do *Europejskiego Portfolia Językowego* uczniów i nauczyciela, zaprezentować publiczności pozaszkolnej (np. rodzicom, społeczności lokalnej). Działania podejmowane w szkole stają się wówczas częścią kultury lokalnej. Wyniki wielu projektów, zapi-

sane cyfrowo, mogą również zostać z łatwością udostępnione szerokiemu gronu użytkowników sieci. Wielu uczniów chętnie podejmuje się stworzenia strony internetowej lub blogu tekstowego albo głosowego (np. *VoiceThread*). Młodzi mieszkańcy miejscowości, które nie mają jeszcze swoich stron w Wikipedii, mogą w ramach prac projektowych przygotować teksty o walorach swojej okolicy, zarówno w języku ojczystym, jak i w innych językach, i upowszechnić je w ten sposób w zasobach sieciowych. Podejmując to zadanie, uczniowie poczują się odpowiedzialni za swoją małą ojczyznę, nauczą się przedstawiać jej wartości i atrakcje. Prezentacja wyników szerszej społeczności to zarazem okazja do podkreślenia znaczenia ochrony dóbr osobistych i dbałości o prawa autorskie oraz do praktycznej nauki sposobów ich przestrzegania.

Technika stwarza więc warunki do indywidualizacji pracy ucznia lub grupy uczniów współpracujących nad zadaniami projektowymi. Zwyczajowo w projektach językowych podejmowane są treści z zakresu szeroko pojętej kultury. Technika pozwala włączyć do edukacji językowej treści przedmiotów przyrodniczych lub matematyki. Dotyczy to w szczególności języka angielskiego. Przykładem wykorzystania sieci jako źródła informacji jest opisany wcześniej *webquest* – metoda, która pozwala w dużym stopniu zindywidualizować pracę uczniów w niewielkich grupach.

Podsumujmy: w projektach wewnętrznych technika służy przede wszystkim jako instrument pozwalający korzystać z zasobów sieci oraz narzędzie tworzenia i edycji materiałów elektronicznych, a także dokumentowania wyników projektu. Zastosowanie w niej znajdują więc głównie tzw. technologie Web 1.0, czyli podstawowa sieć WWW oraz poczta elektroniczna i czaty tekstowe do komunikacji wewnątrz grupy.

Technologie informacyjne i komunikacyjne w realizacji projektu zewnętrznego – międzynarodowego

W projektach zewnętrznych do wszystkich wyżej opisanych zastosowań sprzętu i oprogramowania dołącza się narzędzia komunikacyjne. Niemożliwe są częste spotkania bezpośrednie partnerów projektu, można za to spotykać się regularnie za pośrednictwem techniki synchronicznej – w jednym czasie, np. na rozmowach–czatach lub wideokonferencjach. Podstawą pracy w projekcie zewnętrznym są jednak spotkania asynchroniczne, w których uczestnicy wymieniają się materiałami, wspólnie nad

nimi pracują, korespondują za pośrednictwem poczty elektronicznej, dyskutują na forach itp. Spotkania asynchroniczne są łatwiejsze do przeprowadzenia, gdyż można pominąć różnice wynikające ze stref czasowych i organizacji pracy szkoły (planu lekcji, przydziału sal lekcyjnych itd.). TIK tworzy za pośrednictwem sieci środowisko do prowadzenia projektów zewnętrznych, np. międzyszkolnych lub międzynarodowych. Wśród programów wspierających międzynarodową współpracę szkół znajdują się takie, jak Socrates–Comenius, *eTwinning* czy *The Global Gateway*. W projektach Socrates–Comenius często celem jest osobiste spotkanie uczestników projektu, natomiast w programach *eTwinning* i *The Global Gateway* współpraca odbywa się wyłącznie za pośrednictwem techniki. Wprawdzie projekt międzynarodowy realizowany za pośrednictwem techniki nie zastępuje w pełni doświadczenia spotkania z ludźmi z innej kultury i wizyty w ich kraju, niemniej jednak pozwala na autentyczne porozumiewanie się w języku obcym w warunkach bardziej naturalnych niż klasowe. Używanie serwisów wideokonferencyjnych, np. *ooVoo* czy *zoho*, podnosi intensywność komunikacji. Zapewnia doświadczenie współpracy, kształtowanie kompetencji międzykulturowych (O’Dowd 2006), podnoszenie kompetencji technicznych i medialnych. Jak wspomniano wcześniej, podczas realizacji projektu międzynarodowego można mówić o jednoczesnym wykonywaniu dwóch projektów: jednego, w którym uczestniczą uczniowie spotykający się z nauczycielem w klasie, i drugiego – realizowanego za pośrednictwem techniki we współpracy z nauczycielem zagranicznym i jego uczniami. Bardzo istotną sprawą staje się synchronizacja czasu wykonania zadań w obu projektach. O ile w projektach wewnętrznych uczniowie i nauczyciele mają możliwość wyboru środków i metod pracy (np. mogą wykonać prace plastyczne, jak plakaty czy kolaże, przygotować przedstawienia, występy muzyczne lub napisać teksty) – o tyle w projekcie międzynarodowym, w którym komunikacja odbywa się wyłącznie za pośrednictwem techniki, wszystkie materiały **muszą** być wykonane za pomocą narzędzi cyfrowych lub choćby utrwalone w postaci cyfrowej. Przykłady zrealizowanych projektów, nagrodzonych w konkursach krajowych i europejskich, wskazują metody stosowania techniki (Crawley *et al.* 2007, 2008; Gajek 2005, 2006, 2007, 2007a, 2007b).

W praktyce szkolnej w coraz większym stopniu stosuje się tzw. technologie Web 2.0, co ułatwia porozumiewanie się, dzielenie się informacjami oraz współpracę za pośrednictwem techniki. Termin ten rzadko bywa definiowany. Zwykle używa się go do opisanego oprogramowania ułatwiającego

komunikację i współpracę między ludźmi, takiego jak Wiki, blogi, serwery społecznościowe i programy wymiany list adresów WWW na wybrany temat oraz plików audio i wideo. Do narzędzi Web 2.0 zalicza się też RSS (ang. *Really Simple Syndication* lub *Rich Site Summary*), który pozwala na informowanie czytelników o aktualizacjach strony WWW. Kolejne nowinki techniczne, czyli narzędzia Web 3.0, takie jak sieci semantyczne (*Semantic Web*) i wirtualne światy (*Second Life*), zdobywają coraz większą popularność wśród użytkowników. Nowe oprogramowanie jest coraz bardziej przyjazne dla użytkowników sieci. Wpływa też na zachowania ludzi, którzy korzystają z niego w projektach edukacyjnych. Stosowanie nowych narzędzi wspiera samodzielne uczenie lub uczenie się we współpracy z rówieśnikami, rozwija kompetencję medialną, a także pozwala na ekspresję artystyczną. Warto podkreślić znaczenie międzynarodowych projektów edukacyjnych, które stwarzają autentyczną i ważną dla uczestników potrzebę uczenia się w zespole, dla którego technika tworzy środowisko nauki. Dzięki temu stosowanie nowości technicznych jest uzasadnione. Pozwala na zmniejszenie dość długiego odstępu czasu pomiędzy pojawieniem się nowego oprogramowania i upowszechnianiem wynikających z niego możliwości edukacyjnych a wprowadzeniem tych nowości do programu szkolnego. W międzynarodowym projekcie edukacyjnym technika i język są stosowane do realizacji treści przedmiotowych, a nie jako cele same w sobie³.

Prawo, etyka i bezpieczeństwo korzystania z sieci

Podjęcie projektu edukacyjnego jest okazją do praktycznego zastosowania wymagań wynikających z ochrony praw autorskich i osobistych, przestrzegania etyki oraz zasad bezpiecznego korzystania z sieci.

Prawo autorskie

Mimo iż zasady przestrzegania prawa autorskiego, obowiązujące w Internecie i dotyczące materiałów elektronicznych, wciąż się tworzą

³ W edukacji europejskiej stosuje się dwa podejścia systemowe do nauczania technologii informacyjnych i komunikacyjnych. W części krajów, w tym w Polsce, informatyka i technologia informacyjna są osobnymi przedmiotami szkolnymi, zaś w drugiej części krajów technika cyfrowa stosowana jest we wszystkich przedmiotach. Oba rozwiązania systemowe mają swoje zalety i wady. Ważna jest świadomość, że rozwiązanie stosowane u nas nie jest jedynym możliwym.

(Barta i Markiewicz 2008), w toku pracy nad projektem należy nieustannie przypominać uczniom o podstawowych sprawach, takich jak konieczność podawania źródeł wykorzystywanych materiałów internetowych. Należy też bezwzględnie te zasady egzekwować. Publikując w sieci na stronach internetowych lub w blogach, można zamieszczać wyłącznie własne teksty i samodzielnie wykonane fotografie. Nie wolno publikować fotografii i danych osobowych uczniów bez zgody ich rodziców.

Bezpieczeństwo stosowania techniki w sieci

Kolejnym ważnym tematem, podejmowanym zwykle na lekcjach informatyki, jest bezpieczeństwo przy poruszaniu się po sieci. Praca nad projektem, w którym uczniowie samodzielnie przeszukują zasoby Internetu i stosują narzędzia komunikacyjne, stanowi okazję do powtórzenia zasad bezpiecznego korzystania z sieci. Można w tym celu posłużyć się obcojęzycznymi witrynanami o bezpieczeństwie, np. anglojęzycznymi: *Safekids* lub *Surfnetskids*. Łącząc do stron o bezpieczeństwie w sieci w wielu językach można znaleźć na stronie *Ins@fe*.

BHP przy komputerze

Podczas każdych zajęć, w których wykorzystywana jest technika, zadaniem nauczyciela jest dbanie o warunki wynikające z zasad BHP przy komputerze (Bajorski 2008; Bugajska 2003). W związku z upowszechnieniem techniki w edukacji należy stale zwracać uwagę na zabezpieczenie kabli zasilających sprzęt, dbać o właściwą wentylację i oświetlenie miejsca pracy. Poprzez przyjmowanie odpowiedniej pozycji siedzącej uczniowie powinni przestrzegać zasad zapobiegających deformacjom układu oddechowego, mięśniowego i kostnego, jakie mogą powstać w wyniku nieprawidłowej pracy przy komputerze.

Dyskryminacja w dostępie do techniki

Podczas pracy nad projektem należy także zwracać uwagę na równy dostęp uczniów do sprzętu i oprogramowania, bez względu na wiek, status społeczny i płeć. Nawet przedszkolaki mogą korzystać z techniki cyfrowej, uczestniczyć w projektach międzynarodowych i porozumiewać się z rówieśnikami za granicą. Przedszkolne projekty edukacyjne z wykorzystaniem TIK wpływają na ukształtowanie obrazu świata, w którym technika cyfrowa służy do nauki i komunikacji z innymi ludźmi. Pod okiem nauczyciela dzieci w wieku przedszkolnym potrafią robić zdjęcia,

nagrywać filmy i skanować swoje rysunki⁴. Ponieważ uczniowie z rodzin, w których nie ma w domu komputera, są mniej sprawni technicznie, mogą unikać pracy z komputerem w projekcie, wymagają więc ośmielenia i wsparcia. Podobnie dziewczęta, które – jak wynika z badań *PISA* (Are students ready...? 2005) – są w Polsce, najbardziej ze wszystkich krajów europejskich, zagrożone dyskryminacją w dostępie do komputera, należy zachęcać do korzystania z techniki cyfrowej. Projekt językowy może w szczególny sposób motywować dziewczęta do podniesienia kompetencji technicznej. Większość nauczycieli języków posługuje się techniką w sposób kompetentny (Gajek 2008). Nie muszą oni znać najnowszych osiągnięć technicznych, powinni za to być zmotywowani do nauczenia się korzystania ze sprzętu i oprogramowania niezbędnego w pracy. Natomiast nauczycielom języków obcych – w większości kobietom – nie wolno łączyć umiejętności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych lub ich braku ze stereotypem męskości lub kobiecości. Grozi to przekazywaniem i utrwalaniem wzorca genderowego, dyskryminującego kobiety w dostępie do TIK.

Podsumowanie

Technologie informacyjne i komunikacyjne, stosowane w projektach, mogą wpłynąć dodatnio na dydaktykę języków obcych. O wykorzystaniu ich potencjału w codziennej pracy decydują nauczyciele, którzy w zdecydowanej większości są kompetentnymi użytkownikami komputera i Internetu (Gajek 2008). Potrzebują wsparcia technicznego, organizacyjnego i metodycznego, czyli dostępu do techniki, zapewnienia warunków organizacyjnych do korzystania z niej i licznych przykładów dobrej praktyki pedagogicznej, tak aby technika ułatwiała naukę języka, a nie stanowiła utrudnienie w pracy. Interdyscyplinarne, międzynarodowe projekty z użyciem techniki cyfrowej wskazują bowiem kierunek nieuchronnych zmian w edukacji.

⁴ W tym miejscu warto przypomnieć, że również wiek nauczyciela w żaden sposób nie ogranicza możliwości posługiwania się TIK. Obsługa komputera wymaga wyłącznie zapamiętania od kilku do kilkunastu instrukcji, co nie jest zadaniem zbyt trudnym dla osoby z wyższym wykształceniem, bez względu na wiek.

Bibliografia

- Audacity* [online] [dostęp 21.07.2009] <<http://audacity.sourceforge.net>>.
- Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us* [online] OECD 2005 [dostęp 21.07.2009] <<http://www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf>>.
- Bajorski, A. (2008) *Poradnik BHP dla pracowników szczebla podstawowego*. Warszawa: ERGO-BIS.
- Barta, J., Markiewicz, R. (2008) *Prawo autorskie*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Bax, S. (2003) CALL – past, present and future. *System*, t. 31, nr 1, 13–28.
- Bugajska, J. (2003) *Komputerowe stanowisko pracy – aspekty zdrowotne i ergonomiczne*. Warszawa: Wydawnictwo CIOP.
- Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A., & Joyce, A. (red.) (2008) *eTwinning Przygody w świecie języka i kultury*. Przeł. M. Gołota [online] [dostęp 18.07.2009] <http://files.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/etwinning_handbook_2008/etwinning_handbook_pl.pdf>.
- Crawley, C., Dumitru, P., & Gilleran, A. (2007) *Learning with eTwinning. A Handbook for Teachers* [online] [dostęp 18.07.2009] <<http://www.etwinning.net/en/pub/news/publications.htm>>.
- Crystal, D. (2001) *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, G. (2000) ICT4LT [dostęp 02.07.2009] <<http://www.ict4lt.org>>.
- Dudney, G. (2000) *The Internet and the Language Classroom. A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudney, G., Hockly, N. (2007) *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson Education.
- Edublogs* [online] [dostęp 5.07.2009] <<http://edublogs.org>>.
- eTwinning* [online] [dostęp 5.07.2009] <<http://www.etwinning.net>>, <<http://www.e-learning.org.pl>>.
- Experimentis.de* [online] [dostęp 23.07.2009] <<http://experimentis.de>>.
- Fried-Booth, D. L. (1987) *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Gajek, E. (2002) *Komputery w nauczaniu języków*. Warszawa: PWN. Także [online] ze strony autorki: <<http://www.ils.uw.edu.pl/186.html>>.
- Gajek, E. (2005) *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2005 / European Partnerships of Schools Poland 2005*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Także [online] [dostęp 03.07.2009] <http://www.etwinning.pl/files/Broszura_eTwinning2005.pdf>.
- Gajek, E. (2006) *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2006 / European Partnerships of Schools Poland 2006*. Warszawa: FRSE. Także [online] [dostęp 03.07.2009] <http://www.etwinning.pl/files/Broszura_eTwinning2006.pdf>.

- Gajek, E. (2007) *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2007 / European Partnerships of Schools Poland 2007* Warszawa: FRSE. Także [online] [dostęp 03.07.2009] <http://www.etwinning.pl/files/broszura_eTwinning2007.pdf>.
- Gajek, E. (2007a) eTwinning przykładem e-learningu w oświacie [online] *e-mentor* nr 2 (19) [dostęp 20.07.2008] <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=19&id=407>.
- Gajek, E. (2007b) Kultura mediów a edukacja językowa. W: M. Tanaś (red.) *Kultura i język mediów*. Warszawa: WSP ZNP.
- Gajek, E. (2008) *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- The Global Gateway* [online] [dostęp 23.07.2009] <<http://www.globalgateway.org.uk>>.
- Grzenia, J. (2007) *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa: PWN.
- Hubblesite* [online] [dostęp 23.07.2009] <<http://hubblesite.org>>.
- Hutchinson, T. (1991) *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Ins@fe* [online] [dostęp 21.07.2009] <<http://www.saferinternet.org>>.
- IVONA* [online] [dostęp 21.07.2009] <<http://www.ivona.com>>.
- Mikina, A., Zajac, B. (2006) *Jak wdrażać metodę projektów. Poradnik dla nauczycieli uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Kraków: Impuls.
- O'Dowd, R. (2006) *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. München: Langenscheidt-Longman.
- PhotoStory* [online] [dostęp 23.07.2009] <<http://www.foto-freeware.de/microsoft-photo-story-3.php>>.
- PodOmatic* [online] [dostęp 21.07.2009] <<http://www.podomatic.com>>.
- ooVoo* [online] [dostęp 19.07.2009] <<http://www.oovoo.com/pl>>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Z załącznikami. Dz.U. nr 4, poz. 17.
- Safekids* [online] [dostęp 21.07.2009] <<http://www.safekids.com>>.
- SeedWiki* [online] [dostęp 21.07.2009] <<http://www.seedwiki.com>>.
- Smith, D., Baber, E. (2005) *Teaching English with Information Technology*. London: Modern English Publishing.
- Soft-ware.net* [online] [dostęp 23.07.2009] <<http://www.soft-ware.net/multimedia/grafik/effekte/index.asp?licht=Fotostory+Microsoft>>.
- Surfnetskids* [online] [dostęp 21.07.2009] <<http://www.surfnetskids.com/safety>>.
- Teeler, D., Gray, P. (2000) *How to Use the Internet in ELT*. Harlow: Longman.
- Text-to-Speech* [online] [dostęp 23.07.2009] <<http://text-to-speech.imtranslator.net>>.

Thinkmap Visual Thesaurus [online] [dostęp 02.07.2009] <<http://www.visualthesaurus.com>>.

VoiceThread [online] [dostęp 5.07.2009] <<http://voicethread.com>>.

WebElements [online] [dostęp 23.07.2009] <<http://www.webelements.com>>.

WebQuest [online] [dostęp 02.07.2009] <<http://www.webquest.org>>.

zoho [online] [dostęp 5.07.2009] <www.zoho.com>.

Załącznik

Poniżej zamieszczony jest przykładowy *webquest*:

TYTUŁ	MUZEA W PARYŻU	
Wprowadzenie	Paryż jest niewątpliwie jedną ze światowych stolic kultury i sztuki. Poznanie imponujących zasobów paryskich muzeów wymagałoby wielu lat interdyscyplinarnych studiów. Aby spotkanie ze sztuką nie przekształciło się w „zaliczanie” obiektów, lecz zapadło nam w pamięć, należy się do niego dobrze przygotować.	
Zadanie	Zadanie polega na przygotowaniu wizyty w jednym z paryskich muzeów malarstwa.	
Proces	Zostaniecie podzieleni na 4-osobowe grupy. Do waszej dyspozycji są zasoby sieci, encyklopedia i albumy malarstwa dostępne w klasie, słowniki francuskie internetowe i książkowe. Zadanie polega na: <ol style="list-style-type: none"> 1. Wybraniu muzeum malarstwa w Paryżu. Należy znaleźć ogólne informacje o kolekcjach tego muzeum. 2. Wybraniu jednego obrazu, który zobaczycie w sieci/albumie. 3. Znalezieniu podstawowych informacji o obrazie, jego autorze. 4. Przedstawieniu informacji o muzeum, obrazie i autorze na forum klasy. 	
Źródła	http://www.insecula.com http://fr.wikipedia.org http://www.louvre.fr Wskazane jest korzystanie z wyszukiwarek i zasobów sieci w innych językach.	

Ewaluacja		2 punkty	1 punkt	0 punktów
	Wykorzystanie źródeł	Skorzystanie ze źródeł w sieci i drukowanych. Dokładne podanie źródeł.	Korzystanie tylko z jednego źródła. Niekompletne podawanie źródeł.	Nieliczne lub nieodpowiednie źródła. Brak informacji o źródłach.
	Kompletność informacji	Informacje wymagane w zadaniu są podane kompletnie lub rozszerzone.	Nie wszystkie informacje wymagane w zadaniu są podane.	Niekompletne, chaotyczne informacje.
	Przedstawienie wyników	Interesujące, bezbłędne, atrakcyjne graficznie.	Mało ciekawe, zawierające liczne błędy, mało atrakcyjne graficznie.	Nużące, z błędami, brzydkie graficznie.
	Uzasadnienie wyborów	Przemysłane, wielowarstwowe.	Mało przemyślane, jednowymiarowe.	Nieciekawe, zdawkowe.
	Współpraca w grupie	Równy podział pracy, zaangażowanie, umiejętność negocjacji.	Nierówny podział pracy, brak zaangażowania niektórych członków grupy.	Niewykonanie należytnej części zadania przez jednego lub więcej członków grupy.
	Skala ocen	10–9 – b. dobry, 8–7 – dobry, 6–5 – dostateczny, 4–5 – mierny, <3 – niedostateczny.		
Wnioski	Mogą dotyczyć: – różnorodności indywidualnych upodobań artystycznych, – roli muzeów w czasie dominacji mediów masowych, – roli odbiorców sztuki, – kierunków i tendencji artystycznych w malarstwie w przeszłości i obecnie.			

Sylwia Żmijewska-Kwiręg

WYCHOWANIE DO SAMODZIELNOŚCI I WSPÓŁPRACY W PRACY PROJEKTOWEJ

Ty nie możesz nikogo niczego nauczyć, możesz pomóc mu samodzielnie to odkryć. (Galileusz)

Zaradni, operatywni, aktywni potrzebni od zaraz...

Świat zmienia się w takim tempie, że właściwie permanentnie uczestniczymy w zmianie – w życiu osobistym i zawodowym. Dotyczy to zarówno dorosłych, jak i młodzieży oraz dzieci. Zmieniają się oczekiwania już nie wobec kolejnych pokoleń, ale wobec kolejnych roczników. Pojawiają się nowe okoliczności i uwarunkowania. Bardziej niż kiedykolwiek świat potrzebuje aktywnych, zaradnych i przedsiębiorczych ludzi, którzy nie tylko potrafią samodzielnie działać i podejmować decyzje, lecz także są elastyczni, gotowi do zmiany miejsca zamieszkania, pracy czy nawet kwalifikacji. Ta płynna, podlegająca przemianom rzeczywistość stawia przed wszystkimi – jednostkami i społecznościami, instytucjami i organizacjami – nowe wyzwania.

Innego znaczenia nabiera zdobywana wiedza i kształtowane umiejętności. Okazało się, że wiedza uzyskiwana w szkole szybko się dezaktualizuje, niedawno zapamiętane informacje bardzo szybko stają się nieprzydatne. Szkoła i uniwersytety przestały pełnić funkcje najważniejszego źródła informacji (Mazurkiewicz 2007:295–296) – nastąpił powrót do Arystotelesowskiej idei, według której to wiedza empiryczna, czyli oparta na doświadczeniu, jest początkiem, a wiedza rozumowa – celem (Tatarkiewicz 1998:109–110). Posiadana przez nas wiedza musi zatem być tworzona przez nas samych, na drodze samodzielnych i świadomych decyzji będących efektem naszych doświadczeń i związanych z nimi refleksji (Mazurkiewicz 2007:295–296).

Taka diagnoza rzeczywistości oraz świadomość, że tworzy się nowy typ społeczeństwa, zwany społeczeństwem wiedzy, wyznacza organiza-

com zajmującym się edukacją nowe zadanie. Muszą one kreować sytuacje, które umożliwiają zdobywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności poprzez autentyczne, bliskie osobie uczącej się doświadczenie oraz pogłębioną refleksję, prowadzącą do wykorzystania tego doświadczenia w przyszłości.

Zdobywanie wiedzy, a przede wszystkim kształtowanie umiejętności, nie odbywa się w próżni – współczesny świat, coraz bardziej zróżnicowany, wymaga współpracy w wielokulturowych grupach. Aby zarówno jednostka, jak i całe społeczeństwo osiągnęły sukces, niezbędne są: otwartość na innych, gotowość do współdziałania, rozumienie i akceptacja innych systemów wartości, jak również umiejętność określenia własnych priorytetów, poczucie autonomii i odpowiedzialności za siebie i swój rozwój (Mazurkiewicz 2007:296).

W tym kontekście staje się oczywiste, że **wychowanie do samodzielności, odpowiedzialności za siebie i innych oraz do współpracy** można znaleźć wśród priorytetów edukacji: w podstawach programowych, programach nauczania i wychowania, planach rozwoju szkoły. Także w działaniach i programach organizacji pozarządowych – lokalnych, ogólnokrajowych czy światowych – doskonalenie współpracy i samodzielności stoi w centrum uwagi. Najwcześniej, bo już w latach 1920., zrozumieli to Amerykanie. To w USA powstał pomysł nauczania projektowego, realizującego ideę nauczania poprzez doświadczenie (Okoń 1977). Uczenie się przez działanie, przez autentyczne doświadczenie, stało się też priorytetem Unii Europejskiej. Jest ono realizowane m.in. w programie Comenius, obecnym w Polsce od ponad 10 lat.

Choć metoda projektu znana była w Polsce już w latach 1920., to o właściwym początku jej stosowania można mówić po 1989 r., gdy zmienił się system polityczny. Dopiero jednak w reformie programowej z 2008 r. podkreślono jej znaczenie w wychowaniu do samodzielności i współpracy. Zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie (Rozporządzenie 2008), około 20% treści nauczania w gimnazjum i 10% treści nauczania w liceum powinno być realizowane w formie uczniowskiego projektu edukacyjnego. Projekt zagościł na stałe w edukacji szkolnej dzięki kolejnemu, konsekwentnie realizującemu założenia reformy programowej, rozporządzeniu ministra edukacji narodowej (Rozporządzenie 2010). Na jego mocy wszyscy uczniowie klas gimnazjalnych, objętych nową podstawą programową kształcenia ogólnego, mają obowiązek udziału w realizacji gimnazjalnego projektu edukacyjnego,

rozumianego jako zespołowe, planowe działanie uczniów, którego celem jest rozwiązanie konkretnego problemu przy zastosowaniu różnych metod. Tym samym nałożono na szkołę i nauczycieli obowiązek tworzenia takich sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie, poprzez własne doświadczenia (szkolne i pozaszkolne), decyzje i refleksje, mają okazję tworzyć i wykorzystywać wiedzę w swoim życiu.

Aby dowiedzieć się czegoś o rzeczywistości, trzeba się z nią zetknąć...

Uczenie się jest skuteczne wtedy, gdy opiera się na ciekawości uczestników tego procesu i poczuciu, że wykorzystują oni posiadaną wiedzę i zdobywają czy budują wiedzę nową, bliską ich życiu. Warto pamiętać, że uczniowie przebyli już pewną drogę, dotknęli jakiegoś wycinka rzeczywistości i z tym bagażem doświadczeń przychodzą do szkoły. Jest to potencjał, który trzeba uruchomić, włączając ich w świadome, oparte na konkretnym doświadczeniu, uczenie się. Pozwoli to stworzyć warunki, w których uczniowie nie tylko zaangażują się w samodzielne analizowanie swoich doświadczeń, lecz także będą musieli dokonać refleksji na ich temat. Obserwując proces własnego uczenia się i oceniając swe doświadczenia, pozostaną oni otwarci na kolejne, planując jednocześnie, jak w nich wykorzystają zdobyte wiadomości i umiejętności. Nauczanie przez doświadczenie jest więc jednocześnie nauczaniem poszukującym, nastawionym na zachęcanie ucznia do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów (Mikina i Zając 2001:21–25).

