

Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne

pod redakcją
Joanny Stańczyk, Elżbiety Nowikiewicz

Bydgoszcz – 2013

Recenzent: Magdalena Sowa

© Copyright by Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy

Korekta tekstów w j. angielskim: Melanie Ellis

Redakcja techniczna i skład: Artur Malinowski,
MALart, 85-065 Bydgoszcz, ul. Chodkiewicza 15/105, info@malart.com.pl

ISBN 978-83-919063-0-9

Wydawca:
Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy

Adres redakcji:
85-010 Bydgoszcz, ul. Dworcowa 80
tel. 52 3397310

Druk: Drukarnia Księży Werbistów

SPIS TREŚCI

Wstęp: Joanna Stańczyk, Elżbieta Nowikiewicz.....	5
Rozdział I	
Kompetencje ogólne: miejsce w glottodydaktyce	7
1. Teresa Siek-Piskozub – <i>Ewolucja koncepcji kompetencji w glottodydaktyce</i>	9
2. Małgorzata Spychała – <i>Ewolucja struktury kompetencji komunikacyjnej: od kompetencji językowej do interkulturowej kompetencji negocjacyjnej</i>	25
3. Elżbieta Zawadzka-Bartnik – <i>Problem kompetencji – założenia i edukacyjne iluzje</i>	35
4. Katarzyna Karpińska-Szaj – <i>Kompetencje językowe i kompetencje ogólne a specjalne potrzeby edukacyjne</i>	49
Rozdział II	
Rozwijanie kompetencji uczenia się języków obcych	61
1. Jolanta Sujecka-Zajac – <i>Rola umiejętności heurystycznych w rozwijaniu technik uczenia się języków obcych</i>	63
2. Maciej Smuk – <i>Bycie sobą jako kompetencja ogólna ucznia. Między refleksją filozoficzną a praktyką dydaktyczną</i>	73
3. Wioletta Piegzik – <i>Rola świadomości uczenia się a rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych: podejście zadaniowe</i>	85
4. Mirosław Pawlak – <i>Różnice indywidualne a rozwijanie kompetencji językowych</i>	99
5. Patricia Moore – <i>The development of Interactive Competences In European bilingual education: a comparative study</i>	121
6. Piotr W. Parczewski – <i>Ocenianie kompetencji ogólnych</i>	137
Rozdział III	
Środki dydaktyczne w rozwijaniu kompetencji ogólnych.....	153
1. Sebastien Ducourtieux – <i>Multimedialna wiedza proceduralna w dydaktyce zadaniowej</i>	155
2. Iwona Janowska – <i>Rozwijanie kompetencji ogólnych w nauczaniu i uczeniu się języka metodą projektów</i>	165
3. Katarzyna Kwiek – <i>Rozumienie tekstów specjalistycznych a kompetencje ogólne na przykładzie francuskiego euro żargonu</i>	177
4. Anna Kucharska – <i>Wpływ kompetencji ogólnych na wykonywanie ćwiczeń językowych w podręcznikach do nauki języka włoskiego w gimnazjum</i>	187

5. Agnieszka Dryjańska – <i>Kształtowanie postaw etycznych uczniów na lekcji języka obcego w szkołach katolickich</i>	197
Rozdział IV	
Technologie informacji i komunikacji a kompetencje ogólne	211
1. Agnieszka Traczyńska – <i>Wykorzystanie programu PRAAT w diagnozie i nauczaniu wymowy obcojęzycznej</i>	213
2. Aleksandra Wach – <i>Wpływ komunikacji internetowej na kompetencję gramatyczną młodzieży uczącej się języka angielskiego</i>	223
3. Krzysztof Kotuła – <i>Edycja i produkcja materiałów audiowizualnych w ramach nauki języka obcego. Nowe technologie a rozwijanie kompetencji ogólnych i językowych</i>	237
4. Małgorzata Kurek, Anna Turula – <i>Praca zespołowa online: uwarunkowania kulturowe i edukacyjne – próba analizy</i>	247
General competences in language education	261

