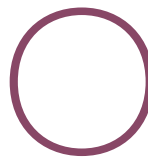


Wykorzystanie międzynarodowej współpracy studenckiej online COIL w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2023.1.95-103

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Czym jest COIL

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

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

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

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

Przebieg projektu

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

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

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

Określono trzy cele wspólne dla obu grup:

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

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

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

Student:

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

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

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

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

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

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

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

ZADANIE PIERWSZE

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

ZADANIE DRUGIE

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

ZADANIE TRZECIE

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

ZADANIE CZWARTE

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

ZADANIE PIĄTE

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

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

ZADANIE SZÓSTE

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

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

Wnioski z fazy podsumowującej

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

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

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

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

Podsumowanie

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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