Na czym polega rola nauczyciela w tym procesie? Najważniejszym jego zadaniem jest takie zorganizowanie wydarzenia dydaktycznego – zadania lub ćwiczenia – by stało się ono dla uczniów źródłem autentycznego doświadczenia. Następnie nauczyciel pomaga uczniom opisać to doświadczenie, dokonać refleksji i wyrazić informację zwrotną. Wspiera też i prowadzi uczniów podczas wyciągania ogólnych wniosków, przemyślenia tego, co miało miejsce, porównania z innymi doświadczeniami oraz rozważenia tego, jak można wykorzystać to w przyszłości. By zamknąć klasyczny cykl uczenia się przez doświadczenie, nauczyciel stwarza warunki zastosowania nowej wiedzy, umiejętności, „produktu” lub nawet samego zaplanowania jej zastosowania.

W praktyce szkolnej proces ten rzadko przebiega harmonijnie. Najtrudniejsze okazuje się zawsze wykreowanie takiej sytuacji dydaktycznej, która pozwoli uczniom w pełni doświadczyć, dotknąć, rzeczywistości. Jeśli informacja czy zadanie mijają się z doświadczeniem ucznia, przestają być użyteczne – stają się puste wychowawczo i edukacyjnie. Można np. nauczyć się całego katalogu zagrożeń demokracji, a nie dostrzegać ich związku z udziałem w wyborach. Inne trudności mogą wynikać z nieumiejętności twórczego myślenia i rozwiązywania problemów, lęku przed podjęciem odpowiedzialności za własne decyzje, braku odpowiedniego wsparcia czy wreszcie nieumiejętności pracy w zespole. Zadaniem nauczyciela jest usuwanie takich zagrożeń i trudności.

Jak uczyć się współpracy we współpracy?

Uczenie się we współpracy wyrasta z psychologii społecznej i teorii małych grup, w świetle której człowiek, ucząc się we współpracy, osiąga lepsze efekty, kształtuje postawy tolerancji i akceptacji innych osób oraz doskonali umiejętność współpracy i zespołowego działania (Arends 1994:327–335).

W przyszłości uczeń, już jako dorosły, niejednokrotnie będzie musiał współdziałać w bardzo zróżnicowanych grupach – zawodowych, towarzyskich czy rodzinnych. Nie chodzi tu jedynie o tradycyjne różnice międzykulturowe. Dziś towarzyszy nam coraz większa świadomość różnic między płciami, pokoleniami, osobowościami i kulturami, a wielokulturowość rozumiana jest szeroko jako wielość stylów życia, systemów wartości i stawianych sobie celów. Cechą wspólną dla tych zróżnicowanych grup jest mniej zhierarchizowana struktura niż w przeszłości, a przyjmowanie współodpowiedzialności za efekty ich pracy i samozarządzanie w takich grupach (organizacja pracy, umiejętne wykorzystanie własnego kapitału intelektualnego, umiejętność stawiania celów i wyznaczania priorytetów itp.) decydują o ich sukcesie (Bottery 2004, za Mazurkiewicz 2007:298–299). Liczne badania wykazały, że w warunkach współpracy wzajemna zależność członków grupy bardzo motywuje do zakończenia wspólnego zadania, wytwarza silne relacje między nimi i usprawnia procesy komunikacji, sprzyjając tym samym wspólnemu rozwiązywaniu problemów i intelektualnej wymianie (Arends 1994:327–328).

W autentycznym nauczaniu i efektywnym przygotowywaniu młodych ludzi do funkcjonowania we współczesnym, zglobalizowanym świecie ważne jest stawianie przed uczniem takich problemów, by – samodzielnie je rozwiązując – uczył się on jednocześnie współpracy z innymi. W rzeczywistości szkolnej taką możliwość stwarza projekt edukacyjny.

Według twórcy metody projektu, Williama Kilpatricka, projekt to „odważne, planowe działanie wykonywane całym sercem w środowisku społecznym” (Kilpatrick 1918, za Okoń 1977:58). Ta nieco renesansowa definicja obejmuje dziś nie tylko sferę nauczania, lecz także obszary zarządzania i gospodarki. Okazało się, że projektowy system dydaktyczny doskonale sprawdza się w organizacjach, instytucjach i spontanicznych przedsięwzięciach społecznych, a zasady jego prowadzenia dają jednostkom i organizacjom szansę ustawicznego uczenia się, czego przecież wymaga od nich otaczająca rzeczywistość. Jakie warunki muszą zostać spełnione, by projekt odniósł sukces? W czym tkwi jego siła jako metody edukacyjnej w szkole?

Po pierwsze, w **sytuacji uczącej**, bliskiej osobie uczącej się, uczeń „zdobywa wiedzę i umiejętności związane z przedmiotem projektu” i „wybiera zagadnienie: problem lub działanie, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i założonymi celami projektu” (Rozporządzenie 2008:250). Może to być doświadczenie szkolne, rodzinne, dotyczące lokalnej wspólnoty czy grupy, w której uczeń funkcjonuje lub będzie funkcjonował. Właściwy wybór zadania sprawia, że uczeń dostrzega związek projektu z codziennym życiem, a efekty realizowanego projektu może wykorzystać w dalszej edukacji (Mazurkiewicz i Żmijewska 2007:14–15).

Po drugie, siła projektu tkwi we **współpracy**, bez której jego realizacja staje się niemożliwa – uczeń „organizuje własną pracę i współpracuje z innymi” (Rozporządzenie 2008:250). Projekt opiera się przede wszystkim na pracy zespołowej, choć poszczególne zadania mogą być realizowane indywidualnie. Na każdym etapie uczniowie muszą komunikować się między sobą, wspólnie też realizują kolejne działania. Praca nad projektem wymaga od nich współpracy z dorosłymi na zasadach innych niż przedtem obowiązujące. Relację uczeń—nauczyciel zastąpi relacją partner—partner, a relacja uczeń—dyrektor, rodzic, przedstawiciel władz samorządowych itd., w zależności od typu projektu, zmienić się musi w relację uczeń—sojusznik. Wchodzenie w trakcie realizacji projektu w nowe role to nieodłączny element rozwoju społecznego i przygotowania do życia.

Po trzecie, siła projektu tkwi w **samodzielności** uczniów podczas podejmowania zarówno decyzji, jak i kolejnych działań – uczeń samodzielnie „poszukuje sposobów zbadania i rozwiązania problemu oraz skutecznego przeprowadzenia założonego w projekcie działania” (Rozporządzenie 2008:250). Projekt koordynowany jest przez nauczyciela, lecz to uczniowie są odpowiedzialni za swoją pracę. Samodzielność w podejmowaniu decyzji, świadomość szczególnej roli i wagi zadań do wykonania, a także możliwość decydowania o sposobie ich realizacji powodują, że właściwie nie trzeba dodatkowo zachęcać uczniów do pracy. Jeśli zaakceptują projekt i poważnie potraktują zaproponowany im „kontrakt”, uzyskają poczucie podmiotowego traktowania i autorstwa. Jeśli dobrze zrozumieją cele i będą uważali je za własne, jeśli przewidziane rezultaty będą realistyczne, to uczniowie poczują się odpowiedzialni za efekt końcowy (Merta *et al.* 2009b:50).

Po czwarte wreszcie, siła projektu tkwi w **przekonaniu**, tak uczących się, jak i uczących, o **wartości i znaczeniu gromadzonej wiedzy i zdobywanych umiejętności** – uczeń „zdobywa wiedzę i umiejętności związane z przedmiotem projektu” (Rozporządzenie 2008:250). W kontekście rozwoju ucznia ważniejsze jest jednak to, w jakim stopniu realizacja projektu przygotowuje go do samodzielności, odpowiedzialności, przedsiębiorczości i wspólnego działania.

Uwaga! Kierunek „uczeń”...

Nauczanie musi być zorientowane na ucznia, którego rozwój winien być celem nadrzędnym. Tak rozumiana edukacja polega na zapewnianiu harmonijnego, zintegrowanego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego (Chałas 2000:28–29), a kreowane przez nauczycieli zadania edukacyjne powinny uwzględniać osobiste zainteresowania, motywacje, aspiracje i możliwości każdego z uczniów.

W projekcie edukacyjnym priorytety te mogą być realizowane na każdym etapie: od przygotowania warunków projektowych (I etap), poprzez wybór problemu i formy działania (II etap), planowanie i działanie (III etap), aż do publicznej prezentacji i podsumowania (IV etap). Na każdym z nich w centrum uwagi stoi uczeń. Nauczyciel, aktywny na początku, tworzy jedynie motywującą sytuację sprzyjającą uczeniu się – taką, która zaangażuje ucznia emocjonalnie i intelektualnie; później

oddaje pole działania uczniowi, pozostając jego doradcą (podczas konsultacji), osobą wspierającą (w sytuacjach trudnych i konfliktowych podnosi na duchu), przyjacielem (pełnym optymizmu i wiary w uczniów), osobą zarządzającą wiedzą ucznia (wspiera uczniowskie dążenie do gromadzenia wiedzy z różnych dziedzin, pomaga ją zintegrować i dzielić się nią z innymi uczestnikami procesu dydaktycznego) i oceniającą. Uczniowie zaś, o ile zostaną odpowiednio przygotowani i zmotywowani, przystąpią z zapałem do pracy i – w większości przypadków – zapał ten się utrzyma, a doświadczenie projektowe, bez względu na produkt końcowy, dostarczy spodziewanych rezultatów w postaci nowej wiedzy, konkretnych umiejętności i postaw. Zapewni rozwój osobisty ucznia: poznawczy, emocjonalny i motoryczny oraz umożliwi rozwijanie indywidualnych zainteresowań, uzdolnień i potrzeb.

Jako że zalety stosowania tej metody są powszechnie znane i były wielokrotnie wymieniane w literaturze przedmiotu, warto skoncentrować się na samym znaczeniu metody projektu dla rozwoju dwóch kompetencji: samodzielności i umiejętności współpracy, będących przedmiotem tego rozdziału, jakie – w pewnym sensie – wymusza na nas otaczająca rzeczywistość¹. To właśnie **samodzielność** i umiejętność **współpracy** w zróżnicowanych grupach będą decydowały o przyszłości zawodowej i osobistej uczniów. Poniższa tabela (tabela 1) jest próbą przedstawienia, w jaki sposób kolejne działania projektowe na poszczególnych etapach oddziałują na proces uczenia się współpracy i samodzielności uczniów (kursywą wyróżniono kluczowe dla rozwoju ucznia umiejętności, warunki ćwiczenia i sytuacje wzmacniające). Jest to oczywiście opis projektu modelowego – jak wcześniej wspomniano, proces ten rzadko bywa harmonijny i pełny. Może być jednak wskazówką dla odważnych nauczycieli i jeszcze odważniejszych uczniów, którzy chcą uczyć się w sposób świadomy poprzez autentyczne doświadczenie.

¹ Na kompetencje te zwracają szczególną uwagę autorki cytowanego w publikacji poradnika dla nauczycieli, dotyczącego wdrażania metody projektów w szkole. Rozpoczynają one swoje opracowanie od kwestii kształtowania postaw przedsiębiorczych uczniów, odpowiadając tym samym na wyzwania współczesnego rynku pracy. Autorki podkreślają, że metoda projektu, proponująca uczniom zadania zbliżone do tych, z jakimi mogą zetknąć się w rzeczywistości, zachęca do podejmowania samodzielnych decyzji, dokonywania wyborów i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Tym samym tworzy atmosferę przedsiębiorczości wśród uczniów, gotowych do przejęcia odpowiedzialności za własne kształcenie. Jednocześnie umożliwia przygotowanie uczniów do pełnienia w życiu dorosłym różnorodnych ról (Mikina i Zajac 2009:7–19).

Tabela 1. Działania projektowe a kształtowanie u uczniów samodzielności i umiejętności współpracy

Nauczyciel	Uczniowie	Jak uczniowie doskonalą samodzielność?	Jak uczniowie ćwiczą się we współpracy?
<p>1) opracowuje instrukcje, przedstawia zasady projektu;</p> <p>2) proponuje uczniom wybrane zagadnienia;</p>	<p>1) zapoznają się z instrukcją projektu;</p> <p>2) przyswajają zasady współpracy w projekcie;</p>	<p>Jest to moment, w którym uczniowie uświadamiają sobie, że wezmą udział w takim działaniu, które będzie od nich wymagało odpowiedzialności i samodzielności – zapoznając się z zasadami projektu dostrzegają, że większość zadań będą realizowali samodzielnie (bez pomocy nauczyciela) – indywidualnie lub zespołowo. Od tego, jak zostaną zmotywowani, zależy, czy uwierzą we własne siły, poczują się odpowiedzialni lub współodpowiedzialni za wykonanie zadania i będą mieli odwagę podejmować samodzielnie decyzje w trakcie realizacji projektu.</p>	<p>Zanim uczniowie przystąpią do realizacji projektu, poznają zasady pracy tą metodą – dotyczy to zarówno instrukcji przygotowawczej przez nauczyciela, jak i przypomnienia zasad pracy w grupie. Młodzi ludzie, choć często przebywają w grupach rówieśniczych, w życiu szkolnym wciąż za rzadko doświadczają prawdziwej pracy zespołowej. Powinni więc poznać sposoby podejmowania decyzji w projekcie, zasady dobrej dyskusji i słuchania innych, uświadomić sobie własną rolę, rolę innych uczniów i rolę nauczyciela w projekcie.</p>
II. Wybór problemu i formy działania			
<p>3) dzieli uczniów na zespoły lub pomaga w ich organizacji;</p> <p>4) koordynuje proces podejmowania przez uczniów decyzji dotyczącej wyboru tematu;</p>	<p>3) analizują proponowane tematy (np. w czasie dyskusji);</p> <p>4) wybierają jeden z zaproponowanych przez nauczyciela tematów lub 5) proponują własny, alternatywny;</p> <p>6) organizują zespoły;</p>	<p>Samodzielność uczniów potrzebna jest zarówno podczas organizacji zespołu (nauczyciel powinien zachęcać uczniów do tego, by spróbowali sami przyjąć się sobie jako grupie i wykorzystując te obserwacje samodzielnie budować zespoły projektowe), jak i w czasie wyboru zagadnienia, którym się zajmą (postawieni przed takim samodzielnym wyborem, będą mogli uwzględnić swoje zainteresowania i potrzeby).</p>	<p>To moment, w którym uczniowie muszą wspólnie ustalić, czym tak naprawdę i w jaki sposób będą się zajmować. Zanim dokonają wyboru tematu, każdy z uczniów musi wysłuchać opinii innych, sformułować i przedstawić argumenty przemawiające za własnym wyborem, a także – gdy podjęta zostanie decyzja niezgodna z jego zainteresowaniami – zaakceptować decyzję większości, zachowując jednocześnie własne przekonania. Szacunek do przekonań innych członków grupy będzie decydował o jej skuteczności.</p> <p>Kolejny krok to podział na zespoły. Uczniowie, organizując się w zespół, muszą m.in. wziąć pod uwagę, jakie role pełnią zwykle w takiej grupie (np. w tej samej grupie nie mogą znaleźć się wyłącznie uczniowie o cechach przywódczych), a także jakie są możliwości wszystkich uczniów (zespół projektowy winien skupiać wszystkie role, uczniów zdolniejszych i słabszych). Wymaga to uważnej obserwacji grupy w celu rozpoznania mocnych i słabych stron rówieśników. Może się zdarzyć, że w zespole znajdują się osoby, które się nie lubią – na potrzeby merytoryczne projektu będą musiały zawiesić swoje osobiste emocje (choć nieraz może pojawić się między nimi napięcie, a nawet konflikt).</p>

IIIa. Planowanie i działanie		
<p>5) opracowanie i proponuje uczniom kryteria oceny projektu;</p> <p>6) ustala terminy konsultacji;</p> <p>7) monitoruje proces realizacji projektu;</p>	<p>7) zapoznają się z opracowanymi kryteriami ocen projektu;</p> <p>8) ustalają cele projektu;</p> <p>9) opracowują plan i harmonogram;</p> <p>10) dzielą się na grupy zadaniowe;</p> <p>11) gromadzą informacje o własnych zasobach i potencjalnych sojusznikach;</p> <p>12) ustalają formy prezentacji końcowej;</p>	<p>Ten etap projektu to właściwie niestanna szkoła samodzielności – wszystkie decyzje od początku do końca podejmowane są samodzielnie przez ucznia. Zarówno te dotyczące organizacji projektu (uczniowie tym samym uczą się planowania, zarządzania czasem i zasobami – ludzkimi i materialnymi), jak i wyboru sposobu działania i prezentacji (uczniowie uczą się wybierania adekwatnych do potrzeb form, środków i metod działania). Wszystkie decyzje podejmowane są niezależnie, a każdy uczeń ma świadomość szczególnej roli i wagi wykonywanych zadań.</p> <p>W projekcie uczniowie uczą się też samodzielnie określać priorytety – czeka ich sformułowanie takich celów, które są dla nich ważne, pilne i realistyczne. Jeśli precyzyjnie je określa, dobrze zrozumieją i będą uważać je za własne, poczują się odpowiedzialni za efekt końcowy projektu.</p> <p>Podział na grupy zadaniowe kształtuje umiejętności określenia własnych możliwości, zdolności, talentów i motywacji, istotną podczas podejmowania decyzji dotyczących wyboru zawodu, przyszłości edukacyjnej itp. Uczy też sprawiedliwego podziału obowiązków i zadań.</p>
<p>5) opracowanie i proponuje uczniom kryteria oceny projektu;</p> <p>6) ustala terminy konsultacji;</p> <p>7) monitoruje proces realizacji projektu;</p>	<p>Ten etap projektu to właściwie niestanna szkoła samodzielności – wszystkie decyzje od początku do końca podejmowane są samodzielnie przez ucznia. Zarówno te dotyczące organizacji projektu (uczniowie tym samym uczą się planowania, zarządzania czasem i zasobami – ludzkimi i materialnymi), jak i wyboru sposobu działania i prezentacji (uczniowie uczą się wybierania adekwatnych do potrzeb form, środków i metod działania). Wszystkie decyzje podejmowane są niezależnie, a każdy uczeń ma świadomość szczególnej roli i wagi wykonywanych zadań.</p> <p>W projekcie uczniowie uczą się też samodzielnie określać priorytety – czeka ich sformułowanie takich celów, które są dla nich ważne, pilne i realistyczne. Jeśli precyzyjnie je określa, dobrze zrozumieją i będą uważać je za własne, poczują się odpowiedzialni za efekt końcowy projektu.</p> <p>Podział na grupy zadaniowe kształtuje umiejętności określenia własnych możliwości, zdolności, talentów i motywacji, istotną podczas podejmowania decyzji dotyczących wyboru zawodu, przyszłości edukacyjnej itp. Uczy też sprawiedliwego podziału obowiązków i zadań.</p>	<p>Od samego początku realizacji projektu uczniowie znają kryteria oceny i – co bardzo ważne w aspekcie ćwiczenia się we współpracy – wiedzą, że będą oceniali siebie nawzajem (swoje zaangażowanie, wkład, sposób funkcjonowania w zespole). Znajomość kryteriów i zasad oceny projektu wycyli ich na obserwację pracy innych i przygotuje do konstruktywnej oceny koleżeńkiej, bieżącej (by usprawnić realizację działań) i końcowej (by wyciągnąć wnioski na przyszłość). Dużym wyzwaniem jest dla uczniów ustalenie, dokąd zmierzają w projekcie (cele) – co zamierza zmienić i jaki będzie produkt końcowy. Uczniowie mogą mieć odmienne wizje i różnicowane obserwacje – znów jest to moment konfrontacji osobistych doświadczeń w celu wspólnego określenia tego, co najważniejsze. Z niektórych priorytetów będą musieli zrezygnować, inne zweryfikować – tak by możliwe stało się wspólne dążenie do zmiany. Podobne zadanie czeka ich przy planowaniu konkretnych działań – tu dodatkowo będą musieli uwzględnić własne zasoby (rozpoznać możliwości własne i innych: umiejętności, wiedzę) oraz poszukać sojuszników (j. określić nie tylko, kto może pomóc, ale też jak pozyskać poparcie dla realizowanego działania).</p> <p>Praca dużej różnicowanej grupy nad każdym zadaniem w projekcie nie jest efektywna. Uczniowie – uwzględniając potrzeby, zainteresowania, możliwości i talenty wszystkich członków zespołu – dzielą się na grupy zadaniowe. Ważne jest, by potrafiły wykorzystać potencjał całej grupy (np. osoby uzdolnione plastycznie mogą angażować się w takie działania, w których wykażą się swymi zdolnościami i umiejętnościami; warto jednak, by brały udział również w takich działaniach, które pozwalają im się czegoś nowego nauczyć). Są zadania łatwiejsze i trudniejsze – przy podziale może to być źródłem konfliktów. Uczniowie, dla dobra projektu, rozwiązują konflikty negocjując, korzystając czasem z pomocy mediatora (np. nauczyciela). Przed wszystkim, od samego początku powinni mieć świadomość znaczenia wykonania każdego zadania dla całości projektu – poczucie, że każde jest ważne, że każdy członek grupy ma wpływ na efekt końcowy. Pomoże to unikać konfliktów.</p>
<p>8) przygotowują wspólnie kontrakt, który zobowiązuje uczniów do wykonania zadań, a nauczyciela – do konsultacji w trakcie projektu i oceny zgodnie z założonymi kryteriami;</p>	<p>Taki kontrakt uświadamia jeszcze bardziej znaczenie ich samodzielności w projekcie – zwiększa to ich poczucie odpowiedzialności i obowiązkowości, motywuje i dopinguje.</p>	<p>Dla ucznia się współpracy to ważne, choć często pomijany w projekcie element. Oto bowiem uczniowie świadomie przyjmują zasady współpracy z nauczycielem – wymagają od siebie samych i od siebie nawzajem, a także od nauczyciela, przestrzegania pewnych reguł społecznych.</p>

IIIb. Planowanie i działanie		
<p>8) obserwuje i wspiera pracę uczniów (np. doradca, dodaje otuchy):</p>	<p>13) systematycznie gromadzą informację na temat wybranego zagadnienia; 14) selekcjonują i analizują zebrane informacje; 15) wyciągają wnioski; 16) szukają rozwiązań; 17) prowadzą działania zmierzające do rozwiązania problemu; 18) prowadzą dokumentację działań – zdjęcia, raporty, podsumowania;</p>	<p>Uczniowie samodzielnie korzystają z różnych źródeł informacji – uczą się wybierać te, które pomogą im w realizacji projektu. Rozpoznają źródła, które mogą być przydatne (materiałne i ludzkie). Analizują informacje i przetwarzają je na potrzeby własnego działania – tego rodzaju zadania często realizują samodzielnie, by później podzielić się z resztą zespołu zadaniowego. To także moment na samodzielne uogólnienie zgromadzonych informacji – uczniowie wyciągają wnioski, podsumowują i zastanawiają się, jak zebrane informacje mogą im pomóc rozwiązać problem. Samodzielnie stawiają pytania (definicja problemu) i szukają odpowiedzi (rozwiązanie problemu). A gdy mają poczucie, że dobrze rozumieli problem, zmierzają do jego rozwiązania – samodzielnie, świadomi wiedzy, którą posiadli i umiejętności, które nabyli. Samodzielne działanie wymaga od uczniów odpowiedzialności za wywiązywanie się z powierzonych im zadań. Działając, uczniowie jednocześnie dokumentują działanie – uczy ich to systematyczności, wyboru najważniejszych informacji i prezentowania ich w sposób zrozumiały i przejrzysty dla każdego. Ponadto ćwiczą się w bieżącym monitorowaniu procesu projektowego – porównują poziom zaawansowania z planowanymi harmonogramem i założonymi celami. Dzięki temu mogą na bieżąco poprawiać błędy i weryfikować – jeśli to konieczne – harmonogram. Uczy ich to elastyczności, umiejętności rezygnacji z nierealistycznych celów lub zbędnych działań.</p>
		<p>To czas, kiedy uczniowie, po wykonaniu samodzielnej pracy, muszą udzielić sobie nawzajem informacji, wymienić się wiedzą (uczenie się we współpracy), wspólnie wyciągnąć wnioski. Podczas spotkań i zebrań, w których biorą udział, a które same w sobie są doświadczeniem uczeniem, ćwiczą zasady dyskusji, uważnego słuchania, wyrażania własnej opinii i bronięcia jej. Monitorują zadania innych, a w sytuacjach, w których nie mogą zaaprobować zachowania innych, reagują (np. poprzez odmowę, kontropropozycję, zdystansowanie się od tego zachowania). Wzajemnie sobie pomagają. Ćwiczą się też w zawieraniu kompromisów czy dochodzeniu do konsensusu. W czasie wspólnego działania uczniowie mają okazję zrozumieć w praktyce zasadę synergii – połączone wysiłki członków grupy dają więcej niż oddzielne, indywidualne działania. W ten sposób zauważają korzyści z działania w grupie. Przez cały czas realizacji projektu uczą się dbać o dobrą atmosferę w zespole – bez rezygnacji z własnych potrzeb i przekonań mogą zapewnić, nawet w sytuacji braku zgody, klimat do współdziałania w zespole, w którym każdy liczy się tak samo, każdy głos jest ważny, wysłuchany.</p>

IV. Publiczna prezentacja oraz podsumowanie			
<p>9) wspiera uczniów w organizacji prezentacji;</p> <p>10) ocenia efekty, czyli końcowy produkt projektu;</p> <p>11) ocenia proces, jaki miał miejsce podczas realizacji projektu.</p>	<p>19) przygotowują i przeprowadzają prezentację końcową;</p> <p>20) analizują błędy i wyciągają wnioski na przyszłość;</p> <p>21) udzielają sobie informacji zwrotnej dotyczącej pracy podczas zadaniowych;</p> <p>22) przeprowadzają ocenę własnego udziału w projekcie.</p>	<p>Samodzielne przygotowanie prezentacji (organizacja miejsca, zaproszenie gości, opracowanie adekwatnego do odbiorców sposobu zaprezentowania efektów projektu) uczy dobrej organizacji publicznych występów. O wiele ważniejsze jest to, co się wydarzy, zanim uczniowie zaprezentują swój projekt – muszą spojrzeć krytycznie na swoje działania, ocenić, co udało się osiągnąć, a czego nie, wskazać popełnione błędy i wyciągnąć wnioski na przyszłość.</p> <p>W tym miejscu uczą się też doceniać siebie samych i siebie nawzajem – samodzielnie dokonują oceny własnego i innych zaangażowania.</p> <p>W procesie uczenia się ważne jest zrozumienie, co się z niego wynosi – uczniowie uswiadniają sobie, czego się nauczyli, czego się o sobie dowiedzieli, a także podejmują decyzje, jak wykorzystają to w przyszłości (umiejętność zastosowania nowej wiedzy).</p>	<p>Prezentacja końcowa to czas podsumowań, ale też wspólnej radości z osiągniętych efektów. Uczniowie uczą się przede wszystkim wyrażać publicznie zespolowe osiągnięcia. Ważne jest, że potrafią docenić nawet najmniejszy wkład każdego z członków zespołu. Podczas publicznej prezentacji osoby oddelegowane do przedstawienia efektów projektu ćwiczą umiejętność pozyskiwania partnerów do podobnych działań w przyszłości – odpowiedni ton, sposób prezentacji adekwatny do odbiorcy może sprawić, że zainteresują się inni.</p> <p>Chcąc i potrafiąc ocenić własny i innych udział w projekcie. Podczas bieżącej samooceny zespołu uczniowie odpowiadają sobie na pytania: czy realizujemy przyjęte zadania w terminie? z którym zadaniem są największe trudności? co można zrobić, aby je pokonać? czy wszyscy czują się włączeni do pracy grupy? co należałoby w tej pracy usprawnić? Ocena koleżeńska dotyczy przede wszystkim sposobu zaangażowania innych w realizację projektu i współpracy z grupą – każdy uczeń ma okazję osobiście udzielić informacji zwrotnej członkom swego zespołu na temat tego, jak się współpracowało, co ułatwiało, a co utrudniało współpracę i dlaczego. Umiejętność udzielania informacji zwrotnej tak, by nikogo nie urazić, a jednocześnie wyrazić swoje wrażenia, przyda się uczniom w kontaktach z rówieśnikami i rodzicami, a w przyszłości – z pracodawcami i współpracownikami. Indywidualna samoocena to przede wszystkim ocena własnego wkładu w realizację projektu i własnego funkcjonowania w zespole zadaniowym, a także w całej grupie projektowej. Pozwala to uczniom odpowiedzieć sobie na pytania: jak funkcjonuję w grupie, jakie są moje możliwości i ograniczenia, nad czym muszę popracować itp.</p>

Źródło: opracowanie własne

Istnieje wiele możliwości, by monitorować proces uczenia się samodzielności i współpracy w pracy projektowej. Najpopularniejsza jest ocena i samoocena po zakończeniu realizacji projektu. Warto jednak, wykorzystując wiedzę o procesach społecznych i teorię małych grup, pomóc uczniom także w uświadomieniu sobie, jakie funkcje pełnią w grupie podczas realizacji projektu i w jakiej mierze są one zgodne z ich naturalnymi potrzebami i możliwościami. Można zaproponować im ankietę, w której odpowiedzą na następujące pytania: co mogę zaoferować swojemu zespołowi? jakie cechy utrudniają mi pracę w zespole? jak zachowuję się, kiedy realizuję jakieś zadanie w grupie? czym jest dla mnie praca w grupie? co zyskuję dzięki pracy w grupie? jak reaguję, gdy pojawiają się jakieś problemy w zespole? jak reaguję w sytuacji, w której muszę w określonym czasie wykonać określone zadanie z ludźmi, którzy do tej pory się tym nie zajmowali? itp. Aby ułatwić uczniom autodiagnozę, przy każdym z proponowanych pytań należy opisać 5–7 różnych zachowań, spośród których uczniowie będą mogli wybrać tę odpowiedź, która jest im najbliższa. Np. do pytania „jakie cechy utrudniają mi pracę w zespole?” można dołączyć następującą listę możliwych odpowiedzi:

- a) nie jestem spokojny, jeżeli spotkanie nie jest dobrze zaplanowane, kontrolowane i sprawnie poprowadzone;
- b) jestem obiektywny, co utrudnia mi spontaniczne i entuzjastyczne przyłączanie się do reakcji pozostałych członków zespołu;
- c) mówię zbyt wiele, gdy dostrzegam zainteresowanie dopiero co przedstawionym pomysłem;
- d) sprawiam wrażenie osoby narzucającej swoje decyzje;
- e) trudno mi być przywódcą, ponieważ zbyt emocjonalnie reaguję w sytuacjach krytycznych w zespole;
- f) kiedy angażuję się zbyt mocno w realizację swoich pomysłów, przestaję kontrolować to, co dzieje się wokół mnie;
- g) niepotrzebnie skupiam się na szczegółach i zamartwiam możliwością niepowodzenia;
- h) łatwo zgadzam się na udzielenie głosu w sprawie, która została już dobrze naświetlona.