Publikacja Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ, 2003 [2001]) wznowiła debatę wokół pojęcia kompetencji w uczeniu się/nauczaniu języków obcych. Zaproponowane w dokumencie: opis kompetencji i ich klasyfikacja stanowią przedmiot nieustającej dyskusji zarówno wśród teoretyków glottodydaktyki, jak i dydaktyków praktyków. Niniejszy tom monograficzny „Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne” jest poświęcony kompetencjom ogólnym w rozumieniu ESOKJ i stanowi próbę ujęcia aktualnych zainteresowań badawczych dydaktyków języków obcych. Podzielony został na cztery rozdziały, które prezentują kolejno: refleksje na temat pojęcia kompetencji i kompetencji ogólnych, dyskusję i wyniki badań dotyczących kompetencji ogólnej „umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*)”, analizę wpływu wybranych środków dydaktycznych na rozwijanie kompetencji ogólnych uczących się języków obcych oraz relacje pomiędzy uczeniem się/nauczaniem języków obcych w środowisku technologii informacji i komunikacji a kształtowaniem wybranych kompetencji ogólnych.

Zasadniczym punktem pierwszego rozdziału jest przegląd koncepcji kompetencji i określenie miejsca kompetencji ogólnych w glottodydaktyce. Dwa pierwsze teksty prezentują ewolucję pojęcia od językoznawczego ujęcia Chomsky’ego do współczesnych definicji glottodydaktycznych: międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej kompetencji negocjacyjnej. Kolejny tekst to prowokacyjnie postawione pytanie o zasadność zajmowania się kompetencjami jako takimi. Rozdział zamyka artykuł podejmujący próbę określenia specyfiki językowych kompetencji komunikacyjnych i kompetencji ogólnych w perspektywie specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Rozdział drugi dotyczy rozwijania umiejętności uczenia się języków obcych. Otwiera go tekst poruszający problem powiązań umiejętności heurystycznych, działań twórczych uczących się, ze zdolnością uczenia się. Niemniej ważny jest głos w dyskusji na temat: „bycia sobą”, definiowanego jako kompetencja ogólna ucznia. Rozważa się, jakie są możliwości i ograniczenia bycia sobą podczas nauki języka obcego w warunkach instytucjonalnych, w różnych koncepcjach i metodach glottodydaktycznych oraz przy okazji stosowania różnych technik. Badane są też: zależność pomiędzy rozwojem świadomości uczenia się a jakością podejmowanych działań komunikacyjnych w języku obcym oraz wpływ różnic indywidualnych na proces nauki języka obcego. Autorzy omawiają ponadto wyniki badań nad rozwojem kompetencji interakcyjnej w europejskiej edukacji dwujęzycznej oraz prezentują współczesne tendencje w zakresie oceniania rozwoju kompetencji językowych i ogólnych.

Rozdział trzeci poświęcony jest roli środków dydaktycznych służących wzbogaceniu działań nauczyciela i ucznia w rozwijaniu kompetencji ogólnych i pełniących w związku z tym ważną rolę w rozwoju postrzegania, wyobraźni i myślenia. Tu autorzy opowiadają się za podejściem zadaniowym, które rozwija postawę „aktywnej jednostki społecznej”, mającej do wykonania określone zadania uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sy-

tuacyjnym. Promują również rozwijanie kompetencji ogólnych w nauczaniu i uczeniu się języka metodą projektów. Na przykładzie francuskiego eurożargonu analizują, jak dalece kompetencje ogólne determinują rozumienie tekstów specjalistycznych. Rozdział zamykają teksty prezentujące wyniki badań na temat sposobu, w jaki kompetencje ogólne wpływają na rozwiązywanie podręcznikowych ćwiczeń językowych oraz lekcji języka obcego jako przyczynku do kształtowania etycznych postaw ucznia.

W rozdziale czwartym opublikowane zostały prace, w których przedstawiono wpływ technologii na rozwój kompetencji ogólnych i językowych. Dyskusję otwiera artykuł na temat możliwości zastosowania programu do analizy mowy PRAAT w diagnozie i rozwijaniu sprawności fonetycznych uczniów podczas nauki języków obcych. Badając wpływ komunikacji internetowej na rozwijanie kompetencji ogólnych, kolejni autorzy wskazują też na korelację pomiędzy intensywnością udziału w interakcji internetowej a znajomością form typowych dla tego typu dyskursu, co skutkuje większą gotowością do rozwijania kompetencji gramatycznej. Proces uczenia się języków obcych w środowisku technologii informacji i komunikacji zyskuje na atrakcyjności, co prowadzi także do wzrostu kreatywności uczących się. Nie bez znaczenia jest też pytanie o perspektywy, jakie w badanym zakresie niesie ze sobą postęp technologiczny. Analiza uwarunkowań kulturowych i edukacyjnych pracy zespołowej online prowadzi do postulatu o konieczność kształtowania właściwych postaw przyszłych nauczycieli i do prezentacji przykładowych strategii pedagogicznych.

Teksty zawarte w tomie traktują opis kompetencji użytkownika języka obcego zaproponowany w ESOKJ jako podstawę do rozpatrywania zagadnienia z różnych perspektyw badawczych. Ponieważ obok rozważań teoretycznych na temat definicji kompetencji ogólnych, możliwych klasyfikacji i opisu struktury kompetencji, autorzy szczególną uwagę koncentrują na kompetencji uczenia się oraz proponują rozwiązania dydaktyczne wspierające rozwój kompetencji ogólnych, kierujemy niniejszą publikację nie tylko do badaczy, ale także do nauczycieli praktyków. Zdajemy sobie sprawę, że książka ta nadal nie wyczerpuje tematu, ale mamy nadzieję, że może inicjować dalsze rozważania i badania w kierunku doskonalenia kompetencji komunikacyjnej użytkownika języka obcego.

Pragniemy podziękować wszystkim współpracującym przy tworzeniu niniejszego tomu. Szczególne podziękowanie kierujemy do dr hab. Magdaleny Sowy, recenzentki tomu, za sprawne opracowanie recenzji, które mogły stanowić dla Autorów źródło dodatkowej refleksji. Dziękujemy również Melanie Ellis, która podjęła się korekty tekstów w języku angielskim. Dziękujemy wreszcie Autorom, którzy zechcieli podzielić się swoimi refleksjami na temat kompetencji ogólnych w dydaktyce języków obcych.

*Joanna Stańczyk
Elżbieta Nowikiewicz*

Rozdział I

Kompetencje ogólne: miejsce w glottodydaktyce

EWOLUCJA KONCEPCJI KOMPETENCJI W GLOTTODYDAKTYCE

Evolution of the concept of competence in language education

Recent years have witnessed a drive within foreign language education towards communication. Acquiring communicative competence in the target language has been the main goal of language education for some time, which led to the development of the communicative approach in language teaching. However, more recently communicative competence has been criticised for being too deeply rooted in the concept of the culturally neutral native language speaker and so of little value for intercultural communication. Intercultural communicative competence (ICC) is being promoted as a more appropriate concept for foreign language education (FLE), as some level of communicative competence is only one of its components, with intercultural competence the new constituent. One of the better known models is proposed by Byram (1997), who emphasises that apart from linguistic, sociolinguistic and discourse competences ICC requires certain attitudes, knowledge and skills. Research has shown that the development of ICC in a foreign language education context is not an easy task. This is due to the levels of ICC development among foreign language teachers, inadequate support from teaching materials and to problems with defining the complex nature of 'culture'. Further research into ICC development is needed.

1. Wprowadzenie

Druga połowa XX wieku to okres sporów o to, czym jest *kompetencja językowa* jako taka, a także czym jest kompetencja w języku obcym oraz to, jak może być rozwijana. Wąskie rozumienie kompetencji językowej, jako zdolności do generowania poprawnych wypowiedzi, będące wynikiem przyjęcia koncepcji Noama Chomskiego, na gruncie teoretycznym spotkało się z krytyką innych badaczy, w tym Della Hymesa, który zaproponował termin *kompetencja komunikacyjna*. Czym jest owa kompetencja komunikacyjna zajmowali się liczni badacze, proponując własne modele i wyszczególniając różne jej komponenty, czy też pod-kompetencje, jak również wskazując na relacje między nimi. Kompetencja komunikacyjna stała się celem glottodydaktycznym i na trwałe przeniknęła do programów i materiałów nauczania. Jednakże w ostatnim czasie nasiliła się krytyka zarówno koncepcji kompetencji językowej, jak i promującego ją podejścia komunikacyjnego.