Udzielenie odpowiedzi na wszystkie pytania ankiety pozwoli uczniom określić preferowaną przez siebie rolę w grupie, na przykład (Mikina i Zajac 2001:143–151):

- prezes – zrównoważony, dominujący, kieruje ludźmi, kształtujący;
- entuzjasta – dominujący, kieruje zadaniem;

- sadzonka – dominujący, inteligentny, inicjator pomysłów;
- „oceniacz” – inteligentny, zrównoważony, analityk;
- pracownik firmy – praktyczny organizator, zdyscyplinowany;
- badacz możliwości – zrelaksowany, towarzyski, reaguje pozytywnie, łatwo nawiązuje kontakty;
- pracownik zespołowy – nie dominuje, zrównoważony, empatyczny;
- „wygładzacz” – zamartwiający się, silny charakter, niecierpliwy i porządkowy.

Uczniowie, dysponując taką wiedzą o samych sobie, będą efektywniej planowali swój udział w projekcie, podejmowali adekwatne do własnych możliwości działania i rozpoznawali swoje zachowania w grupie. Tym samym lepiej wykorzystają czas realizacji projektu dla własnego rozwoju.

Projekty Szkolne, czyli metoda projektu po europejsku...?

Wspieranie młodych ludzi w nabywaniu podstawowych umiejętności i kompetencji życiowych niezbędnych dla rozwoju osobistego, przyszłego zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa to jeden z licznych celów programu Comenius (Fijałkowska 2009:3). Aby go zrealizować, trzeba zaproponować szkole – nauczycielom i uczniom – takie działania, których realizacja będzie przebiegała zgodnie z nauczaniem przez doświadczenie oraz cyklem projektowym. Jeden z projektów w programie Comenius Projekty Szkolne jest próbą takiego właśnie uczenia w otoczeniu międzynarodowym – czy udaną, pokaże dopiero przyszłość wszystkich uczniów, którzy brali w nim udział przez ostatnie dziesięć lat. Zadaniem tej części publikacji nie jest ocena wpływu projektów Comenius. Warto jednak, opierając się na podsumowaniu jednego roku realizacji Projektów Szkolnych, pokazać, jakie warunki do kształtowania samodzielności i współpracy stwarza uczniom udział w Projektach Szkolnych, a także, jak warunki te są i jak mogłyby być wykorzystywane.

W ramach Projektów Szkolnych uczniowie wszystkich szkół partnerskich (z co najmniej trzech krajów) pracują – podczas zajęć szkolnych – nad wybranym tematem. Realizując poszczególne zadania, mają okazję wymieniać się doświadczeniami, przyjrzeć się różnym aspektom europejskiej różnorodności: kulturowej, środowiskowej, społecznej i ekonomicznej. Organizatorzy Comeniusa zgodnie podkreślają, że warunkiem podstawowym tego projektu winna być praca i zaangażowanie uczniów (Fijałkowska

2009:7). One to bowiem pozwalają na przygotowanie młodych ludzi do samodzielności i współpracy w życiu dorosłym.

Podsumowanie monitoringów projektów realizowanych w roku szkolnym 2007/2008 wskazuje, że w większości szkół uczniowie wykazali się dużym zaangażowaniem w wykonywanie prac projektowych, „w efekcie czego wzrosła ich samodzielność, zaangażowanie, otrzymali możliwość wykazania się swoimi zdolnościami” (Fijałkowska 2009:7). Ponadto, młodzi uczestnicy projektów

poszerzali swoją wiedzę ogólną, nabywali umiejętność indywidualnego zdobywania wiedzy i wykorzystania jej w praktyce, uczyli się samodzielności, radzenia sobie w trudnych sytuacjach, dyscypliny i operatywności (...) Zyskiwali pewność siebie i dowartościowanie własnej osoby.

Projekty Szkolne tworzyły też warunki do uczenia się współpracy, zarówno na poziomie jednej szkoły (uczeń—uczeń, uczeń—nauczyciel), jak i w międzynarodowym otoczeniu (uczniowie szkół partnerskich). „Uczniowie rozwijali swoje umiejętności interpersonalne, uczyli się otwartości, współpracy i tolerancji” (Fijałkowska 2009:9).

Takie podsumowanie projektów szkolnych mogłoby wskazywać na to, że idea edukacji projektowej jest rozumiana i wdrażana w polskiej szkole zgodnie z jej rzeczywistymi założeniami. Pamiętać jednak należy, że raport powołuje się na opinie nauczycieli—koordynatorów, nie uczniów. Nie mamy tu do czynienia z badaniem efektów długofalowych, a jedynie z monitoringiem przebiegu działań. To, że uczniowie wykazali się dużym zaangażowaniem, nie musi jeszcze oznaczać, że wynikało ono z autentycznego poczucia wagi doświadczenia, w którym uczestniczyli, że zostali tak zmotywowani, by uznać cele projektu za własne i – co szczególnie ważne – że mogli wykazać się niezależnością w podejmowaniu konkretnych decyzji dotyczących realizacji projektu. W raportach szkolnych poświęcono temu niewiele uwagi. W cytowanym dokumencie pojawia się jedynie dość zdawkowa informacja, że uczniowie „sami podejmowali ważne decyzje i ponosili za nie odpowiedzialność (...) Wspólnie z nimi [nauczycielami – SZK] planowali, co chcą pokazać swoim kolegom w szkołach partnerskich podczas wspólnych spotkań” (Fijałkowska 2009:11). Jest to jednak zbyt ogólnikowe, by na tej podstawie wyciągać jakiegokolwiek wnioski. Nie wiemy, jak ważnych zadań dotyczyły decyzje uczniów, czy byli oni częścią wykonawcami, czy autorami i decydentami przedsięwzięcia – prawdopodobnie w każdej szkole wyglądało to inaczej. W warunkach ograniczonych możliwości decydowania, nawet jeśli na zakończenie projektu powstał

jakiś społecznie użyteczny produkt, a uczniowie zdobyli pewną wiedzę (nauczanie przedmiotowe), pod znakiem zapytania stoi autentyczny rozwój ucznia (nauczanie podmiotowe).

Nie należy umniejszać roli tak prowadzonego projektu. Ogromne znaczenie ma już sam fakt, że wiele społeczności szkolnych w Polsce – przy ogólnym braku czasu, przeładowanym programie, w klimacie niesprzyjającym działaniom pozalekcyjnym – decydowało się na trudną współpracę międzynarodową i korzystało z możliwości, jakie dawał im przez dziesięć lat Comenius. Warto jednak raz jeszcze przyjrzeć się założeniom tego rodzaju propozycji edukacyjnych i w przyszłości tak konstruować warunki ich realizacji w szkole, by udział uczniów w projekcie był doświadczeniem pełnym, angażującym ich już na poziomie podejmowania decyzji o przystąpieniu do niego i wyborze bliskiego im zagadnienia.

Należy pamiętać, że:

- uczniowie chcą wiedzieć, jaką wartość dla nich samych niesie włączenie się w międzynarodowe działanie i mają własne oczekiwania związane z zaangażowaniem się w projekt;
- projekt ma być integralnym elementem rozwoju uczniów – nie mogą oni odczuwać go jako kolejnego obowiązkowego zadania do wykonania lub atrakcyjnej odskoczni od życia szkoły, lecz jako sytuację, która wzmocni ich dotychczasową wiedzę i umiejętności;
- należy wskazać uczniom, jakie miejsce może zająć działanie projektowe w ich procesie kształcenia oraz zachęcić – poprzez dobrowolne podjęcie decyzji o uczestnictwie – do jego planowania;
- projekt międzynarodowy powinien być bliski zainteresowaniom ucznia – poprzez dobrze skonstruowaną ankietę lub dyskusję można poznać potrzeby uczniów i stworzyć mapę ich zainteresowań (uczniowie nie zadowolą się ogólną perspektywą kształcenia językowego czy poznania nowych kolegów);
- projekt międzynarodowy, podobnie jak lokalny, może być skierowany do większej grupy adresatów – można wraz z uczniami stworzyć mapę lokalnych potrzeb i wybrać taki temat, który zintegruje szkolną społeczność nie tylko z partnerem z innego kraju, ale także z najbliższym otoczeniem;
- działanie projektowe musi być realizowane w autentycznym partnerstwie i współpracy (uczniów i nauczycieli) – przed przystąpieniem do jego realizacji wszyscy powinni uświadomić sobie, jakie role pełnią w grupie podczas realizacji projektu i na ile są one zgodne z ich naturalnymi potrzebami i możliwościami;
- bardzo ważnym etapem projektu jest ocena i ewaluacja – bez tej refleksji uczniowie nie będą umieli wykorzystać zdobytych umiejętności w dalszym kształceniu. Odbywa się ona na kilku poziomach, ustalonych na początku z nauczycielem. Warto włączyć w ten etap proces raportowania projektu międzynarodowego i częściowo powierzyć go uczniom. Odpowiednio przygotowany formularz pozwoli im samodzielnie porządkować własne doświadczenia i obserwacje, dokonywać podsumowania efektów, ocenić pracę zespołu, a także opisać relację uczeń—nauczyciel.

Doroślą społeczność szkolną trzeba nieustannie zachęcać, by zrzekła się części odpowiedzialności, uwierzyła w swoich uczniów, włączyła ich w procesy decyzyjne i powierzała im naprawdę ważne zadania. Tylko w ten sposób uczniowie będą mogli systematycznie kształtować swoją samodzielność, uczyć się we współpracy, utożsamiać się – dzięki poczuciu realnego wpływu – ze swoją społecznością szkolną, a w dorosłym życiu – z tą, w której przyjdzie im funkcjonować. Takie poczucie sprawczości w wieku szkolnym powinno przełożyć się w przyszłości na zaangażowanie w życie zawodowe i społeczne.

Znaczenia metody projektu nie da się przecenić...

Analizując zalety nauczania metodą projektową, należy podkreślić, że wszystkie nabywane w trakcie realizacji projektu umiejętności (także te niewymienione w tym artykule), zwłaszcza samodzielność i umiejętność współpracy, będą nieustannie wywierały wpływ na dalszy rozwój uczniów. Decyzje przez nich podejmowane, dotyczące dalszego kształcenia, wyboru zawodu czy zatrudnienia, będą mądrzejsze, bliższe rzeczywistym potrzebom i możliwościom, ponieważ uczniowie będą bardziej świadomi kierujących nimi motywacji, nauczą się rozpoznawać własne możliwości i talenty, będą umieli poddawać refleksji proces własnego uczenia się. Samodzielnie podejmowane decyzje i realizowane zadania o różnym stopniu trudności pozwolą uwierzyć we własne siły: większe poczucie pewności pozwoli im nie tylko brać odpowiedzialność w życiu zawodowym, lecz także być gotowym na zmianę miejsca pracy czy kwalifikacji w warunkach coraz większej dorywczości i zmienności zatrudnienia, gdy rynek pracy częściej oferuje udział w „projektach” niż stałą posadę. Mobilność ta, raczej mentalna niż geograficzna, wzmocniona umiejętnością adaptowania się do nowych środowisk i samodzielnego tworzenia wiedzy, stanowi pożądaną cechę współczesnego pracownika (Sztompka 2009:29).

Samodzielność i świadomość własnych potrzeb będą istotne także w kontekście zakorzenienia się czy utożsamienia z wybraną grupą (grupami). Żyjemy w świecie, w którym „tożsamość jednostki, nasze poczucie, kim jesteśmy, z kim nam po drodze, do jakich zbiorowości przynależymy, nie jest nam już przypisane przez urodzenie, a stało się przedmiotem własnej konstrukcji spośród licznych dostępnych opcji: karier, stylów życia, zawodów, miejsc zamieszkania, upodobań, orientacji religijnych czy seksu-

alnych” (Sztompka 2009:29). By zachować „ontologiczne poczucie bezpieczeństwa” oraz stałość i konsekwencje wyborów, zachowań i postaw, trzeba nie tylko być świadomym siebie i swojej wartości, lecz także umieć zaufać innym, a przy tym – nie rezygnując ze współpracy – zachować rozsądek i wolność wyboru.

Bibliografia

- Arends, R. I. (1994) *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Chałas, K. (2000) *W poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły. Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*. Warszawa: Nowa Era.
- Fijałkowska, A. (2009) *Podsumowanie monitoringów partnerskich projektów szkół realizowanych w ramach programu Comenius w roku szkolnym 2007/2008*. Warszawa: FRSE.
- Mazurkiewicz, G. (2007) Bezradność szkoły. Jakich szkół potrzebuje społeczeństwo wiedzy? W: K. Piech, E. Skrzypek (red.) *Wiedza w gospodarce, społeczeństwie i przedsiębiorstwach: pomiary, charakterystyka, zarządzanie*. Warszawa: Instytut Wiedzy i Innowacji, 294–311.
- Mazurkiewicz, G., Żmijewska-Kwiręg, S. (2007) *Orange: szkoła dla rozwoju*. Warszawa—Zabrze: Stowarzyszenie Ekspedycja w Głęb Kultury.
- Merta, T., Pacewicz, A. (red.) (2009) *Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej. Podręcznik i ćwiczenia*. Warszawa: Civitas.
- Merta, T., Pacewicz, A., & Żmijewska-Kwiręg, S. (red.) (2009) *Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej. Program nauczania wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Mikina, A., Zajac, B. (2001) *Jak wdrażać metodę projektów: poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Kraków: Impuls.
- Okoń, W. (red.) (1977) *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*. Warszawa: WSiP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Z załącznikami, Dz.U. nr 4, poz. 17.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Dz.U. nr 156, poz. 1046.
- Sztompka, P. (2009) What a wonderful world. *Tygodnik Powszechny*, nr 25, 29.
- Tatarkiewicz, W. (1998) *Historia filozofii*. Warszawa: PWN, t. 1.

PROGRAM COMENIUS A EKSPRESJA KULTUROWA I EDUKACJA ARTYSTYCZNA

Wstęp

Prehistoryczne malowidła na ścianach skalnych grot, fragmenty instrumentów muzycznych, znajdowane w wykopaliskach archeologicznych czy ornamenty na spinkach z okresu brązu świadczą o tym, że potrzeba ekspresji twórczej i obcowania ze sztuką towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów.

Przemiany cywilizacyjne, tempo życia i rola mediów we współczesnym świecie sprawiają, że potrzeba ta nie jest dziś w pełni realizowana. Ludzie nie mają czasu na amatorskie działania artystyczne, muzykowanie w domach, śpiewanie w chórze czy grę w nieprofesjonalnym teatrze. Już niemal zapomniano prac ręcznych z pogranicza rzemiosła i sztuki, które starsze pokolenia wykonywały tak z powodów praktycznych, jak i dla potrzeb estetycznych. Tradycje zdobienia domów, świątecznych dekoracji czy upiększania stroju nie przechodzą dziś z pokolenia na pokolenie – wszystko, co potrzebne, można kupić. Wydaje się, że dzieci kiedyś częściej rysowały, bawiły się lalkami czy nuciły piosenki; obecnie od najmłodszych lat spędzają dużo czasu przed ekranem telewizora i komputera. Nie znamy często dzieł minionych epok, brakuje nam czasu na ich poznawanie. Mamy obecnie najwięcej kontaktu ze sztuką masową: fotografią, filmem, plakatem, reklamą, muzyką rozrywkową, modą, przedmiotami codziennego użytku. W wielu przypadkach nie zastanawiamy się nad nawiązaniem, aluzjami, kodami kulturowymi zawartymi w sztuce. Staje się ona raczej sezonową modą, a człowiek często jest jedynie jej konsumentem, nie mającym własnego zdania, ulegającym w swoich wyborach estetycznych opinii

popularnych magazynów lub programów telewizyjnych. Podlegamy uniformizacji – wszyscy chodzimy na co dzień w nieznacznie różniących się od siebie strojach, mamy podobnie urządzone mieszkania, trudno nam zdobyć się na oryginalność czy indywidualny styl.

Innego rodzaju zjawiskiem społecznym, dość powszechnie spotykanym w krajach Europy, a związanym z deficytem uczestnictwa w sztuce, jest wykluczenie pewnych środowisk z kultury wskutek sytuacji ekonomicznej, poziomu wykształcenia bądź przynależności etnicznej. Wielu ludziom brakuje środków na zakup biletu do teatru lub na wystawę. Nie mają oni także nawyków kulturalnych i umiejętności obcowania z dziełem artystycznym.

Tymczasem kontakt ze sztuką ma walor edukacyjny, wychowawczy, psychologiczny i społeczny. W starożytnej Grecji panowało przekonanie, które przekazywano później przez wieki, iż sztuka budzi wrażliwość, a piękno ma nie tylko wartość estetyczną, lecz także etyczną. Choć zmieniały się teorie estetyczne, „obcowanie ze sztuką niezmiennie przynosiło ludziom poczucie kontaktu z duchowym wymiarem egzystencji” (Tarnowski 2002). Kiedy w XIX w. ludzie wyprawiali swoje dzieci w „grand tour”, uczyli gry na instrumentach, rysunku i śpiewu, przyświecał im pogląd, iż człowiekowi kulturalnemu nieobce winny być umiejętności artystyczne i kanon dzieł przynależnych do historii kultury. Ich znajomość traktowano jako swego rodzaju przepustkę towarzyską. Twórczość artystyczna stanowi też odwzorowanie pewnego widzenia rzeczywistości, zapis dziejów społeczeństwa. Poznawanie jej jest więc rodzajem komunikacji i więzi z dawnymi pokoleniami i z przeszłością. Jednocześnie sztuka generuje zbiorowe przeżycia, ma walor wspólnototwórczy. Ludzie żyjący w danej społeczności mają poczucie osadzenia w określonej kulturze. Członków jednego narodu jednoczy nie tylko język, lecz również wspólny kod kulturowy, a osoby z danego kręgu cywilizacyjnego, choć trudno im się porozumieć werbalnie, łączy wspólny system odniesień kulturowych. Zakorzenie, przynależność do wspólnoty realnej, ale także symbolicznej, należy do podstawowych potrzeb człowieka. To ono daje nam poczucie tożsamości oraz szansę pełnej, wolnej egzystencji (Weil 1961:180–182). Znajomość kultury i sztuki własnego kraju i kontynentu jest ważna w czasach, gdy modna staje się fascynacja innymi cywilizacjami, a treści do nich przynależne szybko podlegają asymilacji, tworząc w dobie globalnej wioski swoisty melanz kulturowy. Oczywiście, w egzotycznych inspiracjach nie ma niczego negatywnego. Problem tkwi w tym, że w wyniku tego procesu narażone zostaje na zapomnienie to, co rodzime.

Oto tylko kilka powodów, dla których tak istotna jest edukacja artystyczna i kulturalna: poznawanie kultury i sztuki, kształtowanie umiejętności jej odbioru oraz uczestnictwo w działaniach artystycznych i rozwój uzdolnień w tej dziedzinie. Na znaczenie tej edukacji zwróciła uwagę Komisja Europejska, uznając, że świadomość i ekspresja kulturalna – znajomość rodzimej kultury i umiejętność jej prezentowania, a także wypowiedzanie się za pośrednictwem środków artystycznych, jest jedną z kluczowych umiejętności, obok takich kompetencji, jak porozumiewanie się w języku ojczystym i w językach obcych, kompetencje matematyczne, naukowo-techniczne i informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie oraz inicjatywność i przedsiębiorczość (Propozycja 2005:19). Wagę edukacji artystycznej podkreśliło także polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej, wprowadzając nowe podstawy programowe z zakresu edukacji artystycznej w szkole (Rozporządzenie 2008: 14). Skupiono w nich uwagę na efektach kształcenia, doprecyzowano zakres treści nauczania i opis wymagań na koniec każdego etapu kształcenia, uwzględniono także zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych (2006: 50).

Program Comenius jako szansa dla edukacji artystycznej i kulturowej

Jedną z możliwości rozwijania świadomości i ekspresji kulturowej są projekty międzynarodowe w ramach programu Comenius „Uczenie się przez całe życie”, powołanego do życia przez Komisję Europejską (Decyzja 2006:48). Program ten przeznaczony jest dla przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.

Znaczenie metody projektu, wpisanej w istotę programu Comenius, w pracy szkoły akcentuje Ministerstwo Edukacji Narodowej. Projekt jest formą pracy o ograniczonym czasie realizacji, lecz nieograniczonym wpływem i oddziaływaniu na jego uczestników. Jest pojemny, ma charakter interdyscyplinarny, daje swobodę wyboru treści, działań i metod pracy. Pozwala na poszerzenie programu nauczania, innowacje, rozbudowanie oferty edukacyjnej (Królikowski 2001:9). Szkoły mogą wybrać jako wiodącą dziedzinę projektu edukację artystyczną, nawiązując w ten sposób do jednego z celów programu, jakim jest poznawanie bogactwa i różnorodności krajów Europy i uwrażliwienie na wielokulturowość (Decyzja 2006). Ze względu na spe-

cyfikę projektu można także łączyć w jego realizacji tematy z innych dziedzin z działaniami artystycznymi, zajęcia z zakresu sztuki z zagadnieniami historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie, biologii, fizyki i matematyki, ukazując aspekt kulturowy wybranego tematu.

Do uwzględniania kultury i sztuki w projekcie zachęca sama koncepcja programu. Szkoły mogą w ramach inicjatyw partnerskich Comeniusa podejmować współpracę w formie projektów wielostronnych bądź dwustronnych. Pierwsza z nich zakłada współpracę szkoły polskiej z co najmniej dwiema placówkami z różnych krajów. Z kolei projekt dwustronny przewiduje kooperację z jedną szkołą zagraniczną. Jego założeniem jest stosunkowo długotrwała wymiana międzynarodowa, obejmująca co najmniej dziesięć dni pobytu uczniów zagranicznych w Polsce i dziesięciodniową wizytę polskiej młodzieży w zaprzyjaźnionym kraju. Projekt taki stwarza szansę pogłębionej współpracy z jednym krajem partnerskim. Współpraca wielostronna umożliwi natomiast otwarcie w większym stopniu na Europę i jej różnorodność. Szkoły współpracują z sąsiadami Polski i z bardziej odległymi krajami kontynentu, z którymi nie mieliśmy w przeszłości i nadal nie mamy zbyt wielu kontaktów, a także z terytoriami zamorskimi takich państw, jak Francja czy Wielka Brytania. Współpraca z placówkami zagranicznymi, niezależnie od tematu projektu, zachęca i inspirowa uczestników do poznawania krajów partnerskich i ich mieszkańców. Szkoły widzą w niej sposobność głębszego poznania kultury i sztuki zagranicznych przyjaciół, często więc realizują zajęcia poświęcone temu zagadnieniu. W ramach działań projektowych odbywa się wymiana informacji za pośrednictwem nowych technologii, jak również podczas wyjazdów za granicę nauczycieli i uczniów oraz przyjmowania gości z placówek partnerskich w Polsce. Projekty są okazją do bezpośredniego kontaktu z obcą kulturą, zapoznania się z tym, co najbardziej wartościowe w tradycji i sztuce innego kraju, wreszcie do wspólnych, międzynarodowych przedsięwzięć artystycznych. Stwarzają też zachętę i znakomitą sposobność do poznania, a następnie zaprezentowania partnerom własnej, rodzimej sztuki.

Istotne jest także, że szkoły zakwalifikowane do udziału w programie mogą przeznaczyć część otrzymanych środków na zajęcia z zakresu edukacji artystycznej, co pozwala na realizację różnorodnych działań bez konieczności poszukiwania dodatkowych źródeł finansowania. Szkoły mogą np. zaproponować uczniom pracę różnymi technikami plastycznymi, nie martwiąc się o sfinansowanie zakupu płótna, papieru, pędzli,

kosztownych nierzadko farb czy kredek i sztalug. Dysponują też środkami na zakup sprzętu, który umożliwi nakręcenie filmu lub stworzenie wystawy fotograficznej: kamery filmowej, aparatu fotograficznego oraz papieru, antyram, oprogramowania do komputerowej obróbki zdjęć czy filmu. Szkole łatwiej jest wystawić spektakl albo zorganizować koncert, ma bowiem możliwość nabycia rekwizytów, kostiumów i akcesoriów teatralnych, a nawet prostych instrumentów muzycznych i nut, wynajęcia sali, sprzętu itp. Ponadto szkoły wzbogacają swoje zasoby biblioteczne o literaturę poświęconą sztuce – kupują albumy, przewodniki, podręczniki, nagrania, filmy.

Dzięki środkom przyznanym w ramach grantu możliwe jest także opłacenie wyjazdu na wycieczki, których celem jest poznanie dziedzictwa kulturowego. Środki te wystarczają na pokrycie kosztów wynajęcia autokaru, usług przewodnika, biletów wstępu do muzeum, na koncert lub spektakl. Szkoły dysponują budżetem na opłacenie wyjazdu za granicę, podczas którego uczniowie poznają dziedzictwo kulturowe Europy – zwiedzają miasta, zabytki, muzea i wystawy, uczestniczą w spektaklach teatralnych i koncertach, wraz z kolegami z zagranicy realizują wspólne przedsięwzięcia artystyczne (festiwale, przedstawienia, plenery i wystawy).

Ponadto jednym z założeń programu jest wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez priorytetowe traktowanie udziału w nim tych placówek szkolnych, które funkcjonują w środowisku wiejskim i robotniczym, pracują z grupami o utrudnionym dostępie do dóbr kultury, mają do czynienia z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych (Aktualizacja 2008:11). Z tego powodu szkoły, ubiegające się o udział w programie, mają obowiązek przedstawić we wniosku aplikacyjnym środowisko społeczne, z jakiego wywodzą się ich uczniowie. Dzięki temu w działaniach artystycznych i wyjazdach zagranicznych, realizowanych w ramach projektu, często biorą udział młodzi ludzie, którzy poza programem nie mieliby szansy uczestnictwa w podobnym przedsięwzięciu.