Tematem nurtującym obecnie glottodydaktyków jest tzw. *międzykulturowa kompetencja komunikacyjna* (MKK) – termin zaproponowany przez Michaela Byrama (1997). Zainteresowanie MKK jest naturalną konsekwencją uznania za cel glottodydaktyczny rozwoju kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Trwająca już od dziesiątków lat wśród specjalistów z różnych dyscyplin naukowych, które w sposób naturalny wpływały

na koncepcje w obrębie dydaktyki języka obcego, dyskusja nad tym, czym jest znajomość języka dotyczy coraz bardziej szczegółowych zagadnień i kieruje procesy badawcze na zjawiska związane z nabywaniem kompetencji i komunikowaniem się przy użyciu języka obcego. Skupię się na wybranych modelach kompetencji językowej i zwrócę uwagę na wzrost znaczenia procesu komunikacji między uczestnikami wywodzącymi się z różnych kultur, operującymi tym samym językiem drugim.

Ograniczenia pierwotnie rozumianej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, w dużej mierze odwołujące się do kompetencji rodzimego użytkownika języka, stały się powodem zwrócenia uwagi na zjawiska komunikacji międzykulturowej w języku obcym i wynikających stąd trudności. Postulat rozwoju MKK w trakcie procesu nauczania języka obcego zaczyna znajdować zrozumienie wśród coraz liczniejszej grupy glottodydaktyków. Jednakże nie wszyscy nauczyciele wydają się być dobrze przygotowani do rozwoju tak rozumianej kompetencji wśród swoich uczniów. Nie zawsze też znajdują w tym względzie wsparcie w materiałach glottodydaktycznych. Wskazuje to na potrzebę zwrócenia większej uwagi na MKK w trakcie kształcenia nauczycieli języków obcych, aby nauczający czuli się przygotowani do roli mediatora międzykulturowego i aby potrafili również kształcić swoich uczniów do pełnienia owej roli.

2. Kompetencja a użycie języka obcego – wpływ teorii lingwistycznych na glottodydaktykę

Termin „kompetencja” (ang. *competence*) w odniesieniu do języka wprowadzony został przez Chomskiego (1965: 4) i przeciwstawiony pojęciu „użycie” (ang. *performance*). Podczas gdy użycie języka odnosiło się do nieskończonej różnicowanych aktów zachowania językowego (ang. *verbal behaviour* – termin użyty przez Skinnera w 1957 r.) z wszystkimi możliwymi formami idiosynkratycznymi, błędami, wahaniami etc., to kompetencja oznaczała wyabstrahowane z aktów użycia intuicyjne i nieuświadomione reguły tworzące system, którym posługiwał się rodzimy użytkownik języka. Językoznawcy uważali, że taka lingwistyczna kompetencja może być badana w izolacji od innych składowych kompetencji komunikacyjnej i dotyczy tzw. idealnego mówcy/słuchacza, który zna język perfekcyjnie, w całkowicie homogenicznej wspólnocie komunikacyjnej, oraz, że nie jest poddana działaniu takich czynników jak ograniczenia pamięci czy destruktory. Chomsky wprowadził też termin „mechanizm nabywania języka” (ang. *language acquisition device LAD*) jako ten, który odpowiedzialny jest za abstrahowanie owych reguł, w który wyposażony jest każdy człowiek, a dostępny mu do okresu nabycia kompetencji w języku ojczystym kojarzonym z okresem lateralizacji (tzw. hipoteza wieku krytycznego, np. Lenneberg, 1967). Innym terminem wprowadzonym przez Chomskiego jest „uniwersalna gramatyka” (ang. *universal grammar*), tj. abstrakcyjna wiedza, jaką dzieci kierują się w nabywaniu języka ojczystego, która ma wpływ na konstruowaną przez dziecko gramatykę owego języka.