Program Comenius daje także nauczycielom możliwość doskonalenia w dziedzinie edukacji artystycznej – czy to poprzez wymianę doświadczeń z partnerami zagranicznymi projektu, porównanie form i metod edukacji artystycznej, czy to poprzez udział w kursach doskonalenia zawodowego w ramach programu Comenius Mobilności (LLP Guide 2009:15)¹.

¹ Zob. rozdział B. Tomaszewskiej „Mobilność nauczycieli – wyjazdy na kursy doskonalenia zawodowego” w tej książce.

Źródła informacji

Potencjał programu Comenius w zakresie edukacji artystycznej jest zatem bardzo duży. Jak wygląda w praktyce realizacja edukacji artystycznej w ramach projektów? Jakie znamy jej przykłady i jakie przynosi ona efekty?

W artykule opieram się na informacjach zebranych w wyniku monitorowania w latach 2002–2009 projektów Comenius, realizowanych przez szkoły województwa śląskiego – najaktywniejszego regionu w programie, a także na doświadczeniach zdobytych w trakcie konkursu na produkt końcowy programu Comenius w 2005 r. Monitoring prowadzony jest z upoważnienia Narodowej Agencji Programu Comenius. W latach 2002–2008 poddawano mu rocznie ok. 5–10% projektów realizowanych na terenie województwa śląskiego; w 2009 r. było to, zgodnie z zaleceniem Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, 5 projektów (czyli 2,5%). Wybór projektów był reprezentatywny pod względem geograficznym (uwzględniono różne części województwa), typu szkoły, rodzaju projektu (wielostronne i dwustronne) oraz tematów (różnorodne obszary tematyczne). Badanie pozwoliło na analizę dokumentacji projektów i produktów końcowych, przeprowadzenie wywiadów i spotkań z uczniami, nauczycielami i dyrektorami szkół realizujących program. Wśród obszarów monitoringu znalazły się m.in. cele projektu, formy i metody realizacji, umiejętności zdobyte przez uczniów oraz wpływ projektu na nauczycieli. Obowiązkiem prowadzącego monitoring było opracowanie karty monitoringu i raportu zbiorczego.

Z kolei konkurs był inicjatywą lokalną, cieszącą się olbrzymim zainteresowaniem. Oceniano różne produkty, biorąc pod uwagę m.in. ich poziom graficzny oraz jakość wykonanych pracy plastycznych, filmów i przedstawień.

Poniższa analiza i obserwacje nie mają charakteru całościowego, lecz raczej – na podstawie wybranej grupy – prezentują interesujące pomysły i przykłady dobrych praktyk. Dokładne dane statystyczne na temat częstotliwości wybierania edukacji artystycznej, jako jednego z wiodących działań lub tematów podejmowanych w projektach, gromadzone są przez Komisję Europejską w oparciu o informacje podawane we wnioskach aplikacyjnych przez szkoły.

Formy i treści edukacji artystycznej w projektach programu Comenius

Projekty artystyczne *par excellence*

Projekty poświęcone edukacji artystycznej realizowane są przez przedszkola i szkoły różnych typów: podstawowe, gimnazja, ponadgimnazjalne ogólnokształcące i zawodowe o profilu artystycznym. Najczęściej projekty te dotyczą obu sfer kultury, tj. folkloru i sztuki wysokiej (muzyki, teatru, plastyki lub tańca); rzadziej ograniczają się tylko do jednej z nich. Zakłada się w nich zwykle umożliwienie uczniom zdobycia wiedzy na temat wybranego rodzaju sztuki. Celem projektu jest np. przybliżenie dzieciom życia i twórczości wybitnych europejskich kompozytorów, przekazanie podstaw wiedzy o teatrze lub wiadomości o folklorze. Część zajęć projektowych poświęconych jest wówczas gromadzeniu informacji – uczniowie poszukują wiadomości na temat życia i twórczości muzyków, wykonują projekty multimedialne, zwiedzają muzea poświęcone kompozytorom, odwiedzają teatry w Polsce i za granicą, opracowują słownik terminów teatralnych lub wykonują prace bibliograficzno-dokumentacyjne w terenie (zbierają informacje w bibliotekach, u twórców ludowych, w izbach tradycji, opracowują przewodniki po muzeach regionalnych, przygotowują wystawy lalek w strojach ludowych, śpiewniki, filmy, przedstawiające lokalną architekturę ludową itp.). Często działania uczniów przybierają formę małych projektów. Skupienie się na jednym temacie, poświęcenie mu większej ilości czasu, pozwala go lepiej poznać. Uczniowie uczą się poszukiwania informacji, zarządzania nią, selekcji i prezentacji. Projekty pozwalają dobrze zrozumieć i zapamiętać poznane treści.

Po drugie, celem podobnych projektów jest rozwijanie wrażliwości i uzdolnień artystycznych z danej dziedziny. Uczniowie biorą udział w koncertach, warsztatach muzycznych, wokalnych, tanecznych, teatralnych, wyjeżdżają na plenery, przygotowują występy i prezentacje. Projekt jest okazją do częstszych i bardziej zintensyfikowanych działań artystycznych.

Projekty najczęściej nie ograniczają się do wybranej sfery artystycznej, lecz zajęciom z jednej dziedziny towarzyszą inne – plastyczne, taneczne, pantomimiczne, a także pisanie kreatywne.

Wielką wartością tego rodzaju projektów jest także to, że praca nad nimi przebiega dwutorowo. Uczniowie zgłębiają daną dziedzinę sztuki, uwzględniając polską perspektywę, lecz również poznają kultury innych narodów: teatr, muzykę, sztukę, architekturę, folklor krajów partnerskich.

Rozpatrywanie danego zagadnienia w kontekście międzynarodowym wpływa na atrakcyjność działań, rozbudza zainteresowanie, zwiększa motywację i zaangażowanie uczniów. Program daje możliwość poznania nieznannej, często egzotycznej i zaskakującej dla uczniów sztuki krajów partnerskich. Uczestnicy czerpią satysfakcję z wymiany prac, współpracy z kolegami za granicą i wspólnych przedsięwzięć. Jednocześnie poznanie sztuki krajów partnerskich sytuuje wybrany temat w kontekście europejskim, ukazuje wzajemne wpływy i różnice, uświadamia bogactwo kultury naszego kontynentu, uczy otwartości i tolerancji, a także rozbudza ciekawość poznawczą.

Projekty takie można realizować podczas lekcji przedmiotów humanistycznych – języka polskiego, języków obcych, historii, sztuki, jak również techniki, rytmiki, a nawet wychowania fizycznego. Część działań powiązana jest z wycieczkami dydaktycznymi. Ze względu na działania ujęte w projekcie często zachodzi potrzeba wprowadzenia dodatkowych zajęć – teatralnych, tanecznych, muzycznych lub wokalnych. Zadania projektowe są też włączane w już istniejące formy pracy pozalekcyjnej – np. kółko plastyczne, informatyczne bądź teatralne. Do realizacji działań wykorzystać można również lekcje wychowawcze, zajęcia w świetlicy i w bibliotece, a nawet zastępstwa. Istotna jest wreszcie własna praca uczniów. Realizują oni niewielkie projekty, przygotowują prezentacje w wolnym czasie, niekiedy z pomocą rodziców lub dziadków. Doskonale sprawdzają się przy realizacji projektów konkursy. Motywują one do działania, umożliwiają uczniom ujrzenie własnej pracy na tle innych, są nieodroczoną formą nagrody za wysiłek.

Projekty obejmujące elementy edukacji artystycznej a kształcenie zawodowe

Warto również wspomnieć o projektach realizowanych przez szkoły kształcące w zawodach artystycznych, a także o tych przedsięwzięciach, w których ważne są umiejętności manualne i dbałość o estetykę. W przypadku jednej ze szkół plastycznych realizacja projektu Comenius wiązała się z zajęciami z przedmiotów zawodowych – rysunku, malarstwa, technik graficznych, rzeźby, jubilerstwa, metaloplastyki, snycerstwa, podstaw fotografii i filmu, historii sztuki i informatyki. Była to okazja do wymiany doświadczeń, poznania innej koncepcji kształcenia artystycznego, kultury i sztuki krajów partnerskich, co ważne z punktu widzenia przyszłego

zawodu uczniów. Przedsięwzięcia z dziedziny artystycznej umożliwiają młodzieży, kształcącej się w technikach i szkołach zawodowych, udział w zajęciach z historii sztuki i podbudowanie praktyki teorią. Sytuują one również zawód, który zdobywają uczniowie, w szerszym kontekście. Przykładem tego może być projekt realizowany przez szkołę kształcąca przyszłych fryzjerów, który dotyczył mody art deco. Program stanowił okazję do poznania fryzur, strojów, makijażu z epoki międzywojennej, a także sztuki i sposobu fotografowania z tamtego okresu. W wyniku zrealizowanych działań powstał kalendarz, na którego kartach przedstawiono zdjęcia fryzur w stylu dwudziestolecia międzywojennego. Modelkami były uczennice prezentujące przygotowane przez siebie fryzury, makijaż i stroje. Praca na projektem stwarzała możliwość rozwinięcia kreatywności i ekspresji twórczej oraz kompleksowego spojrzenia na różne elementy mody i stylizacji. Z kolei w realizowanym przez szkołę gastronomiczną projekcie, poświęconym tradycjom bożonarodzeniowym, nacisk położono na poznanie produktów, przyswojenie przepisów i technologii przygotowania potraw oraz naukę zasad obsługi klienta. Jednym z jego elementów były jednak także warsztaty kwiatowe i nauka wykonywania dekoracji świątecznych. Zajęcia te stanowiły interesujące dopełnienie całości, uczyły umiejętności praktycznych, a także uświadamiały uczniom związki między sztuką, jaką jest gastronomia, a sztuką *tout court*.

Edukacja artystyczna jako pomoc w realizacji projektu z innej dziedziny

Istnieją także projekty, w których edukacja artystyczna nie jest głównym tematem, lecz odgrywa istotną rolę, ponieważ pozwala skutecznie zrealizować główne cele współpracy, pomagając w przekazywaniu wiedzy z innych dziedzin, nabywaniu umiejętności i kształtowaniu postaw.

Przykładem jest zrealizowany przez jedną ze szkół podstawowych projekt poświęcony edukacji ekologicznej. Oprócz prezentacji lekcyjnej, indywidualnego poszukiwania informacji i wycieczek w teren odbywały się w jego ramach zajęcia z plastyki i prac ręcznych. Zadania te ułatwiały przyswojenie informacji na temat środowiska lasu i produktów z niego pozyskiwanych poprzez wykonywanie przez uczniów różnorodnych prac z materiałów drewnopochodnych – papieru czerpanego, zoo z origami i masek zwierzęcych. Lekcjom o wodzie, jej stanach skupienia i zanieczyszczeniach towarzyszyło wykonywanie śnieżynek z papieru, bałwanków styropianowych, figurek owadów wodnych, prac plastycznych na temat desz-

czu, śniegu i lodu, mapy rzek, a także albumów przedstawiających istoty wodne rodem z podań, zamki i miasta położone nad wodą, sporty wodne i zimowe. W ramach tych zajęć wykonano nawet makiety maszyny wodnej i oczyszczalni ścieków. Dzieci zajmowały się też możliwościami wykorzystania zużytych opakowań plastikowych w życiu codziennym i w twórczości artystycznej, co zaowocowało projektami toreb ekologicznych. Sprawdżyły się również takie przedsięwzięcia, jak happeningi, performance i wystawy. Poprzez tego typu działania, w dużej części o charakterze ludycznym, dzieci zdobyły wiedzę, poznały różne aspekty tematyki projektu, a także zwróciły uwagę na problemy środowiska naturalnego.

Innym przypadkiem wykorzystania edukacji artystycznej w programie jest projekt, który miał na celu zachęcenie uczniów szkoły podstawowej do lektury. Cel ten realizowano poprzez wspólne czytanie utworów polskich i obcych, ich analizę, pisanie recenzji ulubionych książek w języku angielskim, a także poprzez liczne działania artystyczne, plastyczne i teatralne. Dzieci wykonywały ilustracje do wybranych lektur, zbioru legend krajów partnerskich i kalendarza. Projektowały też okładki i zakładki do książek. Tworzyły plakaty zachęcające do czytania literatury pięknej. Zorganizowano również przedstawienie na temat legendy kraju partnerskiego. Działania artystyczne, które towarzyszyły zadaniom związanym z czytelnictwem, pomagały zrozumieć, przemyśleć i przeżyć lekturę oraz służyły przekonaniu dzieci, że czytanie jest atrakcyjne.

Projekty humanistyczne – integracja treści z zakresu historii, sztuki i ekspresji artystycznej

Wiadomości na temat sztuki i ekspresja artystyczna uczniów też są ważnym elementem projektów dla młodzieży z zakresu edukacji humanistycznej. Przykładem takich działań może być program zrealizowany w szkole ponadgimnazjalnej, poświęcony miejscom pamięci II wojny światowej. Celem projektu było poszerzenie wiedzy historycznej uczniów o fakty związane z dziejami lokalnej społeczności. Zadanie uczestników polegało na odkrywaniu śladów przeszłości w środowisku, docieraniu do świadków wydarzeń historycznych, poznawaniu faktów z życia własnej miejscowości na początku II wojny światowej oraz historii niedaleko położonego obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu, marszu śmierci i wkroczenia Armii Czerwonej. Projekt obejmował takie formy aktywności, jak wykład, praca z dokumentami źródłowymi, wywiad, redagowanie tek-

stów, tłumaczenia, wycieczka, a także działania artystyczne. Jeśli chodzi o te ostatnie, uczniowie wykonywali zdjęcia, prace plastyczne, zapisywali swoje przeżycia, tworzyli opowiadania, wiersze, eseje, przygotowywali scenariusze przedstawień teatralnych. Młodzież zorganizowała też wystawę poświęconą II wojnie światowej. Działania artystyczne wzbogacały projekt, w którym młodzież poszerzała swój warsztat historyczny o pierwiastek subiektywny, emocjonalny, uwzględniając wymiar osobistego przeżycia. Informacje na temat losów społeczności lokalnej podczas II wojny światowej zostały też uzupełnione o wiedzę na temat twórczości plastycznej więźniów Oświęcimia. Uczniowie przekonali się, że w nieludzkich czasach i ekstremalnych warunkach nie jest prawdziwe powiedzenie *inter arma silent musae* – muzy nie milkną w czasie wojny, sztuka nawet w najtrudniejszych okolicznościach jest ludziom potrzebna, ponieważ ocala godność i człowieczeństwo.

Podsumowując powyższe przykłady, można stwierdzić, że tematy i zadania związane z edukacją artystyczną przynoszą efekty wtedy, gdy są dostosowane do wieku, możliwości i potrzeb uczniów. W projektach realizowanych w szkole podstawowej warto uwzględnić element ludyczny, zapewnić różnorodność działań, powiązać je z nabywaniem kluczowych kompetencji. W gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej zadania winny być bardziej wymagające, służyć za oparcie w kształceniu ogólnym i zawodowym, a także pomagać młodzieży w przygotowaniu do egzaminów. Istotne jest, by uczniowie wybierali rodzaj aktywności artystycznej spośród dostępnych propozycji zgodnie z własnymi predyspozycjami i zainteresowaniami. Zajęcia artystyczne nie powinny być oderwane od podstawowych treści projektu. Chodzi o to, by uczniowie nie uczyli się jedynie wybranego tańca czy piosenki kraju partnerskiego na zasadzie przypadku, bez powiązania tej aktywności z tematem głównym, lecz by działania były i wielorakie, i spójne.

Produkty końcowe projektów

Wysiłek uczniów, związany z pracą nad projektem, skoncentrowany jest na przygotowaniu efektu materialnego – produktu końcowego. Z jednej strony praca nad produktem wytycza kierunek działań, z drugiej zaś staje się źródłem satysfakcji i materiałem, za pomocą którego można upowszechniać projekt i promować szkołę.

Rodzaj produktu zależy od szkół partnerskich. Placówki przygotowują tomiki wierszy i opowiadań, albumy, kalendarze, nagrania, wystawy,

przedstawienia teatralne itp. Wytworzenie produktu wymaga nieraz dużego nakładu pracy i zwracania uwagi na różne jego elementy i aspekty. W przypadku filmu ważne są takie składniki, jak kostiumy, scenografia, gra aktorów, światło, proces filmowania, udźwiękowienie, montaż, wykonanie napisów. Przy przygotowaniu kalendarza istotne jest nie tylko wykonanie prac przez uczniów, lecz także szata graficzna, skład, papier, druk i oprawa. Podobnie jest z wystawami, spektaklami czy koncertami.

Edukacja artystyczna a środowisko

Dla powodzenia edukacji artystycznej w ramach projektów Comeniusa bardzo istotna jest współpraca ze środowiskiem i wsparcie z jego strony. Często współpraca ta odbywa się na zasadach „non-profit”. Niejednokrotnie szkoły nie są przekonane o powodzeniu tego rodzaju przedsięwzięcia. Przykłady przekonują jednak, że jest inaczej. Instytucje kultury zapoznają uczniów ze swoją pracą i udostępniają zasoby. Z relacji szkół wiemy, że wśród placówek chętnie podejmujących się tego typu pomocy są muzea, teatry, galerie, izby regionalne, zespoły pieśni i tańca, ośrodki pracy twórczej, domy kultury, a także inne szkoły – np. muzyczne, które organizują bezpłatne koncerty, czy placówki realizujące edukację regionalną, które prezentują tańce ludowe lub rękodzieło.

W trakcie realizacji zadań z dziedziny edukacji artystycznej potrzebne są umiejętności specjalistyczne. Czasem zdobywają je sami nauczyciele poprzez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego, najczęściej jednak trzeba zwrócić się do profesjonalisty o pomoc, podzielenie się wiedzą i umiejętnościami. Np. zajęcia taneczne przygotowujące uczniów do spektaklu prowadził instruktor zatrudniony w domu kultury; w jednej ze szkół w opracowaniu oprawy muzycznej przedstawienia pomógł zaprzyjaźniony student Akademii Muzycznej; pracownicy lokalnego teatru organizowali warsztaty teatralne; tańców i pieśni ludowych uczyło Koło Gospodyń Wiejskich, a profesjonaliści graficy (pracownicy jednego z tygodników) pomogli w zaprojektowaniu układu graficznego wydawnictw projektu i logotypu.

W przypadku edukacji artystycznej ważna jest też możliwość zaprezentowania efektów pracy w środowisku szkolnym i lokalnym. Uczeń tworzy pracę nie tylko dla siebie, lecz także dla innych, którym pragnie za jej pośrednictwem coś zakomunikować. Chce zaprezentować swoje działania i uzyskać informację zwrotną o ich wartości. Prezentacja efektów jest

zatem jednym z elementów edukacji artystycznej i kluczem do powodzenia podobnych przedsięwzięć. Brak czy też zła organizacja tego etapu projektu może zmarnować wysiłek i entuzjazm uczestników. Istotny jest poziom prezentacji, jej profesjonalizm, nadanie jej właściwej rangi i uroczystej oprawy – odpowiednie rozreklamowanie, przygotowanie plakatów, zaproszeń, dekoracja sali, przygotowanie poczęstunku, zadbanie o obecność licznej i zainteresowanej publiczności, przydanie wydarzeniu prestiżu poprzez udział władz lokalnych i mediów. Prezentacje przybierają różne formy – wystawy, spektaklu, koncertu, festynu, festiwalu, publikacji itp. Szkoły organizują dni otwarte i inne uroczystości, będące okazją do zaprezentowania efektów działań, uczestniczenia w projekcie całej społeczności szkolnej: dni języków obcych, tydzień Comeniusa, święto Europy, rozpoczęcie lub zakończenie roku szkolnego. Często napotykać trudności w ich przygotowaniu, ponieważ nie posiadają potrzebnych kostiumów, brakuje niezbędnego sprzętu, nie dysponują odpowiednimi pomieszczeniami. Korzystają wtedy z pomocy domów kultury, bibliotek, kin, które udostępniają nieodpłatnie sale widowiskowe, nagłośnienie, obsługę techniczną, przestrzeń wystawieniową i panele. Instytucje te mają też swoją publiczność i własne sposoby upowszechniania informacji. Szkoły wypożyczają kostiumy od zespołów folklorystycznych, pałacu młodzieży lub teatru. Nauczycieli wspierają często rodzice, pomagając w szyciu strojów ludowych, kostiumów teatralnych itp. lub pośrednicząc w pozyskaniu pomocy, włączając się w przeprowadzanie prób, zajmując się stroną organizacyjną uroczystości. Warto podkreślić, że wspólny wysiłek włożony w jej przygotowanie uczy pracy w grupie, odpowiedzialności, autoprezentacji, rozwija umiejętności organizacyjne, przynosi wiele satysfakcji i jest czynnikiem integrującym środowisko szkolne.

Co ważne, uczniowie i nauczyciele prezentują efekty pracy artystycznej także poza murami szkoły – w przedszkolach, domach dziecka, szkołach specjalnych, domach opieki itp. Spotkania takie dają zarówno twórcom, jak i odbiorcom dużo satysfakcji. Godny wspomnienia jest też udział szkół w imprezach środowiskowych, takich jak targi edukacyjne, parady czy majówki. Ponadto prace artystyczne wykorzystywane są do wzbogacenia wystroju szkoły w formie plakatów, obrazów, rzeźb, fotografii, co wpływa na zmianę wyglądu budynku szkolnego. Stanowią element, na który zwracają uwagę goście odwiedzający placówkę.

Śmiało można stwierdzić, że prezentacje efektów działań artystycznych są najprostszym sposobem na promocję działań projektowych oraz samej szkoły i posiadają walor integracyjny.

Efekty

Rezultatem realizacji projektów związanych z edukacją artystyczną jest rozwój umiejętności artystycznych – wokalnych, tanecznych, plastycznych i teatralnych oraz wzrost poczucia estetyki. Przedsięwzięcia dotyczące muzyki kształcą słuch i rozwijają poczucie rytmu oraz koordynację ruchową (Szuman 1969:179–182); dzięki działaniom teatralnym młodzież pracuje nad właściwą dykcją, poznaje alfabet gestów i mimiki, uczy się analizy dzieła literackiego (182–184). Dzięki zadaniom z zakresu plastyki uczniowie rozwijają umiejętność obserwacji i analizy, wrażliwość kolorystyczną i umiejętności manualne (175–179). Projekty dają możliwość pełniejszego rozwoju osobowości, kształtowania zainteresowań, odkrywania predyspozycji i talentów. Jak już była mowa, szczególny przypadek stanowi sytuacja, gdy w programie uczestniczy szkoła o profilu artystycznym. Dzięki pracy nad projektem uczniowie zdobywają wówczas szereg umiejętności fachowych przydatnych w przyszłej pracy, poznają lepiej rodzimą sztukę i sztukę kraju partnerskiego. W przypadku techników lub szkół zawodowych, kształcących w zawodach, w których istotne jest poczucie estetyki, projekty wspierają przygotowanie do zawodu, rozwijają umiejętności manualne, umożliwiają wprowadzenie w szerszym zakresie elementów historii sztuki i pogłębiają wiedzę.

Działania tego rodzaju pozwalają też kształcić inne umiejętności i cechy. Na przykład uczą odpowiedzialności, pracy w grupie i dbałości o porządek. Poprzez występy publiczne zwiększa się otwartość uczniów, przełamują się bariery psychologiczne, zniwelowaniu ulegają kompleksy.

Edukacja artystyczna pomaga w przekazywaniu wiedzy i kształtowaniu postaw. Jeżeli zadania związane z nabywaniem umiejętności stają się inspiracją do działań własnych i ekspresji artystycznej, wysiłek ucznia przekłada się na emocjonalny stosunek do dziedziny, którą się zajmuje, dzięki czemu staje się ona mu bliższa. W efekcie rośnie np. liczba wypożyczeń z biblioteki szkolnej, nauczyciele obserwują wzrost zachowań proekologicznych itp. Jeśli program taki realizowany jest w środowiskach defaworyzowanych, bardzo często owocuje on zwiększeniem motywacji do nauki, poprawą efektów kształcenia, zmianą spojrzenia uczniów na edukację, poprawą samooceny, wreszcie tworzeniem dobrych nawyków edukacyjnych tam, gdzie ich brakuje, i zmianą modelu zachowania. Nie bez znaczenia jest też to, że słabsi uczniowie mogą być postrzegani inaczej przez kolegów i nauczycieli. Projekt taki jest dla nich okazją do „nowego otwarcia”.

Do szczególnej rangi urastają tego rodzaju projekty w szkołach, w których uczą się dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Uczniowie muszą wówczas przezwyciężyć liczne trudności w realizacji zadań z dziedziny sztuki. Działania takie dają jednak dużo satysfakcji, a także zachęcają do nauki, przynosząc wymierne efekty w sytuacji, gdy ze względu na napotykanne problemy często brakuje uczniom motywacji do wysiłku. Projekty takie wspierają nauczanie języków obcych, geografii, historii i informatyki. Osobom niepełnosprawnym stwarzają możliwość podwyższenia poczucia własnej wartości i nabrania pewności siebie. Dla uczniów, a także dla szkół, do których uczęszczają, prezentacja działań artystycznych jest też sposobem na zaistnienie w środowisku, zdobycie jego zainteresowania i uznania.

Projekty poświęcone folklorowi – nauce tańca, pieśni, poznaniu obrzędu i stroju ludowego itp. – odgrywają ważną rolę w środowiskach pozbawionych korzeni, tworzonych przez ludność napływową. Tworzą więź z miejscem zamieszkania i jego mieszkańcami, są formą edukacji regionalnej. Stanowią też antidotum na tożsamość stłumioną, wypieraną, na wstyd odczuwany z powodu wiejskiego rodowodu. Dzięki podobnym projektom uczniowie przekonują się do folkloru. Przestają się wstydzić swego pochodzenia i lokalnych tradycji, a zaczynają być z nich dumni i szczyć się swoją „małą ojczyzną”. Nie tylko zyskują świadomość własnej tożsamości regionalnej i narodowej, lecz również – poznając folklor innych krajów – dostrzegają i doceniają ich bogactwo kulturowe, przez co wyzbywają się uprzedzeń wobec innych narodów.

Działania artystyczne są zatem godne polecenia, gdyż dają szansę zarówno uczniom zdolnym, jak i słabszym. Ponadto najłatwiej jest w nie zaangażować dużą grupę uczestników, a nawet społeczność całej szkoły, co pozwala zwiększyć zasięg oddziaływania projektu i wykorzystać go w pracy ze wszystkimi uczniami.

Prace i wydarzenia artystyczne, organizowane w ramach projektów (wystawy, spektakle, koncerty), są nietrwałe, ulotne. Często dla szkół kłopotliwe jest przechowywanie materialnych wytworów uczniów przez dłuższy okres, a ponadto po kilku latach rzadko wraca się do zarchiwizowanych techniką video przedstawień czy występów. Pozostają jednak scenariusze, publikacje, dokumentacja, produkty końcowe, takie jak filmy, kalendarze, śpiewniki, publikacje ilustrowane, które można wykorzystać w pracy szkoły w kolejnych latach po zakończeniu projektu. Materiały te można także przekazywać innym placówkom. Szkoły zdobywają też doświadczenia i kompetencje w zakresie form i metod pracy.

Dzięki projektom międzynarodowym pojawia się sposobność podejmowania działań z zakresu sztuki; stają się one potrzebne i bardziej doceniane. Zdarza się, że szkoła zaczyna zwracać więcej uwagi na edukację artystyczną, tworzy bogatszą ofertę zajęć pozalekcyjnych dla uczniów – np. powstaje szkolna grupa taneczna lub zespół wokalny. Czasami efektem projektu jest stworzenie ścieżki edukacyjnej – teatralnej, europejskiej – lub programu autorskiego, integrującego elementy wiedzy i zajęć praktycznych z zakresu kultury i sztuki. Szkoły czerpią także od swoich partnerów zagranicznych: w niektórych krajach kładzie się większy nacisk na edukację regionalną, poznawanie folkloru i działania artystyczne, stosowane są inne metody pracy lub nieznanne u nas techniki. Wymiana doświadczeń staje się dla szkoły polskiej inspiracją.

Nie wiemy do końca, jak projekty z zakresu edukacji artystycznej wpływają na wrażliwość, umiejętności i decyzje życiowe uczniów, ale prawdopodobnie jest to ich najtrwalszy efekt i największa wartość.

Zważywszy na rozliczne korzyści, wynikające z działań w dziedzinie sztuki, szkoły z pewnością powinny uwzględniać aktywność artystyczną jako istotny element projektu międzynarodowego (Selekcja 2007:2) i dokładać starań, by była to edukacja z prawdziwego zdarzenia. Kluczowa jest tu praca i postawa nauczyciela prowadzącego zajęcia z zakresu edukacji artystycznej. Musi on być specjalistą, a także entuzjastą, projekt bowiem wymaga poświęcenia czasu i poszerzania kompetencji. Z pewnością niezbędna jest też kreatywność. Ponadto projekt może się powieść, być realizowany w pełny sposób tylko wówczas, gdy zaangażuje się w to przedsięwzięcie większe grono osób. Projekty tego rodzaju jednak wspaniale rekompensują nauczycielom wysiłek, pozwalając rozwijać zainteresowania i pasje, zyskać poczucie samorealizacji i satysfakcji oraz ujrzeć efekty własnej pracy.

Bibliografia

Aktualizacja strategicznych ram współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów KOM 2008/865, Komisja Wspólnot Europejskich [online] [dostęp 01.07.2009] <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_pl.pdf>.

Decyzja z 15 XI 2006 nr 1720/2006/WE ustanawiająca program „Uczenie się przez całe życie”. Parlament Europejski i Rada [online] [dostęp 01.07.2009]

- <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pl:PDF>>.
- Królikowski, J. (2001) *Projekt edukacyjny*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- LLP Guide for Applicants. Part II: Sub-Programmes and Actions. Education and Culture DG. Lifelong Learning Programme [online] 2009 [dostęp 01.07.2009] <http://comenius.org.pl/s/p/aktualnosci/New_Guide.PartII.pdf>.
- Podstawa programowa z komentarzami tom 7 Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum [online] 2009 [dostęp 01.07.2009] <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men_tom_7/7a.pdf>.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 7: Edukacja artystyczna w szkole podstawowej gimnazjum i liceum [online] 2009 [dostęp 03.02.2011] <http://www.lochowo.cominfo.pl/obrazy/nauczyciele/reforma_tom_7.pdf>.
- Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning. Commission of the European Communities. Brussels. COM(2005)548 final [online] 2005 [dostęp 01.07.2009] <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/key-rec_en.pdf>.
- Selekcja, publikacja Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji [online] 2007 [dostęp 01.07.2009] <http://comenius.org.pl/s/p/artykuly/19/198/Comenius2007wstatystycecfver_20080918.pdf>.
- Szuman, S. (1969) *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- Tarnowski, K. (2002) O pocieszeniu, jakie daje sztuka. *Znak*, nr 571 (grudzień) [dostępny także online] [dostęp 01.07.2009] <<http://www miesiecznik.znak.com.pl/tarnowski571.html>>.
- Weil, S. (1961) *Zakorzenie i inne fragmenty. Wybór pism*. Przeł. K. Konarska-Łosiowa. Kraków: Znak.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). W: Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394/10PL z dnia 20 grudnia 2006 r. Z załącznikiem.

Część II

MOBILNOŚĆ NAUCZYCIELI

MOBILNOŚĆ NAUCZYCIELI – WYJAZDY NA KURSY DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

Wstęp

Nauczyciele, zarówno nowicjusze w zawodzie, jak i bardziej doświadczeni, często odczuwają potrzebę rozwoju zawodowego: doskonalenia własnego warsztatu pracy, znalezienia nowych inspiracji do prowadzenia ciekawych lekcji, nabycia kolejnych kompetencji i kwalifikacji czy po prostu rozwoju osobistego. „Poznawcza otwartość jest niezbędna, aby zachować i rozwijać swój profesjonalizm, który z kolei jest jednym z fundamentów dobrego nauczania. O pasję należy więc dbać, kontynuując swoją naukę” (Day 2008:133). Nierzadko potrzeba doskonalenia jest wynikiem poszukiwania pomocy w rozwiązaniu indywidualnych trudności, takich jak niska samoocena, brak sposobności podzielenia się z innymi swoimi problemami czy doświadczeniami, wypalenie zawodowe i związany z tym brak motywacji do nauczania (Head i Taylor 1997:4).

Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli

Doskonalenie zawodowe nauczycieli może przybierać rozmaite, mniej lub bardziej zorganizowane formy. „Dokształcanie się obejmuje aspekty metodyczne, czyli zarówno udział w zorganizowanych imprezach dokształcających, jak i własne, na zewnątrz niewidoczne starania o pomnażanie wiedzy” (Schaefer 2005:154). Może więc odbywać się ono w domu, w szkole lub w instytucjach pozaszkolnych. Foley (1995) dzieli formy rozwoju zawodowego nauczycieli na: edukację formalną (pozwalającą na formalne

podwyższenie kwalifikacji), nieformalną (np. krótkie szkolenia), nieoficjalną (doskonalenie się poprzez własne doświadczenie szkolne) i incydentalną (uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów codziennych) (Gaś 2001:36–37). Davis i Pearse (2000:197–203) wymieniają natomiast trzy inne sposoby doskonalenia swoich kompetencji zawodowych: samokształcenie, doskonalenie oparte na współpracy oraz doskonalenie formalne.

Samokształcenie polega głównie na rozwijaniu autorefleksji. Służy temu analizowanie swoich lekcji (np. poprzez oglądanie nagrań własnych zajęć), przeprowadzanie ankiet wśród uczniów czy też prowadzenie badań w działaniu (ang. *action research*). Badający jest tutaj jednocześnie uczestnikiem badania. Badanie to ma charakter zaplanowany, wiążą się z nim określone cele i etapy. Nauczyciel może wypróbować alternatywne rozwiązania, ocenić skuteczność podejmowanych działań i wybrać te, które przynoszą najlepsze rezultaty. Samokształcenie obejmuje również lekturę literatury fachowej, czasopism, edukacyjnych stron internetowych, a także opracowywanie i publikowanie własnych artykułów, materiałów dydaktycznych i pomysłów na lekcje.

Doskonalenie oparte na współpracy nauczycieli polega na wzajemnej obserwacji własnych lekcji w celu analizowania swoich dobrych i słabych stron. Obserwowanie innych pomaga w uświadomieniu sobie własnego stylu nauczania. Nauczyciele często łatwiej dokonują refleksji nad swoim sposobem pracy, obserwując kolegów prowadzących lekcje. Bailey (2006:336) mówi tutaj o *coaching*'u – formie rozwoju zawodowego, w której dwóch (lub więcej) nauczycieli ściśle współpracuje ze sobą, planując, obserwując i omawiając swoją pracę. Obaj nauczyciele czerpią przy tym korzyści z takiego współdziałania, doskonaląc swe umiejętności. Współpracować można także z opiekunem stażu lub doradcą metodycznym, którzy udzielają wskazówek, podzielą się pomocami dydaktycznymi, pomysłami czy po prostu wysłuchają problemów nauczyciela. Inne formy doskonalenia, oparte na współpracy, to: dzielenie się doświadczeniami w ramach zespołu przedmiotowego, członkostwo w stowarzyszeniach i forach nauczycielskich oraz udział w projektach europejskich.

Rozwój zawodowy nauczyciela może dokonywać się również poprzez uczestniczenie w bardziej sformalizowanych formach doskonalenia, organizowanych często przez zewnętrzne instytucje. Mogą to być szkolenia prowadzone przez zewnętrznego eksperta na terenie szkoły, tzw. WDN (wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli), czyli szkolenie rady pedagogicznej. Wadą tej formy doskonalenia jest to, iż skierowana jest ona do szerszego grona

odbiorców, o różnych specjalnościach, nie zawsze więc odpowiada potrzebom poszczególnych pedagogów. Nauczyciele mogą także korzystać z konferencji, seminariów, warsztatów oraz kursów metodycznych o charakterze lokalnym, ogólnopolskim czy nawet międzynarodowym. Oprócz zdobycia nowej wiedzy i umiejętności uczestnicy mają możliwość wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami. Wreszcie kolejną, najbardziej chyba oficjalną, formą doskonalenia zawodowego są studia podyplomowe.

To dobrze, że istnieje tak szeroki wachlarz możliwości rozwoju zawodowego i osobistego. W zależności bowiem od indywidualnych potrzeb nauczyciel może zdecydować się na studiowanie fachowej literatury, obserwowanie lekcji innych nauczycieli, uczestnictwo w grupach zainteresowań (ang. *networking*), pisanie blogów lub udział w konferencjach i szkoleniach. Ważne jest, by sam dokonał wyboru formy rozwoju zawodowego, a także to, aby doskonalenie nie stanowiło dla niego przymusu, a było świadomą decyzją wynikającą z jego własnych potrzeb i motywacji (Woodward 1991:147; Day 2004:18). Taką właśnie sposobność daje program Comenius (akcja Comenius 3.2, później Comenius 2.2.c, obecnie Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej). Program ten umożliwi nauczycielom udział w zagranicznym kursie doskonalącym, w trakcie którego będą mieli oni czas zarówno na refleksję i dzielenie się swoimi doświadczeniami czy problemami, jak i na formalne doskonalenie swych kompetencji zawodowych.

Comenius – kursy doskonalenia zawodowego

Od ponad 10 lat z możliwości udziału w kursie doskonalącym w krajach europejskich skorzystało tysiące polskich nauczycieli. W ramach akcji Socrates–Comenius 2.2.c nauczyciele, dyrektorzy i trenerzy nauczycieli mogli uzyskać dofinansowanie udziału w jednym z trzech rodzajów kursów: metodyczno-językowym (dla nauczycieli języków obcych), tematycznym związanym z życiem szkoły (np. praca z uczniem zdolnym, nowe technologie) lub językowym przeznaczonym dla nauczycieli przedmiotów nauczanych bilingwalnie. Jak czytamy w informacji FRSE: „Celem programu jest podnoszenie kwalifikacji kadry oświatowej poprzez dofinansowanie udziału w szkoleniach w krajach europejskich”, czyli w krajach Unii Europejskiej, a także w Islandii, Norwegii, Liechtensteinie i Turcji.

Liczba nauczycieli aplikujących i wyjeżdżających co roku wyraźnie wzrastała. W 1998 r. na kursy wyjechało 57 osób, w 2001 r. – 426, w 2006 r. –

619, a w 2010 r. – już 853 osoby. Łącznie w latach 2001–2010 z dofinansowania udziału w kursie doskonalenia zawodowego skorzystało 5548 nauczycieli (aplikowało aż 9769). Największą grupą wnioskujących pochodzi z województwa mazowieckiego i śląskiego. Dalsza analiza danych statystycznych przygotowanych przez Narodową Agencję w Polsce (FRSE) wskazuje na to, że najczęściej wyjeżdżają nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych, następnie gimnazjalnych i podstawowych. Są to głównie nauczyciele języków obcych (w 2010 r. na 1798 wnioskujących 1269 ubiegało się o dofinansowanie kursu metodyczno-językowego). Tylko niewielki odsetek wnioskujących to nauczyciele innych przedmiotów. Być może wynika to z obawy, czy poradzą sobie z językiem obcym. Beneficjenci w zdecydowanej większości wyjeżdżają do Wielkiej Brytanii (w 2010 r. 493 osoby na 1798 aplikujących), następnie na Maltę oraz do Niemiec, Austrii, Irlandii, Francji i Hiszpanii. Odzwierciedla to stopień popularności nauczanych w Polsce języków obcych.

Od 2007 r. nauczyciele mogą ubiegać się o dofinansowanie rozwoju zawodowego w ramach kolejnego programu „Uczenie się przez całe życie”: Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej. Oprócz trzech wyżej wymienionych form kursów mogą również wnioskować o dofinansowanie udziału w konferencji/seminarium oraz w *job shadowing*. Wnioski można składać trzy razy w roku (w styczniu, kwietniu i wrześniu). Nadal widać bardzo duże zainteresowanie programem: w pierwszej rundzie w 2011 r. wpłynęło 1245 wniosków, z czego akceptację uzyskało 590. Beneficjenci otrzymują dofinansowanie kosztów podróży i utrzymania oraz opłaty za kurs. Nauczyciele innych przedmiotów niż język obcy mogą się również ubiegać o dofinansowanie przygotowania językowego.

Formularz

Po sprawdzeniu w Narodowej Agencji, czy należy się do grupy uprawnionych do skorzystania z programu, należy prawidłowo wypełnić formularz wniosku. Zawiera on szereg pytań mających na celu poznanie powodów, dla których beneficjent wnioskuje o dofinansowanie. W odpowiedziach na te pytania nauczyciel powinien szczegółowo uzasadnić potrzebę udziału w szkoleniu zagranicznym, wskazać korzyści stąd wynikające, zarówno dla własnego rozwoju osobistego oraz zawodowego, jak i dla instytucji, w której pracuje. Należy opisać umiejętności, jakie wnioskodawca rozwinie w trakcie kursu oraz przedstawić, jak udział w programie wpłynie na

rozwój szkoły i uczniów, zwłaszcza w kontekście zwiększenia europejskiego wymiaru szkoły. Wreszcie beneficjent wskazuje sposoby upowszechniania rezultatów. Przygotowuje również budżet.

Część wnioskodawców w sposób dość powierzchowny i lakoniczny formułuje odpowiedzi na pytania zawarte w formularzu. Najczęściej popełnianym błędem jest częściowe odpowiadanie na pytania, co może wynikać z mało uważnego czytania instrukcji. Jedno z pierwszych zagadnień dotyczy opisu działań przygotowawczych. Nauczyciele języków obcych odczytują to pytanie tylko w zakresie przygotowania językowego, więc pozostawiają je bez odpowiedzi. A przecież, aby świadomie rozwijać swoje kompetencje i jak najwięcej skorzystać z kursu, trzeba najpierw określić swoje słabe strony i stworzyć listę problemów, które chciałoby się przedyskutować na szkoleniu (Wallace 1998:6–9). Warto również przygotować materiały promujące naszą instytucję lub miejscowość, tak aby zachęcić innych uczestników do przyszłej współpracy nad projektami europejskimi.

Wnioskodawcy powinni pamiętać o tym, że w związku z dużym zainteresowaniem programem Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej, nie każdy aplikant będzie miał szansę otrzymać dofinansowanie. Zaakceptowane zostaną te wnioski, które dostaną od niezależnych ekspertów najwyższą ocenę za wartość merytoryczną. Szanse na uzyskanie wysokiej punktacji wzrastają również wtedy, gdy doskonalenie dotyczy grupy osób lub zagadnień określonych w priorytetach na dany rok (priorytety takie określa corocznie Narodowa Agencja). Wyczerpująco wypełniony wniosek zdecydowanie zwiększa szansę na uzyskanie dofinansowania, gdyż dla oceniających jest on wizytówką nauczyciela.

Nauczyciel musi również spełnić inne wymogi formalne – m.in. przygotować cztery załączniki: rekomendację dyrektora szkoły/prawnego przedstawiciela instytucji, tymczasową rezerwację miejsca na kursie i plan szkolenia oraz poświadczenie znajomości języka obcego. Szczegółowe wymagania formalne dotyczące składania wniosku znajdują się na stronie internetowej Narodowej Agencji (frse.org.pl).

Wybór kursu

Wybór odpowiedniego kursu ma kluczowe znaczenie dla efektywnego podniesienia kompetencji nauczyciela. Szkolenie można wybrać z oficjalnego katalogu kursów Comenius – Grundtvig. Znajdują się tam zarówno

kursy tematyczne, jak i te najbardziej poszukiwane: metodyczno-językowe. Na stronie Narodowej Agencji zamieszczona jest także dodatkowa lista organizatorów szkoleń wybieranych przez wnioskodawców i często wysoko ocenianych przez uczestników w raportach końcowych. Można wreszcie wybrać kurs z wolnego rynku. Niewątpliwie Internet będzie tu nieocenionym źródłem informacji, podobnie jak fachowe czasopisma metodyczne, które zwykle zamieszczają reklamy instytucji oferujących kursy dla nauczycieli (w przypadku anglistów jest to np. pismo *English Teaching Professional*). Można wreszcie posłuchać rekomendacji kolegów. Zawsze dobrze jest sprawdzić organizatora, wyszukując o nim informacji w Internecie, aby zorientować się w jego doświadczeniu związanym z organizacją szkoleń.

Wybierając kurs, należy wziąć pod uwagę kilka kryteriów:

1. Cel, tematyka i odbiorca

Tematyka niektórych kursów sformułowana jest bardzo ogólnie, np. rozwijanie czy odświeżanie umiejętności metodycznych, a szkolenie skierowane jest do nauczycieli wszystkich typów szkół, z różnym stażem nauczania i znajomością języka. Inne, bardziej interesujące szkolenia określają cel kursu konkretniej, zaznaczając, że jest to kurs ukierunkowany na rozwijanie szczegółowej umiejętności bądź poruszający specyficzną problematykę – np. wykorzystanie technologii informacyjnych na lekcjach czy nauczanie wczesnoszkolne. Określiwszy najpierw, jaką deficytową umiejętność nauczyciel chce rozwinąć, łatwiej jest znaleźć kurs odpowiadający konkretnym potrzebom.

2. Program

Organizatorzy powinni przedstawić program kursu. Często jest to tylko wersja przykładowa, ponieważ niektóre instytucje dostosowują program do potrzeb konkretnych uczestników szkolenia lub zostawiają możliwość wyboru. Program powinien zawierać nie tylko rozkład dnia, lecz również zarys zajęć w cyklu tygodniowym. Można z niego dowiedzieć się, w jaki sposób obliczona została ilość godzin dydaktycznych – czy są to godziny zegarowe, czy też 45- lub 50-minutowe. Jest on także źródłem informacji o tym, czy istnieją opcje do wyboru, czy organizatorzy proponują dodatkowe zajęcia, wycieczki, spotkania z ciekawymi ludźmi itp. Warto przyjrzeć się również, czy planowany jest czas na refleksję i dzielenie się doświadczeniami. Istotne jest jednak, aby liczba godzin pracy własnej nie była większa od liczby godzin spędzonych z trenerem.

3. *Metodyka nauczania*

W opisie założeń metodycznych kursu powinny znaleźć się metody, jakimi prowadzone będzie szkolenie. Dobrze jest dostosować je do własnego upodobania i stylu uczenia się. Niektórzy proponują pracę projektową, inni wykłady znamienitych gości, jeszcze inni – obserwację zajęć w szkołach lub odwiedzanie instytucji edukacyjno-kulturalnych i gromadzenie materiałów. Jeżeli głównym celem kursu będzie zapoznanie uczestników z jakimś podejściem do nauczania, to najczęściej w tym właśnie stylu będzie ten kurs prowadzony (np. z wykorzystaniem programowania neurolingwistycznego bądź autonomii w nauczaniu). Istotna jest też liczba osób w grupie, przy czym nie zawsze mała grupa jest najbardziej pożądana. Im więcej nauczycieli z różnych stron Europy, tym większa możliwość wymiany doświadczeń.

4. *Różnorodność grupy*

Głównym atutem programu Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej jest jego europejski wymiar: uczestnik nie tylko przebywa w innym kraju, lecz również spotyka nauczycieli reprezentujących rozmaite doświadczenia edukacyjne charakterystyczne dla ich narodowości. Dlatego ważne jest, by organizator zapewnił grupę nauczycieli jak najbardziej zróżnicowaną pod względem pochodzenia. Sprzyja to także doskonaleniu języka, w którym prowadzony jest kurs. Niestety, warunek ten nie zawsze jest spełniany. Zdarza się, że np. w kursie w Wielkiej Brytanii połowę uczestników 14-osobowej grupy stanowią Hiszpanie, którzy w naturalny sposób przez większość czasu posługują się językiem ojczystym. Nie należy też obawiać się wyjazdów indywidualnych, bez koleżanki/kolegi z pracy; taki samotny udział gwarantuje najbardziej efektywne wykorzystanie czasu na kursie w celu doskonalenia języka i wymiany doświadczeń. Nauczyciel jest wtedy zmuszony do tego, by poznawać innych ludzi i nawiązywać kontakty.

5. *Nauczyciel-trener*

O sukcesie kursu często decyduje odpowiedni nauczyciel-trener. Niełatwo jest ocenić na odległość, czy osoba prowadząca szkolenie będzie do tego profesjonalnie przygotowana i czy styl nauczania będzie odpowiadał uczestnikowi planującemu wyjazd. Nie każda firma szkoląca podaje nazwiska osób prowadzących kurs, niemniej jednak dobrze jest uzyskać taką informację wraz z krótką notką biograficzną. Niekiedy korzystniejsze jest, gdy szkolenie prowadzą dwie osoby. Każda z nich swoją osobowością, stylami nauczania i osobistym doświadczeniem wnosi do kursu inne elementy. Cenne są rów-

niez szkolenia, w trakcie których można uczestniczyć w zajęciach trenerów, znanych uprzednio z publikacji fachowych. Zwłaszcza nauczyciele języków obcych mają szansę znaleźć instytucje, w których kursy prowadzą autorzy podręczników lub poradników metodycznych.

6. Miejsce kursu i baza dydaktyczna

Nie bez znaczenia dla rozwoju osobistego i zawodowego nauczyciela jest miejsce, w którym odbywa się kurs. Wybór powinien być zgodny z indywidualnymi potrzebami i oczekiwaniami. Jeżeli oprócz rozwijania kompetencji metodycznych uczestnik chce wykorzystać czas na obcowanie z kulturą danego kraju, jego dziedzictwem i zabytkami oraz mieć okazję obejrzenia przedstawień teatralnych, to wybór powinien paść na ośrodek, który może takie atrakcje zaoferować. Dla anglistów może to być Cambridge, Oxford lub np. Edynburg. Jeżeli celem jest pogłębianie wiedzy poprzez lekturę publikacji fachowych, należy sprawdzić możliwość dostępu do biblioteki z bogatym księgozbiorem. Jeżeli celem ma być wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami i nawiązanie kontaktów, to trzeba sprawdzić, czy kurs organizowany jest dla jednej grupy szkoleniowej, czy też w tym samym czasie będą odbywały się także inne kursy dla nauczycieli.

7. Zakwaterowanie

Nawet najlepszą atmosferę kursu może zakłócić nieodpowiednie zakwaterowanie. Dwie najbardziej popularne opcje to zakwaterowanie u rodziny lub w domu studenckim. Każda z nich ma swoje zalety i wady. Mieszkając u rodziny, oprócz zagwarantowanych posiłków mamy nieustanną możliwość ćwiczenia umiejętności językowych w codziennych sytuacjach. Z drugiej strony, będąc gościem w czyimś domu, musimy podporządkować się regułom w nim panującym. Z kolei zakwaterowanie w pokoju akademickim daje poczucie większej swobody, ale jednocześnie pewnej izolacji, jeżeli obok zamieszka grupa jednonarodowa, której języka nie znamy. Istotne jest także usytuowanie kwatery. Jeżeli znajduje się ona w znacznej odległości od bazy dydaktycznej, to trzeba brać pod uwagę stratę czasu na dojazdy i dodatkowe koszty. Tak często zdarza się w dużych miastach, takich jak Londyn.

8. Cena

Analizując cenę kursu, nie należy sugerować się od razu jej wysokością. Trzeba uważnie przyjrzeć się, co zawiera opłata. Organizator musi podać koszt osobno zajęć dydaktycznych i osobno utrzymania. W taki sposób

bowiem przygotowany jest przez nauczyciela plan budżetowy. Należy sprawdzić, ile godzin dydaktycznych obejmuje kurs, czy i jakie opcje dodatkowe wliczone są w cenę, czy otrzymamy również bezpłatne materiały dydaktyczne i jakie to będą materiały, czy organizator zapewnia bezpłatny dostęp do Internetu itp. Czasami niska cena wyjściowa kursu, po zsumowaniu wszystkich dodatkowych opłat, może okazać się znacznie wyższa od kosztów innego kursu, który z początku wydawał się drogi.

Wymienione tutaj elementy, zwane niekiedy parametrami (Woodward 1991:164), wpływają na sukces szkolenia. Ich wnikliwa analiza pozwala zoptymalizować satysfakcję z udziału w kursie.

Korzyści

W materiałach informacyjnych dotyczących programu Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej znaleźć można tytułowe hasło: „Mobilność otwiera możliwości” (*Mobility creates opportunities*), które w pełni oddaje istotę uczestnictwa w programie. Z tych możliwości w wymiarze europejskim bezpośrednio korzysta nauczyciel–uczestnik kursu, lecz nie mniej ważne są korzyści, jakie odnosi szkoła i uczniowie. Właśnie w tych trzech kategoriach: rozwoju osobisto-zawodowego nauczyciela, pożytku dla uczniów i pozytywnego wpływu na szkołę, w której beneficjent programu jest zatrudniony, zostaną poniżej rozpatrzone korzyści płynące z udziału w programie Comenius – Mobilność.

1. Rozwój zawodowo-osobisty uczestnika programu

Udział w szkoleniu zawodowym wzbogaca repertuar metodyczny nauczyciela. Poznaje on nowe techniki nauczania i sposoby wykorzystania materiałów dydaktycznych. Czerpie inspiracje nie tylko od trenera, lecz również od pozostałych uczestników kursu. Inspiracje te są tym bardziej różnorodne i cenne, że pochodzą od nauczycieli legitymujących się rozmaitym doświadczeniem, wywodzących się z różnych kontekstów kulturowych i edukacyjnych. To właśnie różni program Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej od szkoleń organizowanych w kraju. Wymieniając doświadczenia z polskimi nauczycielami, przez cały czas obracamy się w tych samych realiach oświatowych, napotykamy wspólne trudności, z którymi nie możemy sobie poradzić. Często remedium na podobne problemy zostało już znalezione przez nauczycieli z innych krajów, którzy dzielą się swoimi doświadczeniami podczas kursu.

Można również zauważyć, że nauczyciele nie zawsze mają chęć zwierzać się ze swoich obaw kolegom z pracy. Wyjazd w ramach Mobilności nierzadko stwarza możliwość terapii. Łatwiej nam otworzyć się przed osobami, których nie znamy. Nie ma wtedy obawy przed okazaniem niepewności czy słabości ani przed tym, że wpłynie to na naszą pozycję zawodową czy szacunek w pracy. Fakt, że rozmowy toczą się w języku obcym, zwykle bardziej sprzyja otwartym wypowiedziom. Wymiana doświadczeń odbywa się w trakcie zajęć, lecz jeszcze cenniejsze jest to, co dzieje się w mniej formalnych sytuacjach. Zwykle nauczyciel ma do dyspozycji towarzystwo innych nauczycieli od rana do późnego wieczora, co stwarza olbrzymią ilość możliwości do rozmów na istotne dla niego kwestie.

Niejednokrotnie udział w programie Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej pozwala nauczycielom wątpiącym w swe umiejętności podbudować własną samoocenę. Można tu przytoczyć doświadczenie polskiej nauczycielki języka angielskiego, która po kilkunastu latach nauczania w szkole zaczęła odczuwać symptomy wypalenia zawodowego. Coraz bardziej wątpiła w swoje kompetencje językowe i metodyczne. Dopiero udział w kursie w Anglii i konfrontacja z nauczycielami z innych krajów, którzy komplementowali jej umiejętności i wiedzę, pozwoliły jej odzyskać wiarę w siebie. Słuchając doświadczeń innych osób, obserwując trenera prowadzącego zajęcia, uczestnicy stają się coraz bardziej świadomymi i refleksyjnymi nauczycielami, co zdecydowanie sprzyja podnoszeniu jakości i efektywności nauczania. Opinie innych osób są bezpośrednim impulsem dostarczającym nauczycielowi samoświadomości. Uczenie się od innych może też pomóc w budowaniu wyższej samooceny i chęci samodoskonalenia (Head i Taylor 1997:96).