Chociaż Chomsky odnosił się do kompetencji, jako celu badań językoznawczych, oraz do kompetencji rodzimego użytkownika języka, nie mniej teoria jego wywarła wpływ na teorie funkcjonujące w dydaktyce języków obcych. Teorie te można określić mianem re-

dukcjonistycznych, ponieważ postrzegano kompetencję językową jako niezależną od innych umiejętności poznawczych (zob. np. Felix, 1981), utożsamiano rozwój kompetencji z postępowaniem w opanowywaniu form językowych (Pienemann, 1984) oraz ograniczano cele dydaktyczne w pierwszym etapie nauki, choć inaczej rozkładano akcenty.

Pierwszą propozycją zastosowania koncepcji wywodzących się z tak rozumianego pojęcia „kompetencja” była tzw. teoria kognitywna (Stern, 1983) zwana też metodą kognitywną (Komorowska, 1979). Kognitywna teoria nauczania języka powstała w opozycji do poprzedzającej ją teorii audiolingwalnej, kładącej nacisk na sprawności językowe, opartej na behawioralnej teorii uczenia się (Skinner, 1957) i strukturalnej koncepcji języka (np. Bloomfield, 1933). Kognitywna teoria uczenia się (zob. np. Ausubel, 1964) skojarzona została z teorią gramatyki transformacyjnej Chomskiego. Pierwszym, który opisał teorię kognitywną w odniesieniu do nauczania języka obcego był John B. Carroll (1966), a Kenneth Chastain (1976 [1971]) przedstawił sposoby jej praktycznego zastosowania. W Polsce propagatorem metody kognitywnej był np. Waldemar Marton (1974). Metoda ta przez długi okres dominowała w polskim głównym nurcie glottodydaktyki, choć raczej w formie eklektycznej, w której oprócz reguł pojawiały się wzorce zdaniowe.

W teorii kognitywnej nacisk położony był na kontrolę nad językiem jako systemem, tj. świadomie nabytą kompetencją. Istotne było rozumienie struktur języka obcego, a nie łatwość ich użycia, ponieważ zakładano, że jeśli uczeń zdobędzie wystarczający stopień kontroli poznawczej nad strukturami języka, użycie rozwinie się w sposób automatyczny (Carroll 1966: 102).

Inaczej koncepcje Chomskiego wpłynęły na teorię zaproponowaną przez Stephena Krashena (1981, 1982), która znalazła praktyczne rozwiązanie w opracowanym wspólnie z Tracy D. Terrellem podejściu naturalnym (Krashen i Terrell, 1983). Krashen postuluje dostępność dwu sposobów nabywania kompetencji językowej dla dorosłych: nieświadomego nabywania języka w warunkach nieformalnych i świadomego uczenia się reguł języka i ich zastosowania w warunkach sztucznych. W przeciwieństwie do Chomskiego, Krashen zakłada funkcjonowanie wrodzonego mechanizmu nabywania kompetencji językowej w okresie postlateralizacyjnym. Co więcej, to ów nieuświadomiony sposób nabywania kompetencji jest dla Krashena istotny dla rozwoju sprawności komunikacyjnych, podczas gdy świadome uczenie się ma wpływ jedynie na monitorowanie poprawności użycia. Krashen zwraca też uwagę na niezbędne warunki dla funkcjonowania owego monitora, takie jak: koncentrowanie się na poprawności, wystarczający czas dla procesowania formy oraz znajomość reguł. Dla nabywania kompetencji uwidocznionej w spontanicznej komunikacji monitor jest mało użyteczny, a wiedza wyuczona nie ma bezpośredniego zastosowania w produkcji językowej. Najważniejszym warunkiem dla rozwoju kompetencji w języku obcym, zadaniem Krashena, jest dostęp do tzw. zrozumiałych danych wejściowych (ang. *comprehensible input*), które zdaniem autora powinny być minimalnie powyżej aktualnego poziomu kompetencji ucznia ($i+1$). Proces nabywania kompetencji, zdaniem Krashena, jest więc podświadomy i automatyczny, a także postępuje zgodnie z naturalnym porządkiem uwidocznionym w dostępności określonych struktur na danym poziomie rozwoju.