Dla nauczycieli języków obcych udział w programie Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej to jedyna w swoim rodzaju możliwość uaktualnienia kompetencji językowych. Stąd tak duże i świadome zainteresowanie programem tej właśnie grupy nauczycieli. Rozwijanie kompetencji językowych nauczyciela języka obcego powinno być jego obowiązkiem. Język żyje, nieustannie się zmienia, a nauczyciele winni dotrzymywać kroku tym zmianom, uczyć się ich i uaktualniać własną wiedzę, tak by móc efektywnie nauczać języka, który przecież służy do komunikacji. Nauczyciel, który swobodnie posługuje się nauczonym przez siebie językiem, pewnie czuje się w klasie i nie odczuwa „lęku przed nieprzewidzianymi sytuacjami, prowadzącymi do rutynowych, kontrolowanych interakcji i procedur lekcyjnych oraz niewolniczego, bezkrytycznego korzystania z podręcznika” (Wiśniewska 2009:43). Davis i Pearse (2000:2) nazwali ten obowiązek

„hobby na całe życie”. Nauczyciel często jest głównym, jeżeli nie jedynym, źródłem języka obcego i jedynym dla uczniów modelem do naśladowania.

Ucząc się języka i wykonując zadania na zajęciach w ramach kursu, nauczyciel jednocześnie przypomina sobie strategie uczenia się, doświadcza problemów, z którymi borykają się uczniowie, a więc jednocześnie uczy się, jak efektywnie nauczać swojego przedmiotu. Udział w szkoleniu pozwala spojrzeć na uczenie się z perspektywy ucznia, co zapewnia zachowanie świeżego podejścia do nauczania (Head i Taylor 1997:7).

Kolejną nieocenioną korzyścią z udziału w programie Comenius jest poszerzenie świadomości kulturowej. Nauczyciel języka obcego uczy nie tylko kompetencji językowych, lecz również elementów kultury związanych z danym krajem. Najlepiej robi to wówczas, gdy sam jej doświadczył: kiedy zasmakował kultury przez wielkie i małe „k”, zwiedził miejsca, o których jest mowa na lekcjach, spróbował tradycyjnych potraw, poznał życie codzienne mieszkańców. Uczniowie od razu zauważą i docenią pasję, z jaką ich wychowawca dzieli się z nimi swoimi doświadczeniami. Mobilność daje także możliwość spotkania z innymi kulturami europejskimi reprezentowanymi przez pozostałych uczestników kursu. Spotkania te można też wykorzystać w planowaniu swoich zajęć, istotne jest bowiem, aby uczniowie – będąc Europejczykami – również poznawali tę różnorodność, uczyli się tolerancji i otwierali na inne kultury.

Wreszcie wyjazd na kurs zagraniczny to jedyna w swoim rodzaju sposobność zebrania materiałów dydaktycznych. Autentyczne materiały wyszukane podczas wyjazdu stanowią punkt wyjścia do opracowania własnych pomocy dydaktycznych, często bardziej aktualnych i atrakcyjnych niż te, które proponuje podręcznik (Nunan i Lamb 1996:199). Nauczyciel może zebrać w segregatorze rozmaite wycinki prasowe, ulotki, ogłoszenia, bilety, karty menu i zdjęcia. Może również pokusić się o nagrania audiowizualne – fragmenty programów telewizyjnych czy uwiecznione kamerą wypowiedzi rodzimych mówców. Uczniowie często chętniej uczestniczą aktywnie w lekcjach, na których wykorzystywane są autentyczne materiały.

2. Korzyści dla uczniów

Doskonalący się nauczyciele, którzy poszukują nowych rozwiązań, są przykładem dla swoich uczniów, wskazują im bowiem, że należy szukać możliwości własnego rozwoju, korzystać z nich i cały czas doskonalić swoje kompetencje (Head i Taylor 1997:16). Jak twierdzi Day (1999:17), „jednym z głównych zadań wszystkich nauczycieli jest wpojenie swoim uczniom

skłonności do uczenia się przez całe życie; zatem muszą oni demonstrować własne zaangażowanie i entuzjazm dla takiego uczenia się”. Uczniowie doceniają nauczyciela, który jest zaangażowany w swoją pracę, nieustannie się rozwija, a nawet od czasu do czasu eksperymentuje z uczniami, wprowadzając nowinki metodyczne.

Uczniowie stają się jeszcze bardziej umotywowani do pracy, kiedy zaczynają uczestniczyć w projekcie edukacyjnym. Udział w programie Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej niejednokrotnie kończy się nawiązaniem dalszych kontaktów między uczestnikami kursu. Już w trakcie szkolenia nauczyciele z różnych krajów tworzą nieformalną grupę partnerską, ustalają temat projektu i zasady współpracy. Następnie powstają projekty. Uczniowie uczestniczą w programach *eTwining*, Comenius i Leonardo da Vinci. Rozwijają kompetencje językowe i technologiczne (TIK), otwierają się na różnorodność kulturową, uczą się tak ważnych umiejętności, jak współpraca w grupie, szukanie informacji, opracowywanie materiałów itp. Często za pracę w projekcie europejskim otrzymują nagrodę w postaci wyjazdu do kraju partnera. Równie satysfakcjonujące są dla nich przyjazdy młodzieży z grupy partnerskiej i związana z tym wydarzeniem organizacja wizyty.

3. Wpływ na szkołę

Wielu aplikujących podkreśla w swoich formularzach, że istnieje wyraźny związek między lepiej wykształconym nauczycielem a jakością pracy szkoły. Teza ta wydaje się jak najbardziej słuszna. Day (1999:17–18) twierdzi, że „sukces rozwoju szkoły zależy od sukcesu rozwoju nauczyciela”. Nauczyciel, który uaktualnia swą wiedzę i umiejętności oraz potrafi te kompetencje zastosować w praktyce szkolnej, niewątpliwie efektywniej naucza. Potrafi zachęcić innych nauczycieli przedmiotu do wprowadzania zmian, dzieląc się swoimi doświadczeniami poprzez organizowanie lekcji koleżeńskich czy też prowadzenie warsztatów dla zespołu przedmiotowego. Czasami wychodzi nawet poza szkołę, pisząc artykuły–relacje z wyjazdu czy występując na konferencjach. Jest to zarazem sposób promowania szkoły, co często w dobie „walki o ucznia” jest bardzo istotne.

Inicjując udział szkoły w projektach europejskich, nauczyciel pobudza społeczność uczniowską i innych nauczycieli do działania. Projekty typu Comenius są zwykle tak spektakularne, że słyszą o nich rodzice oraz władze oświatowe, a to najlepsza reklama działalności szkoły. Uczestnicząc w „dniach otwartych” promujących szkołę, niejednokrotnie słyszy się pytania zainteresowanych uczniów i ich rodziców o udział szkoły w projektach

europjskich. Odwiedzając szkołę, można też zauważyć efekty takiej współpracy międzynarodowej: wystawy, tablice ze zdjęciami, biuletyny informacyjne o szkole opracowane w językach obcych. To samo można zobaczyć na stronach internetowych szkół, które szczycą się zaangażowaniem nauczycieli i uczniów w rozmaite projekty. Od razu widać, że szkoła taka poza dydaktyką ma wiele do zaoferowania także w innych dziedzinach.

Badanie opinii nauczycieli

Na potrzeby tego artykułu przeprowadzono krótkie badanie sondażowe wśród 14 nauczycieli języków obcych: dziewięciu anglistów i pięciu germanistów, którzy uczestniczyli w kursach doskonalących w ramach programu Comenius. Uczestnikom zadano jedno pytanie: „Co dał Pani/Panu wyjazd na szkolenie zagraniczne?” Odpowiedzi były różnorodne. Niektóre wyraźnie wiązały się z tematyką kursu, lecz wszystkie wskazywały na rozliczne korzyści. Są to korzyści zarówno dla rozwoju osobistego oraz zawodowego nauczyciela, jak i dla pracy szkoły.

Poniższa tabela przedstawia klasyfikację odpowiedzi udzielonych przez badanych:

Tabela1. Klasyfikacja korzyści, jakie przyniósł badanym nauczycielom udział w programie Comenius – Mobilność

Korzyści dla rozwoju osobistego	Korzyści dla rozwoju zawodowego	Korzyści dla szkoły
1) doskonalenie języka obcego; 2) kontakt z autentycznym językiem obcym; 3) upewnienie się, że jest się dobrym nauczycielem; 4) nawiązanie kontaktów; 5) wspomnienia z odwiedzonych miejsc; 6) poznanie innych kultur; 7) uświadomienie sobie, że nauczyciele z innych krajów borykają się z takimi samymi problemami.	1) wzbogacenie i uaktualnienie materiałów dydaktycznych; 2) zmiana podejścia do nauczania: np. wprowadzenie elementów autonomii, zwrócenie uwagi na strategię uczenia się; 3) napisanie własnego programu nauczania z elementami kultury brytyjskiej/z elementami języka biznesu; 4) zmodyfikowanie systemu oceniania i testowania; 5) podjęcie inicjatywy szkolenia innych nauczycieli w zakresie zdobytych kompetencji, co w rezultacie pomogło w spełnieniu wymagania przy awansie na nauczyciela dyplomowanego.	1) koordynowanie projektu międzynarodowego; 2) prowadzenie z kolejnymi klasami projektu <i>eTwinning</i> ; 3) zainteresowanie innych nauczycieli edukacyjnymi projektami europejskimi.

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej wskazań dotyczyło doskonalenia języka obcego (11 nauczycieli) i zmiany podejścia do nauczania (8 nauczycieli). Wszyscy ankietowani stwierdzili też jednoznacznie, że w następnych latach będą aplikować o udział w kolejnych edycjach programu Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej. To chyba najlepsza rekomendacja tego programu.

Podsumowanie

Kursy doskonalące, z jakich korzystają beneficjenci programu Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej, są cennym źródłem modyfikacji, które nauczyciele wprowadzają do programów nauczania. Mogą też być inspiracją dla szkoleń prowadzonych dla nauczycieli w kraju. Przede wszystkim zaś pomagają stać się refleksyjnym nauczycielem. Słuszne wydaje się też to, co głosi Tessa Woodward (1992:4): „dorośli, którzy powracają do ławki, aby nauczyć się więcej o nauczaniu, dają sobie drugą szansę na uczenie się. Dają również drugą szansę uczeniu się – szansę udowodnienia, że uczenie się może być stymulujące, przyjemne, twórcze, że może stać się pozytywnym doświadczeniem. I jeżeli przekonamy się, że tak jest, to część tego dobra, którego doświadczyliśmy, z pewnością zostanie przeniesiona do naszego nauczania”.

Bibliografia

- Bailey, K. M. (2006) *Language Teacher Supervision*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, P., Pearse, E. (2000) *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Day, Ch. (2008) *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Przeł. T. Kościuczuk. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Day, Ch. (2004) *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. Michalak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Foley, G. (1995) *Understanding Adult Education and Training*. Sydney: Allen Unwin.
- Gaś, Z. B. (2001) *Doskonalący się nauczyciel*. Lublin: UMCS.
- Head, K., Taylor, P. (1997) *Readings in Teacher Development*. Oxford: Heinemann ELT.

- Nunan, D., Lamb, C. (1996) *The Self-directed Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaefer, K. (2005) *Jak przeżyć szkołę*. Przeł. J. Mink. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wallace, M. J. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiśniewska, D. (2008) W stronę samodzielności zawodowej – o autonomii nauczyciela. *Języki Obce w Szkole*, numer specjalny 6, 42–47.
- Woodward, T. (1991) *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (1992) *Ways of Training*. Harlow: Longman.

W publikacji wykorzystano również materiały informacyjne oraz dane statystyczne z raportów opublikowane na stronie internetowej Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji <<http://www.frse.org.pl>>.

Część III

**PRZYGOTOWANIE
DO PRACY PRZYSZŁYCH
NAUCZYCIELI**

ASYSTENTURA COMENIUSA A PODSTAWOWE KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH W ŚWIETLE *EUROPEJSKIEGO* *PROFILU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW*

Wprowadzenie

Celem pracy jest próba analizy, w jaki sposób Asystentura Comeniusa wpływa na podstawowe kształcenie nauczycieli języka angielskiego. Niniejszy artykuł opiera się na trwających badaniach dotyczących studentek i studentów uniwersyteckiego kolegium nauczycielskiego, którzy po uczestniczeniu w programie Asystentury Comeniusa wrócili, aby ukończyć studia licencjackie w dziedzinie nauczania języka angielskiego. Oprócz doświadczeń samych studentów artykuł ten wykorzystuje również doświadczenia wykładowców kolegium, którzy prowadzili seminaria dyplomowe, kierowali procesem pisania prac licencjackich oraz zaliczali lekcje dyplomowe byłych asystentów.

Cztery studentki, których doświadczenia zostały tu uwzględnione, uczestniczyły w Asystenturze językowej w latach 2006–2008 i każda spędziła około 6–8 miesięcy w szkołach w Irlandii, Niemczech i Hiszpanii. Studentki te były jednymi z pierwszych asystentów biorących udział w Comeniusie z ramienia Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego Uniwersytetu Warszawskiego. Artykuł opiera się jedynie na studiach przypadku, stąd możliwe są różnice między doświadczeniami asystentek goszczących w poszczególnych szkołach, jak również odmienności wynikające z cech instytucji kształcących nauczycieli. Wydaje się jednak, że opisane tu mechanizmy można uznać za typowe dla innych asystentów Comeniusa, przygotowujących się do zawodu nauczyciela języka angielskiego, i charakterystyczne dla przebytych przez nich doświadczeń.

O programie Asystentura Comeniusa w kontekście kształcenia nauczycieli

Program Comenius został zapoczątkowany w 1995 r. jako część programu edukacyjnego Sokrates. W 2007 r. włączono go do programu *Life Long Learning* (Uczenie się przez całe życie). Część programu Comenius stanowi Asystentura Comeniusa, istniejąca w Polsce od 2001 r. Początkowo zaadresowana ona była jedynie do studentów kierunków językowych, lecz od 2006 r. rozszerzono ją o ofertę wyjazdów dla studentów z innych kierunków nauczycielskich. Wśród celów szczegółowych tego programu znajduje się umożliwienie młodzieży i kadrcze nauczycielskiej zdobywania wiedzy o różnorodności kultur i języków europejskich oraz zrozumienia ich wartości. Asystentura Comeniusa ma też za zadanie pomóc młodym ludziom w osiągnięciu podstawowych umiejętności i kompetencji życiowych, niezbędnych do rozwoju osobistego, przyszłego zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa europejskiego. Cele operacyjne obejmują poprawę mobilności uczniów i kadry nauczycielskiej, wzmocnienie partnerstwa między szkołami krajów członkowskich, zachęcanie do nauki języka oraz wzmacnianie jakości i wymiaru europejskiego kształcenia nauczycieli, wspieranie metod dydaktycznych i zarządzania¹.

Asystentura Comeniusa jest programem stworzonym do poprawy kształcenia nauczycieli. W programie tym mogą uczestniczyć studenci kierunków nauczycielskich, mający za sobą w chwili składania wniosku co najmniej dwa lata studiów lub absolwenci kierunków nauczycielskich, którzy nigdy wcześniej nie uczyli w szkole. W założeniach odbywają oni praktyki nauczycielskie podczas Asystentury.

Profil jako wyznacznik kierunków kształcenia nauczycieli języków

Niniejszy artykuł odwołuje się także do publikacji *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia* (Kelly i Grenfell 2006), opracowanej przez zespół z Uniwersytetu w Southampton pod kierunkiem prof. Kelly'ego i dr. Grenfella. Projekt

¹ Zob. <<http://www.comenius.org.pl>>.

ten był finansowany przez Komisję Europejską, a tworzony w konsultacji z międzynarodową grupą ekspertów zajmujących się kształceniem nauczycieli. Wraz z innymi dokumentami dotyczącymi projektów językowych, takimi jak Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (*CEFR*), Europejskie portfolio językowe i Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków, projekt ten tworzy podstawy nauczania języków obcych w Europie.

Profil powstał dzięki szerokim konsultacjom wśród specjalistów oraz instytucji zajmujących się kształceniem nauczycieli języków. Prezentuje zestaw 40 zagadnień podzielonych przez autorów na cztery części: struktura, wiedza i rozumienie, strategie i umiejętności oraz wartości kształcenia. Części te należy traktować jako istotne składowe procesu kształcenia nauczycieli. Jak sugerują autorzy (Kelly i Grenfell 2006:5), Profil nie jest zestawem obowiązujących wytycznych kształcenia, lecz można uznać, że wyznacza on kierunki i stanowi materiał do samokontroli dla instytucji specjalizujących się w kształceniu nauczycieli. Dlatego wydaje się, że jest dobrą podstawą do analizy Asystentury językowej Comeniusa. Część analityczna niniejszej pracy badawczej stanowi próbę podsumowania doświadczeń asystentek w kontekście głównych założeń czterech części Profilu: 1) struktury, 2) wiedzy i rozumienia, 3) strategii i umiejętności oraz 4) wartości.

Kierunki kształcenia nauczycieli języka

Dyskusja dotycząca procesu kształcenia nauczycieli języka toczy się od wielu lat na wszystkich kontynentach. Głos zabierają w niej badacze, trenerzy, a także sami nauczyciele, próbując zdefiniować to, co powinno stanowić trzon wiedzy nauczyciela języka. W Stanach Zjednoczonych pod koniec lat 1990. głośna była debata dotycząca podstaw wiedzy nauczyciela języka (ang. *knowledge base*) i sposobów kształcenia nauczyciela (Freeman i Johnson 1998, 2005; Tarone i Allwright 2005).

Jednym z najważniejszych tematów w toczących się dyskusjach jest konieczność łączenia praktyki i teorii w procesie przygotowywania nauczycieli. Według tego modelu teoria i praktyka wpływają na siebie i uzupełniają się nawzajem, pozwalając na ciągły rozwój umiejętności nauczycielskich (Edge i Richards 1998; Johnson 2006). Łączność między teorią a praktyką pozwala na wprowadzenie nauczycieli–praktykantów w kontekst społeczny i kulturowy danej szkoły i klasy oraz pozwala lepiej zrozumieć potrzeby

poszczególnych uczniów (Johnson 1996; Freeman i Johnson 1998; Tarone i Allright 2005). Powiązanie teorii z praktyką jest też jednym z podstawowych założeń Profilu. Kształcenie nauczycieli bowiem to, według Profilu (Kelly i Grenfell 2006:7), „proces wieloaspektowy, w którym wiedza odnosi się do wiedzy akademickiej, natomiast umiejętności odnoszą się do kontekstu społecznego i zawodowego”.

Wiele z poruszanych w Profilu tematów wiąże się z wykorzystaniem nowych, w kontekście kształcenia nauczycieli języków, kierunków badań. Szczególnie ważną rolę odgrywa kilka z nich, na co wskazuje kształt oraz treść Profilu. Jest to przede wszystkim rozwój nauk kognitywnych, stąd w badaniach i praktyce kształcenia zainteresowanie procesem poznawczym nauczyciela (ang. *teacher cognition*) (Freeman 2002; Borg 2003). Innym znaczącym zjawiskiem w badaniach jest zwrot ku teoriom socjokulturowym, w myśl których wszelka ludzka działalność jest usytuowana w kontekstach społecznych i kulturowych (Vygostky 1978; Rogoff 2003). W odpowiedzi na ten fakt proces kształcenia nauczycieli wykorzystuje wiedzę i doświadczenia, z jakimi adepci zawodu nauczycielskiego przystąpili do studiów. Proces kształcenia musi też brać pod uwagę konteksty, w jakich przyjdzie nauczycielom pracować (Johnson 2005). Obserwacje te są wykorzystywane w założeniach Profilu, dotyczących wprowadzania nauczycieli w zróżnicowane środowiska społeczne, kulturowe, etniczne, narodowościowe lub religijne (Kelly i Grenfell 2006:11).

Spośród innych kierunków, które wpłynęły na zmiany w procesie przygotowywania nauczycieli języków, istotne jest to, co Johnson (2005) nazywa legitymizacją poznania nauczycielskiego (ang. *legitimacy of teachers' ways of knowing*) jako ważnego i równoprawnego – obok teorii – sposobu tworzenia wiedzy nauczycielskiej. Poznanie nauczycielskie wspierane jest przez ruch uczenia refleksyjnego (ang. *reflective teaching movement*) oraz badania w działaniu (ang. *action research*). Oba te kierunki podkreślają wartość refleksji nauczycielskiej jako sposobu poznania i zrozumienia codziennej praktyki w klasie. Kształcenie w zakresie rozwijania krytycznego i dociekliwego podejścia do nauczania i uczenia się znalazło wielokrotnie odzwierciedlenie w poszczególnych częściach Profilu (Kelly i Grenfell 2006:21, 25, 31).

Istotnym kierunkiem jest też *mentoring*, który choć od lat funkcjonował w różnych obszarach życia publicznego, dopiero w latach 1980. został wykorzystany w teorii i praktyce rozwoju zawodowego nauczyciela, a w latach 1990. zastosowano go w procesie kształcenia nauczycieli (Little 1980; Feiman-Nemser 2001). Za regułę w tym podejściu przyjmuje się, że nauczy-

ciel mniej doświadczony współpracuje z bardziej doświadczonym. Zasady tej współpracy opierają się na wykorzystaniu „doświadczenia, refleksji i samopoznania” (McIntyre *et al.* 1996:172), a rola mentora polega m.in. na współdziałaniu w klasie, np. poprzez wspólne planowanie i nauczanie lub dostarczanie informacji zwrotnej (Elliott 2002). Profil wykorzystuje mentoring jako sposób kształcenia młodych kadr nauczycielskich oraz rozwoju zawodowego nauczyciela w przypadku bardziej doświadczonych nauczycieli (Kelly i Grenfell 2006:4, 17, 18).

Teorie te wyznaczają podejście do procesu kształcenia nauczycieli języka i ukazują warunki, jakie winny zostać spełnione, aby proces ten był najbardziej efektywny. Asystentura Comeniusa jako sposób odbywania praktyk ma potencjał, by stanowić ważny etap w procesie kształcenia młodych kadr nauczycielskich. Do tej pory ok. 900 studentów z Polski skorzystało z możliwości uczestnictwa w programie, wyjeżdżając do różnych krajów. Mimo iż w większości przypadków relacje uczestników są pozytywne, mało wiemy o tym, jakie aspekty kształcenia zostały wzmocnione lub uzupełnione dzięki uczestnictwu w Asystenturze. Pewnych informacji na ten temat dostarcza badanie ankietowe przeprowadzone na niedużej liczbie studentów, dotyczące ich własnej oceny, jak Asystentura wpłynęła na umiejętności nauczyciela języka (Zych 2009). Badanie wykazało ogólny wzrost poczucia własnych umiejętności, zwłaszcza w dziedzinie planowania i prowadzenia lekcji oraz tworzenia materiałów dydaktycznych. Odsłoniło natomiast brak rozwoju w dziedzinach, które nie były mocną stroną szkół goszczących.

Poza tym większość dotychczasowych badań nie dotyczy studentów–praktykantów, lecz skupia się na analizach wpływu na nauczycieli podczas partnerskiej wymiany między szkołami i dotyczy rozwoju zawodowego nauczycieli, którzy ukończyli proces kształcenia podstawowego. Z raportu Impact (2007) wiemy, że większość nauczycieli biorących udział w wymianach partnerskich pozytywnie oceniła uczestnictwo, zwłaszcza możliwości zdobycia nowej wiedzy i koncepcji dydaktycznych. Ponadto, dane świadczą o wzroście ogólnej wiedzy i umiejętności międzykulturowych.

Znane są też wyniki wymian partnerskich między instytucjami zajmującymi się kształceniem nauczycieli. Przykładem jest wymiana między uniwersytetami we Włoszech, Norwegii i Słowacji, tzw. *Docente Europeo*, w ramach programu Comenius 2.1 (Sivertsen 2006). W trakcie tej wymiany 72 studentów, a także wykładowcy i kierownicy programów mogli porównać programy kształcenia nauczycieli. Podobnie jak w poprzednim przy-

padku, badania potwierdzają możliwość zapoznania się z kulturą i tradycją oświatową krajów uczestniczących w wymianie. Studenci i wykładowcy biorący udział w badaniach mieli okazję przeprowadzić obserwacje w szkołach na różnym szczeblu kształcenia. Ponadto, dzięki wspólnym zadaniom studenci pogłębili umiejętność współpracy między reprezentantami poszczególnych krajów.

Badanie

Badanie zostało zainspirowane doświadczeniami autorki, innych wykładowców i opiekunów praktyk, prowadzących seminaria dyplomowe w ramach studiów licencjackich oraz obserwujących lekcje byłych uczestników Asystentury Comeniusa w kolegium uniwersyteckim. Podczas pracy ze studentami można było zauważyć różnice między uczestnikami Asystentury a tymi, którzy nie brali udziału w programach europejskich. Niniejszy artykuł jest próbą bardziej systematycznej analizy ich doświadczeń.

Metodologia

Artykuł oparty jest na badaniach wykorzystujących metodologię studium przypadku reprezentującego sytuację, którą można uznać za typową, czyli tzw. *instrumental case study* (Stake 1994). W badaniu wykorzystano następujące instrumenty:

- notatki i dziennik nauczycielski z 2 lat seminarium,
- prace studentów, którzy uczestniczyli w seminariach,
- wywiady z uczestnikami Asystentury językowej,
- wywiady z innymi wykładowcami.

Uczestnicy

Cztery uczestniczki Asystentury językowej: Monika, Małgorzata, Julia i Iwona, które brały udział w badaniu, to studentki kolegium języka angielskiego. Chociaż programy poszczególnych szkół wyższych są zróżnicowane, w większości instytucji w chwili wyjazdu studenci obeznani są już z podstawami materiału metodycznego nauczania języka obcego oraz przedmiotów pedagogicznych, a jednym z formalnych warunków ubiegania się o Asystenturę jest ukończenie 2 lat studiów na kierunku nauczycielskim.

Powody wyjazdów były zróżnicowane. Wszystkie studentki chciały wyjechać, aby spędzić okres studiów za granicą, ale u każdej z nich począt-

kowe zainteresowanie programem Comenius było dosyć przypadkowe. O samej Asystenturze dowiedziały się od innych studentów, byłych uczestników lub z Internetu. Wszystkie zaznaczały, że podczas starań o uczestnictwo udzielano im w macierzystej jednostce jedynie skromnych informacji o programie. Po zapoznaniu się ze szczegółami, głównie dzięki witrynie internetowej, a także po skontaktowaniu się z Narodową Agencją Programu Comenius zdecydowały się na udział w programie. Gdy otrzymały poparcie ze strony własnej uczelni, wypełniły aplikację i wybrały kraje, do których chciały wyjechać. Wszystkie podkreślały chęć podniesienia umiejętności językowych oraz spędzenia dłuższego czasu w innym kraju europejskim. Wszystkie przebywały 6–7 miesięcy w następujących miejscach: Monika i Małgorzata w Irlandii w szkołach podstawowych, Julia w Niemczech w szkole dla dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi, a Iwona w szkole podstawowej w Hiszpanii.

Małgorzata po 2 latach studiów wyjechała do Irlandii, gdzie pracowała w szkole podstawowej, do której uczęszczały polskie dzieci. Szkoła ta wielokrotnie uczestniczyła w programie Comenius, goszcząc asystentów z różnych krajów. Małgorzata była pierwszą asystentką z Polski. W tym samym czasie w szkole przebywała asystentka z Francji, z którą Małgorzata się zaprzyjaźniła. Podczas pobytu Małgorzata uczyła języka polskiego, kultury polskiej, pomagała dzieciom i ich polskim rodzicom w porozumiewaniu się z personelem szkoły, udzielała pomocy dzieciom podczas zajęć szkolnych, założyła kółko kultury i języka polskiego, a także prowadziła lekcje języka angielskiego dla cudzoziemców.

Monika, podobnie jak Małgorzata, wyjechała do Irlandii. Już w procesie aplikacji uświadomiła sobie, że jest to, jak sama to nazwała, bardzo „inny” wyjazd. Jej ostateczną motywacją było wyzwanie. Podkreślała, że chciała wyjechać, aby sprawdzić się w zawodzie nauczyciela. Zamierzała udoskonalić znajomość języka angielskiego. Trafiła do szkoły podstawowej w małej miejscowości. Nie miała zbyt dużo kontaktu z innymi asystentami, jedynie sporadyczne spotkania organizowane przez Narodową Agencję. Uczyła kultury i języka polskiego.

Julia wyjechała do Niemiec, do szkoły dla dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi. Była po drugim roku angielskiego kolegium nauczycielskiego i przygotowywała się do drugiej specjalizacji: nauczania języka niemieckiego. Zdecydowała się przyjąć zaproszenie od szkoły w Niemczech, ponieważ liczyła na możliwość rozwijania znajomości języka niemieckiego. Podczas pobytu współpracowała z nauczycielami, uczestnicząc w zajęciach z języka

angielskiego, niemieckiego i matematyki. Pomagała słabszym uczniom w przystosowaniu się do reszty klasy, prowadzeniu projektu z wiedzy o kulturze i geografii polskiej, a także w nauce podstaw języka polskiego.

Iwona po dwóch latach studiów w kolegium wyjechała na 7 miesięcy Asystentury językowej do Hiszpanii, gdzie pracowała w szkole podstawowej. Szkoła ta uczestniczyła w szeregu projektów europejskich, współpracując z innymi krajami: Norwegią, Szwecją, Polską i Wielką Brytanią. W programie *How we live, teach and learn* dzieci przygotowywały materiały o swojej ojczyźnie, porównując materiały nadesłane przez szkoły z innych krajów. Zajęcia te prowadzone były przez asystentkę pod nazwą „Euro-Club”.

Analiza i dyskusja

Pytania wiodące analizy dotyczą tego, w jaki sposób doświadczenia czterech asystentek Comeniusa, które uczestniczyły w badaniu, odnoszą się do założeń Profilu w zakresie kształcenia nauczycieli. Część analityczna artykułu odpowiada więc czterem częściom Profilu. Są one zatytułowane kolejno: 1. Struktura i program kursów; 2. Wiedza i rozumienie; 3. Strategie i umiejętności oraz 4. Wartości. Każdą część ilustrują przykładowe doświadczenia asystentek i badania dotyczące danego tematu.

1. Struktura i program kursów

Asystentura Comeniusa wpisuje się w duży stopniu w strukturę programu kształcenia nauczycieli języków sugerowanego przez Profil, w tym przede wszystkim w założenia o integracji wiedzy akademickiej z praktyką nauczania (Założenie 1) i założenia dotyczące praktyki nauczycielskiej (Założenie 3, 4). Poza tym, Asystentura Comeniusa jest programem stworzonym w celu rozszerzenia mobilności nauczycieli na różnych szczeblach rozwoju zawodowego. Stąd wypełnia założenia Profilu o umożliwieniu obserwacji lekcji lub aktywnego uczestnictwa w procesie nauczania w więcej niż jednym kraju (Założenie 8). W zależności od przypadku, Asystentura pozwala na zdobycie doświadczenia podczas pracy w kraju języka docelowego (Założenie 7).

Trzy uczestniczki miały możliwość pobytu w krajach, w których mówiono w języku docelowym. Monika i Małgorzata przebywały w Irlandii, natomiast Julia, studiująca oprócz języka angielskiego jako drugą specjalność język niemiecki, przebywała w Niemczech. Jedynie Iwona, która wyjechała do Hiszpanii, nie miała możliwości przebywania w kraju języka docelowego.

Przykłady z doświadczeń uczestniczek Asystentury

Asystentki wyjechały, by odbyć swoje praktyki w szkołach, do których przydzielono je w ramach programu Comenius. Podczas pobytu nie uczestniczyły w zajęciach prowadzonych przez wykładowców uniwersyteckich, lecz skupiły uwagę na pracy w klasach, doskonaląc swój warsztat nauczycielski. W zależności od szkoły, w której się znalazły, pełniły rolę nauczycieli pomocniczych, tzw. *assistant teachers*, a z upływem czasu przejmowały więcej obowiązków, prowadząc samodzielnie zajęcia w klasach. Każda instytucja goszcząca deklarowała inne potrzeby, lecz wszystkie asystentki miały możliwość uczenia kultury i języka polskiego. Małgorzata i Monika – asystentki, które pracowały w Irlandii – pomagały uczniom polskim w nauce języka angielskiego lub prowadziły zajęcia uzupełniające z innych przedmiotów, z którymi dzieci miały problemy (takich jak matematyka, geografia, pisanie i czytanie w języku angielskim). Ponadto prowadziły zajęcia pozalekcyjne, jak lekcje tańca lub kółka kultury i języka polskiego dla dzieci irlandzkich. Julia, która pracowała w Niemczech w szkole dla dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi, prowadziła zajęcia z języka angielskiego, zwłaszcza z gramatyki, z języka niemieckiego i matematyki. Poza prowadzeniem zajęć pomagała uczniom indywidualnie lub w mniejszych grupach, w poszczególnych klasach.

Chociaż Comenius jest programem stworzonym dla nauczycieli, kolegium uniwersyteckie kształcące przyszłych nauczycieli wdrażało go w wolnym tempie jako możliwość odbywania praktyk nauczycielskich. Wszystkie uczestniczki badania zaznaczały, że mimo dobrej woli wykładowców i administracji odczuwały niedostatek szczegółowych informacji na temat Asystentury i braki w systemie administrowania na poziomie kolegium. Nauczyciele akademicy również zwracali uwagę na niedobór informacji dotyczących jasnych kryteriów wdrożenia Comeniusa jako sposobu odbywania praktyk. Z powodu braku informacji o programie nie wiedzieli, do jakiego stopnia program Asystentury spełnia warunki niezbędne dla odbycia praktyk, jak np. warunek uczenia języka angielskiego czy opieki mentorskiej. Ostatecznie, na podstawie dziennika praktyk, Asystentura Comeniusa została zaliczona uczestnikom badania jako praktyki trzeciego roku. Po powrocie studentki musiały jedynie zaliczyć lekcję dyplomową.

Wyniki wielu badań dotyczących praktyk nauczycielskich wykazały trudności instytucjonalne w związku z pobytem studentów–praktykantów w szkołach (Little 1990; Zeichner i Gore 1990; Elliott 2002). Badania te

dowodzą, że opiekunowie praktyk, a także administracja szkoły, pomimo chęci stworzenia odpowiednich warunków dla rozwoju nauczyciela–praktykanta, odczuwają zaburzenie normalnego toku pracy i odnotowują trudny okres przejściowy, w którym poznają indywidualne potrzeby praktykantów. Ponadto, praca z nauczycielem–praktykantem jest czasochłonna, np. ze względu na konieczność wdrażania studentów w życie klasy lub wspólne planowanie zajęć. Jeśli chodzi o asystentów Comeniusa, potrzebują oni więcej uwagi ze względu na różnice językowe i kulturowe. Dlatego upływa nieco czasu, zanim personel szkoły przyzwyczai się do współpracy z asystentami. Podobnie uczestniczki badania podkreśliły początkowe trudności w tym, co nazwały znalezieniem swego miejsca w szkole i środowisku nauczycieli placówek goszczących. Wszystkie zwróciły uwagę na to, jak długo zajęło im wdrożenie się do życia szkoły. Jedna z asystentek odniosła wrażenie, że sami nauczyciele nie mieli jasnego planu, jak można ją wykorzystać. Z jej relacji wynika, że dużo czasu poświęciła na ugruntowanie sobie pozycji w kontakcie z poszczególnymi nauczycielami. Podobne doświadczenia miała Małgorzata. Asystentki odczuwały trudności polegające na tym, że grono nie mogło w pełni zrozumieć, na czym polega ich rola w szkole, były one bowiem pierwszymi asystentkami z Polski. Oprócz pomocy polskim dzieciom i uczenia kultury polskiej asystentki chciały zdobywać doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego. Wymagało to zmiany sposobu myślenia wśród nauczycieli na temat roli polskich asystentów Comeniusa. Szkoły te gościły do tej pory asystentów z Francji lub Hiszpanii, których obowiązki ograniczały się do nauki ich rodzimej kultury i języka. W przypadku asystentek z kolegium języka angielskiego z Polski celem było nie tylko nauczanie kultury i języka polskiego zgodnie z założeniami Asystentury Comeniusa, lecz także prowadzenie zajęć z języka angielskiego, który był przedmiotem ich studiów.

Struktura odbywania praktyk w czasie trwania Asystentury Comeniusa była adekwatna do tej sugerowanej przez Profil. Początkowe tygodnie pobytu asystentek w szkołach wyglądały podobnie. Pierwsze zadania zaraz po przyjeździe to zapoznawanie się z uczniami i programem szkoły, a następnie sukcesywne wdrażanie się w proces nauczania, przygotowywanie materiałów dydaktycznych i planów lekcji. Po okresie zapoznania się z kontekstem szkoły, innymi nauczycielami i uczniami, asystenci powoli przejmowali obowiązki w klasach. W zależności od instytucji i od samych asystentów, okres obserwacji trwał od 2 do 5 tygodni. Julia przebywała w szkole dla dzieci z zaburzeniami zachowania. Jej okres obserwacji był

dłuższy od innych ze względu na czas, jakiego potrzebowali sami uczniowie, by przyzwyczać się do nowego nauczyciela. Z kolei Monika już po dwóch tygodniach obserwacji stwierdziła, że jest gotowa do samodzielnego prowadzenia lekcji. Jej mentor wyraził zgodę i studentka zaczęła nauczać w klasach. Wszystkie pytane asystentki podkreślały wagę okresu przygotowawczego. Jak same mówiły, był to dla nich czas, by przyzwyczać się do nowych warunków, a jednocześnie inni nauczyciele oswajali się z ich obecnością w klasie.

Każdy wyjeżdżający asystent miał przydzielonego opiekuna, który był członkiem kadry nauczycielskiej w szkole. Opiekunowie uczestniczyli w spotkaniach przygotowujących do wykonywania tej roli, organizowanych przez Narodową Agencję. Opiekun Comeniusa pełni wiele obowiązków, które często wykraczają poza typowe obowiązki nauczyciela–opiekuna praktyk, sugerowane przez Profil. Są one związane z organizacją pobytu asystenta z innego kraju: pomocą z zakwaterowaniem i zameldowaniem, opieką zdrowotną, a także wdrożeniem asystenta w życie szkoły i lokalnej społeczności.

Według założeń programu Comenius (Asystentura 2009), opiekunem zostaje w pełni wykwalifikowany nauczyciel, który nadzoruje pracę asystenta, sprawuje nad nim opiekę oraz monitoruje jego postępy. Według założeń Asystentury Comeniusa opiekun wraz z asystentem przygotowuje umowę/kontrakt (program praktyki), która określa prawa i obowiązki asystenta oraz instytucji goszczącej, a także zawiera program pracy na czas trwania Asystentury.

Większość uczestniczek badania pozytywnie oceniła swoich opiekunów, mimo dzielących ich różnic, dotyczących zarówno zaangażowania w życie pozaszkolne, jak i umiejętności mentorskich. Niektórzy opiekunowie ograniczali się do znalezienia miejsca zakwaterowania i wprowadzenia asystentek w życie szkoły (tak było w przypadku Marii i Małgorzaty). Inni zaś bardzo aktywnie angażowali asystentki w życie lokalnej społeczności (jak w przypadku Julii, którą opiekunka często zapraszała do domu podczas świąt i weekendów, a prócz tego pomagała jej w organizowaniu wyjazdów do innych miast i odwiedzaniu innych szkół).

Druga grupa obowiązków opiekuna Comeniusa to te związane z funkcją mentora, bezpośrednio zaangażowanego w proces kształcenia nauczyciela–praktykanta. Opieka mentora w pierwszych dniach pobytu polegała na przedstawieniu asystenta gronu nauczycielskiemu i pomocy w ułożeniu planu pracy asystenta w szkole. Po okresie adaptacji opiekunowie spotykali się w

regularnych odstępach czasu z asystentkami jeden lub dwa razy w tygodniu. Ich zaangażowanie w obowiązki mentorskie było bardzo różne.

Podczas spotkań w pierwszych tygodniach Asystentury niektórzy opiekunowie pomagali w procesie planowania lekcji. Małgorzata zapamiętała pomoc otrzymaną od mentorki na samym początku pracy z dziećmi. Ponieważ nie miała doświadczenia w pracy z cztero- i pięcioletkami, jej lekcje były za długie i zawierały zbyt dużo nowego materiału. Mentorka pomogła jej we wprowadzeniu stałej struktury lekcji, obejmującej m.in. rozpoczynanie lekcji od piosenki lub powtórzenia materiału. Ten przykład współpracy w procesie planowania umożliwił asystentce dostęp do praktycznej wiedzy nauczycielskiej, chociaż dzielenie się nią nie jest proste nawet dla doświadczonych nauczycieli (Calderhead 1988).

Szereg badań dotyczących praktyk nauczycielskich potwierdza rolę, jaką nauczyciel–opiekun praktyk odgrywa w rozwoju nauczyciela. Dowodzą one, że pełni on kluczową funkcję we wprowadzaniu nauczycieli–praktykantów w kontekst społeczny i kulturowy uczniów, klasy i szkoły (Zimpher *et al.* 1980; Elliott i Calderhead 1993; McIntyre *et al.* 1996; Slick 1998). W doświadczeniach asystentów jest dużo pozytywnych ocen pracy mentorskiej opiekunów Comeniusa. W przypadku Julii pomoc mentora polegała na wprowadzaniu asystentki w świat dzieci z problemami emocjonalnymi, a także wskazywaniu indywidualnych potrzeb uczniów. Mentorka Julii wspierała ją w procesie nawiązywania kontaktów z uczniami i pomagała jej w interpretowaniu ich zachowań. Julia, nie mając wcześniej styczności z dziećmi z ADHD, według mentorki zbyt osobiście odbierała zachowanie młodzieży. Rozmowy z mentorką na temat poszczególnych uczniów i ich zachowań pozwoliły Julii na inną interpretację tego, co początkowo wydawało się jej negatywne lub lekceważące z ich strony. Zwrócenie uwagi na konieczność zapoznania się z kontekstem szkoły i poznania potrzeb poszczególnych uczniów było dla Julii ważną lekcją.

Podczas realizacji Asystentury były też przypadki, w których opiekunowie w ogóle nie wypełniali swych obowiązków mentorskich. Monika, mimo zawarcia na samym początku kontraktu obejmującego regularne spotkania z opiekunką, nie miała okazji do konfrontacji i nie otrzymywała żadnych informacji zwrotnych na temat swojego nauczania. Z upływem czasu funkcje mentorskie przejęli inni nauczyciele, z którymi pracowała w poszczególnych klasach. To oni pomagali jej w planowaniu lekcji i komentowali ich przebieg. Mimo że Monika znalazła pomoc u innych nauczycieli, brakowało jej współpracy z mentorem przez cały okres pobytu w szkole goszczącej.

Przypadek Moniki stanowi prawdopodobnie odizolowany przykład zaniedbań. Ważne natomiast jest podkreślenie, że obowiązki opiekuna asystenta Comeniusa znacznie wykraczają poza pomoc w sprawach związanych z życiem codziennym w obcym kraju lub pracą w nowej szkole. Obowiązki opiekuna to również wypełnianie funkcji mentorskich skoncentrowanych na procesie przygotowywania nauczycieli do uczenia, a według wielu badaczy funkcje te różnią się od innych kontekstów bycia mentorem (McIntyre i Hagger 1993:89). Dlatego w procesie wybierania opiekuna należy zwrócić uwagę, czy kandydaci mają odpowiednie kwalifikacje, by tę rolę dobrze spełniać.

Przebieg praktyk odbytych podczas Comeniusa różni się od typowych praktyk nauczycielskich znacznym odizolowaniem od uczelni macierzystej. Większość badań jednoznacznie potwierdza, że współpraca między szkołą a wyższą uczelnią daje najlepsze rezultaty. Znalazło to odzwierciedlenie w Profilu, który wskazuje na konieczność współpracy między jednostkami przygotowującymi nauczycieli, np. poprzez zapoznanie z wymaganiami poszczególnych instytucji. Współpraca ta, jak wynika z Profilu, winna polegać na rozwinięciu kontaktów między nauczycielem–opiekunem praktyk (ang. *cooperating teacher*) a opiekunem praktyk ze strony uczelni (ang. *university supervisor*), m.in. poprzez prowadzenie regularnych spotkań między stronami (Kelly i Grenfell 2006:9). Z badań porównujących role, jakie przedstawiciele tych instytucji realizują podczas praktyk nauczycielskich, wynika, że nauczyciel–opiekun praktyk często przejmuje rolę mentora, doradcy lub współpracownika, bardzo rzadko ewaluatora (McIntyre *et al.* 1996). Niektóre prace sugerują, że współpraca nauczyciela–opiekuna praktyk i praktykanta może spowodować niechęć do krytycznej ewaluacji studenta–praktykanta (Hawkey 1997). Dlatego współpraca nauczyciela–opiekuna praktyk z przedstawicielem wyższej uczelni pozwala na bardziej obiektywną ocenę praktykanta (Slick 1997). Zresztą, w większości instytucji to przedstawiciel uczelni jest odpowiedzialny za wystawienie ocen.

W przypadku Comeniusa kontakty między uczelnią macierzystą a jednostką goszczącą są dodatkowo utrudnione. Dotychczas studenci wyjeżdżający w ramach Asystentury nie zawsze wiedzieli, kto miał być ich promotorem lub opiekunem. Dlatego nie nawiązywali wstępnych rozmów na temat swoich planów w związku z pracami dyplomowymi ani procesu zaliczenia praktyk przed wyjazdem na Asystenturę. Z drugiej strony, nauczyciele uniwersyteccy też nie zawsze znali możliwości instytucji goszczących, np. dotyczące przeprowadzenia lekcji przez asystenta, przedmiotów lekcji oraz

wsparcia, na jakie może liczyć asystent, np. w formie informacji zwrotnej. Większość zapytanych wykładowców wyraziła chęć nawiązania kontaktu z jednostkami goszczącymi. Wydaje się, że przy pewnych zmianach organizacyjnych byłby możliwy kontakt między opiekunem uniwersyteckim a mentorem w instytucji goszczącej asystenta. Wystarczyłoby, by wyjeżdżający asystent podzielił się wiadomościami na temat wymagań poszczególnych instytucji. Warto, aby szkoła goszcząca знаła wymagania uczelni macierzystej, a opiekun praktyk dokładnie wiedział o możliwościach jednostki goszczącej asystenta Comeniusa.

Nawiązanie kontaktów między mentorem Comeniusa a uczelnią pozwoliłoby również na stworzenie lepszych warunków oceny pracy nauczyciela–praktykanta i umożliwiłoby kontynuację procesu kształcenia. Idealnie nadawałoby się do tego np. wykorzystanie Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli (Newby *et al.* 2007). Student mógłby zawrzeć w nim przykłady planów lekcji i refleksje po omówieniu materiału z okresu praktyki. Takie portfolio dałoby pełniejszy obraz umiejętności studentów niż sam dziennik praktyk, którego format pozwala jedynie na schematyczny opis lekcji i krótki komentarz.

Asystentura Comeniusa, zdaniem samych uczestniczek, jest odmiennym sposobem odbywania praktyk nauczycielskich od tradycyjnego, realizowanego w trakcie studiów na macierzystej uczelni. Asystentki podkreślały możliwość skupienia się na praktykach oraz intensywność pracy w szkole. Asystentki przebywały średnio 12–16 godzin tygodniowo w klasach, lecz ponadto brały regularnie udział w zebraniach grona pedagogicznego, spotkaniach z rodzicami i z mentorem. W ich opinii intensywność doświadczeń wiąże się nie tylko z ilością godzin spędzonych w szkole, lecz także z całkowitym skupieniem się na pracy w szkole. Wszystkie podkreślały, ile pracy wkładały w proces planowania zajęć i omówienie swoich planów lekcji z doświadczonymi nauczycielami. Przede wszystkim jednak zwracały uwagę na intensywność przeżyć związanych ze swoim zaangażowaniem w życie szkoły i w sprawy poszczególnych uczniów. Monika i Małgorzata, jako rodowite Polki, mocno związały się z dziećmi polskich imigrantów i dobrze czuły się w roli tłumaczek oraz pośredniczek między kulturą polską a irlandzką. Jednocześnie, poznając tę ostatnią, przekonywały się, że trudności w porozumieniu powodował brak znajomości różnic kulturowych, do nich zaś należało łagodzenie występujących na tym tle problemów. W przypadku Julii intensywność doznań związanych z udziałem w Asystenturze spowodowana była również przeżyciami wynikają-

cymi z charakteru pracy z dziećmi, które potrzebowały specjalnego toku nauczania i troski.

Jednym z niezwykle cennych doświadczeń w czasie trwania Asystentury była możliwość odbywania praktyk w różnych kontekstach nauczania języka angielskiego. Asystentki uczyły różne grupy społeczne i kulturowe – np. środowiska imigrantów, środowiska wielokulturowe i wielojęzyczne, co nie jest częste podczas odbywania praktyk nauczycielskich w Polsce. Po powrocie, podczas seminarium dyplomowego oraz w trakcie pisania prac dyplomowych, niejednokrotnie dawały wyraz temu, jak te doświadczenia pozwoliły im bezpośrednio poznać różnice i wzbogaciły ich wiedzę o różnorodności w nauczaniu języka.

2. Wiedza i rozumienie

Wiedza i rozumienie stanowią drugą część Profilu. Skupiono w niej uwagę na tym, czego studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela mogą się nauczyć oraz co mają zrozumieć z zakresu nauczania języków w efekcie kształcenia. Założenia Profilu dotyczą zarówno przedmiotu, jak i sposobu zdobywania wiedzy. Wiedza, którą – jak wynika z Profilu – nauczyciele powinni posiadać, dotyczy wielu kategorii, m.in. metod nauczania, procesu akwizycji języka, krytycznego podejścia do nauczania i uczenia się, kształcenia umiejętności językowych, zastosowania technologii, różnych metod oceniania i dokumentowania postępów uczniów lub kształcenia własnych umiejętności językowych.

Badania procesu zdobywania wiedzy przez młodych nauczycieli wykazały, że nie jest ona wynikiem pojedynczego doświadczenia, lecz procesem i składową wielu doświadczeń (Bailey 1996; Freeman i Richards 1996; Freeman i Johnson 1998, 2005; Gutierrez 1996; Tarone i Allwright 2005). Składowe elementy tego procesu to m.in.: autobiografia językowa, teoria wyniesiona z kursów i warsztatów, praktyka, obserwacja działań innych osób, własne przekonania o samym procesie uczenia się i nauczania (ang. *teacher beliefs*). Ze względu na wieloaspektowość tego procesu trudno jednoznacznie określić, jak i w jakim stopniu Asystentura wpłynęła na wiedzę i rozumienie uczestniczek badania. Można jedynie wskazać pewne obszary tematyczne, które same uczestniczki i ich wykładowcy uznali za rozwojowe, a które łączą się z doświadczeniami nabytymi podczas Asystentury. Wśród obszarów tych znajdują się m.in.: 1) nowe podejścia metodyczne, np. *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) i 2) wiedza o zróżnicowaniu

potrzeb dydaktycznych, np. u dzieci z ADHD; 3) programy nauczania w różnych krajach i 4) różnorodność struktur organizacyjnych pracy w szkole; 5) rozwinięcie umiejętności językowych asystentów. Obszary te podlegają następującym założeniom Profilu:

- kształcenie z zakresu metod nauczania i najnowszych technik oraz aktywności stosowanych w klasie (Założenie 14),
- kształcenie w zakresie krytycznej oceny lub lokalnych programów nauczania pod kątem ogólnych celów kształcenia, celów etapowych i przewidywanych efektów (Założenie 20),
- kształcenie przyszłych nauczycieli w zakresie ich własnych umiejętności językowych i umiejętności ich oceny (Założenie 16).

Przykłady z doświadczeń uczestniczek Asystentury

Ze względu na przeładowane programy w ciągu pierwszych lat studiów, kiedy nacisk pada na podstawowe umiejętności nauczycieli języków, takie jak teoria akwizycji języka czy nauczanie umiejętności językowych, *CLIL* zazwyczaj nie jest szczegółowo omawiany. Natomiast w kontekście Asystentury Comeniusa *CLIL* stanowi idealny sposób na wprowadzanie elementów kulturowych do klas językowych. Szkoła, w której pracowała Iwona, uczestniczyła w programie wymiany z innymi krajami europejskimi i wykorzystywała *CLIL*. Iwona zdecydowała się również na zastosowanie tego programu do swojego projektu, który wprowadzała w ramach tzw. zajęć pozalekcyjnych (Euro-Clubu). W projekcie tym uczniowie mieszkający w Hiszpanii mieli możliwość porównać zwyczaje i tradycje Polski, Norwegii, Szwecji i Wielkiej Brytanii. Zajęcia prowadzone były przez Iwonę po angielsku, lecz uczniowie uczyli się podstawowych zwrotów i piosenek w poszczególnych językach. Ogólnie projekt zakończył się sukcesem zarówno dla uczniów, jak i dla samej asystentki. Studentka po powrocie z Asystentury kontynuowała ten temat w pracy licencjackiej. Miała wówczas możliwość głębszej refleksji nad metodą i samym projektem, dzięki czemu jej rozumienie metody znacznie się pogłębiło. Wprawdzie podczas pobytu w Hiszpanii miała okazję zapoznać się z metodą, nie mogła jednak podczas lekcji skupić się na szczegółach – np. na technikach łączenia języka z wiedzą kulturową czy na celach kulturowych i językowych prowadzonych lekcji.

Innym przykładem zdobywania wiedzy metodycznej podczas pobytu na Asystenturze Comeniusa jest przypadek Julii, która w chwili wyjazdu niewiele wiedziała o dzieciach z zaburzeniami emocjonalnymi ani o metodach

nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pierwsze tygodnie pobytu upłynęły jej na zdobywaniu wiedzy koniecznej do rozpoczęcia pracy w szkole. Jak sama mówiła, musiała dużo się nauczyć, by móc prowadzić zajęcia w klasie. Wiedza ta dotyczyła takich zagadnień, jak: konieczność pogłębionej obserwacji i analizy indywidualnych potrzeb, tworzenie poczucia bezpieczeństwa i zaufania między uczniami a nauczycielem, zindywidualizowanie nauczania, prowadzenie zróżnicowanych i niezbyt długich lekcji oraz lekcji o stałej strukturze, dającej poczucie bezpieczeństwa. Zakres wiedzy Julii poszerzał się w miarę zdobywania doświadczeń w klasie.

Podsumowując rozwój asystentek z punktu widzenia metodyki nauczania, należy zauważyć, że doskonałe przez nie dziedziny metodyki wiązały się z konkretnym kontekstem szkolnym, w jakim się znalazły. Natomiast poziom wyniesionej wiedzy w dużym stopniu zależał od poziomu wiedzy szkoły lub mentora. W przypadku Iwony wiedza na temat CLIL-u, uzyskana podczas pobytu na Asystenturze, była raczej powierzchowna, ponieważ szkoła dopiero zapoznawała się z tą metodą, a mentorka również miała nader skromne doświadczenia w tym zakresie. Dopiero pisanie pracy dyplomowej pozwoliło Iwoni głębiej zrozumieć tę metodę. Zupełnie odwrotnym przypadkiem były doświadczenia Julii, która trafiła do szkoły specjalizującej się w uczeniu dzieci z zaburzeniami zachowania. Wieloletnie doświadczenia i rozległa wiedza nauczycieli pomogły Julii zdobyć duże umiejętności w tym zakresie.

Wydaje się, że Asystentura Comeniusa dała studentkom możliwości uzupełnienia wybranych zagadnień metodycznych związanych ze specjalizacją szkoły, nie zaś systematycznego pogłębiania wiedzy metodologicznej. Z doświadczeń asystentek wynika, jak ważne jest środowisko, w jakim student znajduje się podczas Comeniusa, w tym ogólny poziom przygotowania merytorycznego szkoły i jego personelu do goszczenia nauczyciela–praktykanta. Stąd w procesie typowania szkół ubiegających się o przyjęcie asystenta winno się brać pod uwagę ocenę przygotowania merytorycznego.