Krashen postuluje rozpoczynanie nauczania języka obcego w warunkach sztucznych od rozwoju sprawności receptywnych, które w późniejszym okresie pozytywnie będą oddziaływać na rozwój sprawności produktywnych. Wczesne wymuszanie produkcji prowadzi, zdaniem Krashena, do podniesienia tzw. filtra afektywnego (ang. *affective filter*), który blokuje proces nabywania kompetencji, a nawet prowadzić może do fosylizacji.

Metodą postulującą rozpoczynanie nauczania języka obcego od rozwoju sprawności receptywnych jest też metoda Jamesa Ashera (1977), tzw. reakcja całym ciałem (ang. *total physical response*). Nie odwołuje się ona wprawdzie do kognitywnej teorii uczenia się, a jest połączeniem teorii humanistycznej i behawioralnej, ale – podobnie jak postuluje to Krashen – warunki nauczania języka obcego mają być zbliżone do tych, w jakich dziecko rozwija kompetencję w języku pierwszym, tj. poprzez reagowanie na polecenia opiekunów, a więc kompetentnych użytkowników języka.

Waldemar Marton (1988) w analizie współczesnych podejść do nauczania języka uznaje obie metody za strategię receptywną, podczas gdy wspomnianą wcześniej teorię/metodę kognitywną jako strategię rekonstrukcyjną. Oba podejścia wywodzą się z koncepcji kompetencji językowej zaproponowanej przez Chomskiego, wiążąc ją jednak z inną teorią uczenia się.

Kompetencja, która za sprawą lingwistycznych teorii języka, stała się celem procesu glottodydaktycznego utożsamiana była ze znajomością systemu języka uwidocznionego w poprawnym użyciu. Opierano się na koncepcji „idealnego mówcy” za jakiego uważano rodzimego użytkownika języka. Ta koncepcja została zanegowana przez socjolingwistów jako zbyt wąska dla rozumienia i objaśnienia, czym jest kompetencja językowa i nie sprawdziła się w praktyce (Komorowska, 1978).

3. Kompetencja komunikacyjna i podejście komunikacyjne w glottodydaktyce

Termin kompetencja komunikacyjna (ang. *communicative competence*) został zaproponowany przez antropologa i socjolingwistę Della Hymesa (1971). Hymes (1974) rozróżnia między językową umiejętnością komunikacyjną (ang. *language communicative ability*) a komunikacyjnym użyciem języka (ang. *communicative language use*). Hymes inspirował się koncepcją Chomskiego rozróżniającą językową kompetencję i użycie języka, jednakże uważał, że istnieje również kompetencja dotycząca użycia języka, która jest czymś innym, niż faktycznym użyciem języka w procesie komunikacji. Jego teoria uwzględnia znajomość kompetencji strukturalnej, ale też akceptowalnych w danej kulturze sposobów interakcji z innymi, w różnych sytuacjach i będących w różnych wzajemnych relacjach. W jego teorii występuje więc komponent lingwistyczny, psycholingwistyczny, socjolingwistyczny i probabilistyczny.

Badacze procesu komunikacyjnego wyodrębnili zjawisko zwane chęcią komunikowania się (ang. *willingness to communicate*), które zdefiniowano jako tendencję do angażowania się w proces komunikacji. Uznano je za czynnik wpływający na kompetencję komunikacyjną, a zależny od poziomu stresu i kompetencji (McCrosky i Richmond, 1987).

Choć podobnie jak pojęcie „kompetencja”, pojęcie „kompetencja komunikacyjna” powstało w odniesieniu do języka ojczystego, to oddziaływało również na koncepcje powstałe w odniesieniu do nabywania języka nie-ojczystego. Rozbudowując teorię Hymesa, Michael Canale i Merrill Swain (1980: 29) zaproponowali model kompetencji komunikacyjnej, w którym obok kompetencji gramatycznej znalazły się kompetencja socjolingwistyczna i kompetencja strategiczna. W ten sposób uwzględnione zostało użycie systemu językowego, a także funkcjonalne aspekty kompetencji. W późniejszej pracy Canale (1983) uzupełnił kompetencję socjolingwistyczną w swoim modelu o kompetencję dyskursywną.