Poza obszarem metodycznym asystentki znacznie poszerzyły i pogłębiły swą wiedzę na temat programów szkolnych krajów, w których przebywały. Porównanie programów nauczania interesowało asystentki, które podczas pobytu w Irlandii zdobyły doświadczenie w pracy z imigrantami uczącymi się języka angielskiego jako drugiego języka. Monika i Małgorzata zwracały uwagę na różnice programowe, na jakie napotykali uczniowie, a także na metody, jakimi szkoły irlandzkie próbowały ułatwiać uczniom dostosowanie się do nowego systemu szkolnego. Z kolei Julia mogła porównać podej-

ście do nauczania języka obcego w Polsce i w Niemczech. Opierając się na doświadczeniach zdobytych podczas Asystentury, przeprowadziła lekcje języka angielskiego w szkołach specjalnych dla dzieci w Polsce, a także w Niemczech, gdy wróciła do szkoły, która gościła ją podczas pobytu w ramach Comeniusa.

Wyjazd na Asystenturę Comeniusa stworzył uczestniczkom możliwości rozwoju umiejętności językowych. Asystentki przebywające w Irlandii miały styczność z językiem angielskim we wszystkich dziedzinach życia i jednoznacznie mówiły o poszerzeniu swoich umiejętności językowych. Julia, która przebywała w Niemczech, też miała poczucie sukcesu w związku ze swoimi studiami drugiej specjalności i nauczaniem języka niemieckiego. Po wyjeździe z Polski, w pierwszych tygodniach pobytu, korzystała głównie z języka angielskiego, zarówno w życiu codziennym, jak i w szkole. Po kilku miesiącach zaczęła używać języka niemieckiego również w kontaktach z uczniami, pomagając nauczycielom w prowadzeniu zajęć w języku niemieckim. Iwonę, która wyjechała do Hiszpanii, spotkało rozczarowanie. Chociaż miała okazję zapoznać się z językiem hiszpańskim i prowadzić lekcje języka angielskiego lub zajęcia *CLIL* w języku angielskim, nie miała takich możliwości rozwoju języka docelowego, na jakie liczyła.

Żadna z asystentek nie uczestniczyła podczas swego pobytu w kursach językowych, lecz poprzez codzienne używanie języka w szkole każda z nich znacznie zwiększyła swoje kompetencje komunikacyjne, a zwłaszcza socjolingwistyczne i pragmatyczne. Jak powiedziała Małgorzata (wywiad 3): *Po kilku tygodniach zauważyłam, że coś było nie tak, miałam wrażenie, że byłam odbierana jako niegrzeczna i zbyt asertywna. Ja po prostu mówiłam dosyć bezpośrednio o tym, co chciałam albo o tym, co myślałam. Coś tam nie grało, ale potem nauczyłam się mówić delikatniej, używać form grzecznościowych lub innej intonacji.*

Podobne doświadczenie miała inna studentka, również przebywająca w Irlandii, która zaobserwowała następujące zdarzenie. Gdy nauczyciel, Irlandczyk, mówił polskiemu chłopcu, co ma zrobić, ten kiwał głową mówiąc *I know*, czyli „wiem”, zamiast użyć zwrotu *I understand*. Nauczyciel odebrał zachowanie ucznia jako niegrzeczne, uznając, że ten nie chce, aby mu mówiono, co ma robić. Asystentka poproszona o interwencję szybko zorientowała się w przyczynie zamieszania i zażegnała konflikt, wyjaśniając sytuację obu stronom. Studentka tak podsumowała ten przypadek: „Podczas pobytu stałam się bardziej otwarta, a zwłaszcza zaczęłam się bardziej zastanawiać, że ktoś może inaczej odczytać moje słowa, a ja muszę uważać, jak mówię, bo to może być odczytane inaczej” (Monika, wywiad 3).

Tego rodzaju wypowiedzi uświadamiają, jak trudne dla uczących się języka jest zdobywanie umiejętności przystosowania form językowych do zasad społeczno-kulturowych, obowiązujących w różnych sytuacjach, w jakich się znajdują – zwłaszcza umiejętności pragmatycznych. Z drugiej strony pokazują one, jak cenne są doświadczenia zdobyte w ramach Asystentury Comeniusa. Badania dotyczące kształcenia językowego nauczycieli na całym świecie wskazują znaczenie tych umiejętności, a także przeszkody, jakie napotyka przyszli nauczyciele języka angielskiego (gdy nie jest on ich ojczystym językiem). Analizy te podkreślają również, że nie zawsze programy kształcenia nauczycieli skupiają się na tych kompetencjach (Cohen 2005; Eslami-Rasekh 2005; Ishihara 2007). Stąd doświadczenia, które stały się udziałem Małgorzaty i Moniki, są wyjątkowo cenne.

3. Strategie i umiejętności

Strategie i umiejętności stanowią trzecią część Profilu. Koncentruje się ona na tym, czego powinien dowiedzieć się student przygotowujący się do zawodu nauczyciela języków o profesjonalnym zachowaniu w sytuacji nauczania i uczenia się, w efekcie kształcenia i rozwoju zawodowego (Kelly i Grenfell 2006:6). Spośród wielu umiejętności opisanych w tej części Profilu, doświadczenia asystentek Comeniusa biorących udział w badaniu szczególnie wyraźnie spełniały dwa założenia:

- rozwój umiejętności dostosowania podejścia i metody do danego kontekstu edukacyjnego i indywidualnych potrzeb uczniów (Założenie 22),
- umiejętności krytycznej oceny materiałów (Założenie 23).

Rozwój tych właśnie umiejętności w kontekście Asystentury nie jest niespodzianką. Wiele badań wskazuje na to, że zdobywanie tych kompetencji jest często możliwe dzięki bezpośredniemu zetknięciu się praktykantów z uczniami w klasie lub w kontekście codziennej pracy w szkole. Studenci rozpoczynający praktyki w szkołach dysponują skromnym doświadczeniem i miewają trudności w określeniu, czego uczniowie się uczą oraz co wynoszą z lekcji (Brousseau i Freeman 1984; Kagan 1992). Często praktyki są miejscem, w którym wyobrażenie o uczeniu ściera się z rzeczywistością, a anonimowych przedtem uczniów lepiej się poznaje (Johnson 1996). Ponadto, z badań wynika, że w chwili rozpoczęcia praktyk uwaga studentów skupia się na ich własnej pracy nauczycielskiej, a nie na tym, jak uczą się dzieci. To właśnie podczas praktyk nauczyciele–praktykanci rozpoczynają proces ukierunkowywania się na uczniów (Johnson 1996; Barratt 2007).

Przykłady z doświadczeń uczestniczek Asystentury

Jedna z asystentek z Irlandii wspominała moment, w którym uświadomiła sobie z jednej strony nieprzewidywalność tego, co dzieje się w klasie (tj. niemożność zaplanowania wszystkiego), a z drugiej strony odpowiedzialność za dobro ucznia. Lekcja, do której długo się przygotowywała i którą dokładnie zaplanowała, została przerwana, ponieważ musiała pomóc dziecku, które nagle się rozchorowało. Jak sama powiedziała: „Moja rola polegała na tym, żeby nie tylko uczyć dzieci, ale i być z nimi, kiedy mnie potrzebują” (Małgorzata, wywiad 2).

Asystentki wielokrotnie wspominały, że musiały zwracać uwagę na potrzeby uczących się. Było to widoczne m.in. w procesie planowania lekcji – poszczególnych jej etapów, ilości wprowadzanego materiału, tempa pracy itp. W odróżnieniu od zajęć odbywanych podczas kursów metodycznych w kolegium, w trakcie Asystentury studentki miały do czynienia ze ściśle określoną grupą uczniów, często o specyficznych potrzebach. Julia, która pracowała z dziećmi i młodzieżą z zaburzeniami zachowania, szczególnie podkreślała proces poznawania uczniów, a następnie konieczność dostosowywania lekcji do ich potrzeb. Ze względu na często występującą frustrację i agresję wśród uczniów, skupiała się na tworzeniu pozytywnej atmosfery. Zauważyła konieczność częstych zmian między poszczególnymi ćwiczeniami, tak aby każde z nich nie trwało dłużej niż 8–10 minut, ponieważ uczniowie tracili zdolność koncentracji. Aby dobrze wytłumaczyć gramatykę, odwoływała się do wyrazistych przykładów, które często opisywała nie tylko po angielsku, ale i po niemiecku. Czasami nawet, wbrew temu, co wyniosła z kursów metodycznych, czuła się zmuszona do zwracania się do słabszych uczniów w ich ojczystym języku, by zachęcić ich do pracy. Według wielu wykładowców tego rodzaju doświadczenia nabyte podczas Asystentury były widoczne podczas prowadzenia przez studentki lekcji dyplomowych, a także dochodziły do głosu w refleksjach przy omawianiu tych lekcji. Asystentki dysponowały dobrze rozwiniętymi umiejętnościami analizy potrzeb poszczególnych grup uczniów.

Wśród innych umiejętności, jakie uczestniczki praktyk z konieczności nabyły w ramach Asystentury, znalazło się tworzenie materiałów oraz ocena stosowanych materiałów. Przykładem jest doświadczenie Moniki w zdobywaniu materiałów dla uczniów z różnych krajów, a więc reprezentujących różne kultury, zróżnicowany poziom wiedzy ogólnej i kompetencję językową. Trudności polegały na znalezieniu takich materiałów,

które byłyby interesujące dla tej grupy wiekowej (10–11 lat), a jednocześnie dostosowane do poziomu znajomości języka uczniów. Materiały te musiały być zaadaptowane do ich indywidualnych potrzeb. Proces akwizycji języka angielskiego przez uczących się w kraju języka docelowego (*English as a Second Language*) różnił się od typowego rozwoju kompetencji językowych dzieci uczących się angielskiego jako obcego (*English as a Foreign Language*), które na ogół pozbawione są ciągłego kontaktu z językiem. Często taki proces akwizycji języka u dzieci przebywających w kraju języka docelowego był bardziej skomplikowany i niejednorodny, co utrudniało dostosowanie materiałów, a przez to wymagało nabycia nowych umiejętności przez asystentkę. Jak zauważyła sama studentka, „dzieci te miały problemy z podstawowymi sprawami, np. myliły czasy, ale ku mojemu zdziwieniu potrafiły używać *question tags*, dlatego musiałam dostosowywać materiały” (Monika, wywiad 1).

Wszystkie asystentki mówiły o konieczności tworzenia materiałów do nauki języka i kultury polskiej. Było to dla nich pierwsze takie doświadczenie. Wskutek braku dostępu do materiałów dydaktycznych musiały w większości przypadków tworzyć je od podstaw. Wykorzystywały w tym celu wiedzę i doświadczenia związane z nauczaniem języka angielskiego. Choć nie wszystkie pomysły się sprawdziły, asystentki miały poczucie, iż nabyły umiejętność radzenia sobie w każdej sytuacji, a przede wszystkim posiadły zdolność adaptowania istniejących pomocy.

Jedną z najcenniejszych umiejętności, jakie asystentki zawdzięczają pobytowi na Asystenturze Comeniusa, jest chęć i zdolność do nawiązywania kontaktów z innymi osobami pracującymi w szkole (Założenie 30). Wszystkie asystentki rozwinęły podczas pobytu umiejętność współpracy z innymi nauczycielami i personelem szkoły. Mimo wielu różnic łączyła je chęć pomocy uczniom. Jak same podkreślały, nie zawsze początki współpracy były łatwe. W refleksjach dotyczących pobytu Iwona napisała: „Mogę ocenić swój pobyt na Asystenturze jako zadziwiający, momentami trudny, ale wymagający ode mnie otworzenia się i rozwinięcia umiejętności komunikacji” (Iwona, refleksja 1). Kontakty te polegały na wspólnym planowaniu lekcji, wspólnym nauczaniu w klasie, jak również na wielokrotnych rozmowach na temat poszczególnych uczniów. Umiejętności te zaowocowały późniejszą współpracą. Na przykład Julia wróciła do swojej szkoły w następnym roku, aby przeprowadzić badania porównawcze, które były częścią jej pracy dyplomowej. Po powrocie asystentki komentowały, jak umiejętności te okazywały się ważne w ich późniejszej pracy w szkole.

4. Wartości

Ostatnia część Profilu przedstawia wartości, jakie studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela języka obcego będą upowszechniali w swojej pracy z uczniami. Założenia Profilu dotyczą szeregu ról i odpowiedzialności, jakie winni wypełniać i promować przyszli nauczyciele języków. Na podstawie doświadczeń i refleksji uczestników wydatnie zarysowały się w badaniu cztery założenia tej części Profilu:

- promowanie pozytywnych, społecznych i kulturowych wartości (Założenie 35),
- poszanowanie różnorodności języków i kultur (Założenie 36),
- postrzeganie wartości zdobywania wiedzy o innych językach i kulturach (Założenie 37),
- promowanie wartości obywatelstwa europejskiego (Założenie 38).

Przykłady z doświadczeń uczestniczek Asystentury

Wszystkie uczestniczki badania uznały, że udział w Comeniusie wpłynął na ich świadomość i poszanowanie odmienności kulturowej i różnorodności języków i kultur. Ponadto, jako asystentki z Polski, były one ambasadorkami kultury i języka polskiego, nierzadko walcząc ze stereotypami na temat Polski i Polaków. Np. w Irlandii Polacy są często kojarzeni z tanią siłą roboczą. Jak same mówiły, chciały pokazać Irlandczykom Polskę w innym świetle, przybliżając im polską kulturę i obyczaje. Prowadziły lekcje polskiej kultury i tańca. Prezentowały mieszkańcom codzienne polskie tradycje w nadziei na lepszą integrację polskiej mniejszości w tych krajach. Monika nauczyła np. całą szkołę śpiewać polską kolędę i podczas przedstawienia z okazji świąt Bożego Narodzenia, obok tradycyjnych kolęd śpiewanych w Irlandii, zabrzmiała *Cicha noc* po polsku, co wywołało wzruszenie u wszystkich rodziców. Chęć i możliwość przekazania mieszkańcom Irlandii wiedzy o polskich tradycjach była, według samych asystentek, ich skromnym wkładem w integrację europejską.

Jednocześnie w czasie pobytu asystentki miały możliwość poznania kultur krajów goszczących. Mówiły, że gdy wyjeżdżały na praktyki, dysponowały pobieżną wiedzą na temat miejsc, do których się wybierały. Julia słyszała wiele negatywnych opinii o stosunku Niemców do obcokrajowców, stąd nieco obawiała się swego wyjazdu. Przeżycia podczas Comeniusa często obalały te stereotypy. Z upływem czasu asystentki same zdobywały

wiadomości o krajach i ludziach w nich mieszkających. Ważne doświadczenia dotyczyły wielokulturowości w obrębie jednego kraju i kultury. Asystentki znalazły się w środowiskach wielokulturowych i wielojęzycznych. W Irlandii do szkoły chodziły dzieci irlandzkie, lecz także ukraińskie i polskie; w szkole w Hiszpanii, oprócz hiszpańskiego i angielskiego, dzieci uczyły się języka asturyjskiego. Asystentki podczas pobytu miały możliwość doświadczenia wielokulturowości w życiu codziennym.

Asystentura Comeniusa pozwoliła uczestniczkom uświadomić sobie, jak ważną pełnią funkcję w kreowaniu zainteresowania różnymi kulturami i nauką języka. Same przekonały się o doniosłości odgrywanej przez siebie roli w motywowaniu uczniów. Ich własne doświadczenia w procesie uczenia się języka obcego stały się w pewnym sensie inspiracją dla uczniów, których spotkały w swoich klasach podczas pobytu na Asystenturze. Dużo mówiła o tym Iwona, której znajomość hiszpańskiego w chwili wyjazdu była ograniczona, co powodowało dodatkowy stres w pierwszych miesiącach pobytu w Hiszpanii. Zauważyła jednak, że sami uczniowie widząc, jak podejmuje wyzwanie, by opanować język hiszpański, brali z niej przykład, mniej wstydząc się trudności, jakich przysparzała im nauka angielskiego. Uczniowie stali się bardziej odważni, gotowi podejmować próby komunikacji w obcym języku. Podobnie reagowali uczniowie Julii, którzy śledzili jej postępy w nauce niemieckiego, otwierając się bardziej na wyzwania związane z nauką angielskiego. Rola nauczyciela jako inspiratora zainteresowania kulturą innych krajów stała się bardzo motywująca dla studentek. Wykorzystywały ją one zarówno w codziennej pracy podczas pobytu na Asystenturze, jak i po powrocie do Polski. Przykładem była lekcja dyplomowa Moniki, podczas której opowiadała ona uczniom o swoich podróżach po Irlandii.

Podsumowanie

Tekst ten jest próbą spojrzenia na to, w jaki sposób Asystentura Comeniusa wpływa na podstawowe kształcenie nauczyciela języka angielskiego. Oparcia do analizy dostarczył *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków* (Kelly i Grenfell 2006), stanowiący zestaw wytycznych kierunków kształcenia. Profil jest cennym źródłem wiedzy, ponieważ uwzględnia w swoich założeniach obecny stan badań dotyczących procesu kształcenia nauczycieli języka.

Artykuł opiera się na studiach przypadku, ukazujących doświadczenia czterech studentek studiujących w jednym z kolegiów uniwersyteckich w Polsce. Ze względu na jednostkowy charakter badania trzeba być ostrożnym w budowaniu uogólnień opartych na płynących z niego wnioskach. Istnieją bowiem różnice między poszczególnymi instytucjami kształcącymi, a także szkołami goszczącymi uczestników Asystentury oraz samymi studentkami. Wszystkie te czynniki mają wpływ na poszczególne doświadczenia i przebieg Asystentury. Można natomiast zauważyć pewne mechanizmy, które pozwalają na naszkicowanie schematu doświadczeń asystentek.

Podsumowując, można powiedzieć, że Asystentura Comeniusa była cennym doświadczeniem dla uczestniczek badania i doskonałym uzupełnieniem ich procesu kształcenia, opisanego w założeniach Profilu. Umożliwiła odbycie praktyk w innym kraju, często tam, gdzie mówiło się językiem docelowym. Pozwoliła na pracę z doświadczonymi nauczycielami i nauczanie języka angielskiego w zupełnie innych kontekstach niż te, z którymi studenci mieli do czynienia podczas studiów. Chociaż trudno jednoznacznie określić, w jaki sposób uczestnictwo w Comeniusie wpłynęło na rozwój wiedzy i rozumienia, można wskazać trzy obszary, które uczestnicy uznali za rozwojowe, a związane z udziałem w Asystenturze: metodyczny, porównawczy i językowy. W zakresie strategii i zdobywania umiejętności asystentki poznały różne metody nauczania i rozwinęły umiejętności dostosowywania tych metod do potrzeb uczących się. Asystentura Comeniusa okazała się też niezwykle istotnym czynnikiem w rozwoju i promowaniu takich wartości, jak poszanowanie odmienności kulturowej oraz różnorodności języków i kultur.

Aby lepiej wykorzystać możliwości, jakie daje Asystentura Comeniusa, należy zastanowić się nad kilkoma grupami zagadnień, jakie wynikły z doświadczeń uczestników. Pierwsza grupa dotyczy nawiązania kontaktów między instytucją kształcąca (np. kolegium) a szkołą goszczącą asystenta. Może się to odbyć poprzez wyraźne przedstawienie oczekiwań i możliwości, jakie mają obie instytucje. Innym sposobem nawiązania kontaktów jest współpraca między nauczycielem–opiekunem praktyk a opiekunem praktyk z ramienia kolegium. Współpraca ta pozwoli na lepszą ocenę postępów nauczyciela–praktykanta oraz zapewni kontynuację kształcenia, np. poprzez użycie portfolio.

Doświadczenia asystentek pokazały, jak istotne w procesie kształcenia nauczycieli jest zapewnienie pobytu asystentów w szkołach o wysokim

standardzie nauczania. Wydaje się, że tylko wysoki poziom szkół pozwala stworzyć asystentom dobre warunki do zdobywania wiedzy. Zdobyte przez asystentki umiejętności wskazują jednoznacznie, że za sukces związany z pobytem w szkole nie odpowiada jeden opiekun, a cała społeczność szkoły goszczącej. Dlatego też uświadomienie roli szkoły i zaangażowanie całej jej społeczności podczas pobytu asystenta znacznie poprawia warunki kształcenia w trakcie trwania Asystentury Comeniusa.

Sam program Comenius stawia wysokie wymagania opiekunom asystentów. Muszą oni uczestniczyć w spotkaniach przygotowujących do funkcji, jaką mają pełnić. Muszą też mieć duże doświadczenie w pracy w szkole. Funkcja opiekuna Comeniusa wymaga uwzględnienia wielu czynników. Z jednej strony opiekun musi zapewnić asystentowi pomoc w sprawach życia codziennego w kraju goszczącym, a z drugiej – pełnić obowiązki mentorskie. Obie te funkcje wymagają dużego zaangażowania i wiedzy. Biorąc pod uwagę doświadczenia asystentek, należy zastanowić się, czy obecny sposób przygotowywania i typowania mentorów jest wystarczający. Należałoby sprawdzić, czy opiekunowie są przygotowani do pełnienia obu tych funkcji, a zwłaszcza, czy mają wiedzę i doświadczenie w dziedzinie bycia mentorem nauczycieli–praktykantów.

Ostatnia grupa zagadnień wiąże się z założeniami Profilu dotyczącymi przebywania i pracy studentów w krajach języka docelowego. Można się zastanowić, czy nie należałoby studentom studiującym kierunki językowe, a ubiegającym się o Asystenturę Comeniusa, zapewnić pobytu w krajach, w których mówi się językiem docelowym. Ważne też jest dobitne przedstawienie szkołom goszczącym konieczności umożliwienia asystentom uczenia języka docelowego, w tym przypadku angielskiego.

Bibliografia

- Asystentura Comeniusa. Podręcznik dobrych praktyk dla szkół goszczących i asystentów* [online] 2009 [dostęp: 28.09.2010] <http://comenius.org.pl/s/p/artykuly/83/83/DGE_1237_comenius_PL_090820.pdf>.
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N. J., Holbrook, M. P., Tuman, J., Waissbluth, X., & Zamboo, L. (1996) *The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation"*. W: D. Freeman i J. Richards (red.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–29.

- Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language think, know, believe and do. *Language Teaching*, t. 36, nr 2, 81–109.
- Borko, H., Mayfield, V. (1995) The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, t. 11, nr 5, 501–518.
- Calderhead, J. (1988) The contribution of field experiences to student primary teachers' professional learning. *Research in Education*, t. 40, 34–49.
- Edge, J., Richards, K. (1998) Why best practice is not good enough. *Tesol Quarterly*, t. 32, nr 3, 569–576.
- Elliott, B., Calderhead, J. (1993) Mentoring for teacher development: possibilities and caveats. W: D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (red.) *Mentoring: Perspectives on School-Based Teacher Education*. London: Kogan Page, 166–188.
- Elliott, L. R. (2002) *Mentoring Preservice Mathematics Teachers: A Sociocultural Perspective*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Boulder: University of Colorado.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007) *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*. Warszawa: CODN.
- Feiman-Nemser, S. (1996) *Teacher mentoring: a critical review*. Eric Digest, t. 95, nr 2, 3–4.
- Feiman-Nemser, S. (2001) Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, t. 52, nr 1, 17–30.
- Feiman-Nemser, S., Beasley, K. (1996) Mentoring as assisted performance: A case of co-planning. W: V. Richardson (red.) *Constructivist Teacher Education: Theory and Practice*. London: Falmer Press.
- Freeman D., Johnson, K. E. (1998) Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *Tesol Quarterly*, t. 32, nr 3, 397–417.
- Freeman D., Johnson, K. E. (2005a) Response to Tarone and Allwright. W: D. J. Tedick (red.) *Second Language Teacher Education: International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 25–32.
- Freeman D., Johnson, K. E. (2005b) Towards linking teacher knowledge and student learning. W: D. J. Tedick (red.) *Second Language Teacher Education: International Perspectives on Research and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 73–95.
- Gutierrez, G. A. (1996) Student foreign teacher's knowledge growth. W: D. Freeman, J. Richards (red.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 50–78.

- Hawkey, K. (1997) Roles, responsibilities and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, t. 48, nr 5, 325–335.
- Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools. Final report [online] 2007 [dostęp 4.11.2009] <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc210_en.pdf>.
- Johnson, K. E. (1996) The vision versus reality: the tensions of the TESOL practicum. W: D. Freeman, J. Richards (red.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 30–49.
- Johnson, K. E. (2006) The Sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *Tesol Quarterly*, t. 40, nr 1, 235–257.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2006) *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*. Warszawa: CODN.
- Little, J. W. (1990) The mentor phenomenon and the social organization of teaching. W: C. Cazden (red.) *Review of Research in Education*, t. 16. Washington, DC: American Educational Research Association, 297–351.
- McIntyre, D., Hagger, H. (1993) Teachers' expertise and models of mentoring. W: D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (red.) *Mentoring: Perspectives on School-Based Teacher Education*, London: Kogan Page, 86–102.
- McIntyre, D. J., Byrd, D. M., & Foss, S. M. (1996) Field and laboratory experiences. W: J. Sikula (red.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan, 1–30.
- Rogoff, B. (2003) *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Siversten, P. (2006) *International Partnerships in Teacher Experiences from a Comenius 2.1 Project* [online] [dostęp 4.11.2009] <<http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/625-630.pdf>>.
- Slick, S. K. (1997) Assessing versus assisting: the supervisor's roles in the complex dynamics of the student teaching triad. *Teaching and Teacher Education*, t. 13, nr 7, 713–726.
- Slick, S. K. (1998) The university supervisor: a disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, t. 14, nr 8, 821–834.
- Sołomiewicz, J. (2009) Teaching children with social, emotional and behavioral difficulties. Praca licencjacka. Uniwersytet Warszawski: Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej.
- Stake, R. E. (1994) Case studies. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 236–247.
- Tarone, E., Allwright, D. (2005) Second language teacher learning and student second language learning: shaping the knowledge base. W: D. J. Tedick (red.)

- Second Language Teacher Education: International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 5–23.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wojciechowska, I. (2008) Implementing CLIL and plurilingualism during the Comenius Language Assistantship. Praca licencjacka. Uniwersytet Warszawski: Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej.
- Zimpher, N. K., deVoss, G., & Nott, D. (1980) A closer look at the university student teaching supervision. *Journal of Education for Teaching*, t. 31, nr 4, 11–15.
- Zeichner, K. M., Gore, J. (1990). Teacher socialization. W: R. Houston (red.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Zych, M. (2009) Comenius' impact on the enhancement of language teacher abilities. Praca licencjacka. Uniwersytet Warszawski: Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej.

Książka, którą oddajemy w Państwa ręce, powstała z potrzeby podkreślenia korzyści, jakie płyną ze współpracy międzynarodowej w oświacie. Zainspirowało ją przekonanie, że realizacja wspólnego przedsięwzięcia ze szkołami z różnych krajów może – i powinna – stanowić sposobność rozwoju wielu kompetencji ucznia i nauczyciela, a otwarcie kształcenia i doskonalenia nauczycieli na kontakty z uczestnikami innych systemów edukacji w Europie stwarza jedyną w swoim rodzaju szansę na pogłębiony rozwój osobisty i zawodowy.



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) jest fundacją Skarbu Państwa, której głównym celem jest szeroko pojmowane wspieranie działań na rzecz rozwoju edukacji w Polsce. Fundacja realizuje swój cel poprzez prowadzenie programów edukacyjnych Unii Europejskiej i innych programów międzynarodowych w dziedzinie edukacji. Fundacja zajmuje się koordynacją programów: „Uczenie się przez całe życie” i „Młodzież w działaniu”; prowadzi także Krajowe Punkty Kontaktowe ds. programów UE: Erasmus Mundus i Tempus, Krajowe Biuro Eurodesk oraz Centrum Współpracy z Europą Wschodnią i Krajami Kaukazu SALTO EECA. Fundacja realizuje w Polsce inicjatywę wspólnotową European Language Label oraz program eTwinning. Przy Fundacji działa również Polskie Biuro Eurydice – sieć informacji o edukacji w państwach europejskich. Od 2007 r. Fundacja prowadzi także Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży, a od 2008 r. – Fundusz Stypendialny i Szkoleniowy (współpraca z krajami EOG – Islandią, Liechtensteinem i Norwegią) oraz Fundusz Stypendialny Sciex-NMSch (współpraca ze Szwajcarią).

www.frse.org.pl

ISBN 978-83-62634-34-7