Z czasem na użytek nabywania kompetencji w języku nie-ojczystym proponowano coraz bardziej złożone modele kompetencji językowej (np. Bachman, 1990; Celce-Murcia et al., 1995; Celce-Murcia, 2007). Wszystkie one zwracały uwagę na interakcyjny charakter kompetencji komunikacyjnej oraz na kompetencję socjokulturową.

Lyle F. Bachman (1990) na użytek testowania umiejętności komunikowania się językowego (ang. *communicative language ability*) wyodrębnił kompetencję językową, kompetencję strategiczną i mechanizm psychofizjologiczny odpowiedzialny za produkcję językową. W ramach kompetencji językowej autor podzielił wymienione przez Canale’a i Swain kompetencje na podkategorie: kompetencję organizacyjną, z kompetencją gramatyczną i kompetencją tekstową, oraz kompetencję pragmatyczną, z kompetencją illokucyjną i kompetencją socjolingwistyczną. Zdaniem Bachmana, kompetencja strategiczna jest zdolnością ogólnego rozumowania, pozwalającą na negocjowanie znaczenia w danym kontekście; ma więc wpływ na komunikację, jednakże nie jest kompetencją dotyczącą tylko języka, ale również wiedzy, jaką dysponuje osoba komunikująca się. To oddzielenie kompetencji strategicznej od kompetencji komunikacyjnej, jak również brak zakotwiczenia kompetencji strategicznej w teorii, stało się najczęstszym powodem krytyki tego modelu (np. Alderson, 2000: 166; Chalhoub-Deville i Deville, 2005: 822). Inną słabością modelu, zdaniem Johnson (2004), jest wyprowadzenie kompetencji dotyczącej tekstu poza obręb kompetencji pragmatycznej, co zdaniem autorki jest trudne w analizie rzeczywistych tekstów lub wręcz niemożliwe. W zmodyfikowanym wcześniejszym modelu kompetencji (zob. Celce-Murcia et al., 1995: 9–10) Marianne Celce-Murcia (2007: 45) proponuje integrację wcześniejszych koncepcji kompetencji komunikacyjnej. W modelu tym wyodrębniono trzy poziomy operacyjne procesy komunikacji, tj. trzy nakładające się na siebie sfery. Pierwszy poziom, stanowiący bloki konstrukcyjne modelu (ang. *building blocks*), składa się z czterech podkompetencji: kompetencji lingwistycznej, odpowiadającej w modelu Canale’a i Swain (1980) kompetencji gramatycznej, kompetencji socjokulturowej, uwzględnionej również w modelu autorów, ale nazwanej socjolingwistyczną, kompetencji formuł/wyrażeń konwencjonalnych (ang. *formulaic competence*), tj. znajomość wypowiedzi rutynowych, kolokacji, idiomów i ram leksykalnych, oraz kompetencji interakcji (ang. *interactional competence*), którą badaczka opisuje jako kompetencję w realizowaniu i rozumieniu wydarzeń komunikacyjnych poprzez użycie i interpretację aktów mowy i ich zbiorów. Ten rodzaj podkompetencji przypomina kompetencję illokucyjną (podkategorię kompetencji pragmatycznej) z modelu Bachmana (1990), ale też mieszczą

się w nim niewerbalne czynniki komunikacji. Wymienione cztery pod-kompetencje odpowiadają za tworzenie tekstu, a więc wpływają na kompetencję dyskursu. Tu mieszczą się zarówno kohezja (zdefiniowana jako konwencje odnoszenia się, substytucja, elipsy, łączniki i łańcuchy słowne), jak i koherencja (użycie schematów), jak również znajomość rodzajów tekstów oraz odnośników. Kompetencja strategiczna nadzoruje cały proces tworzenia wypowiedzi, a więc kontroluje owe cztery bloki konstrukcyjne, poprzez angażowanie takich umiejętności jak: negocjowanie znaczeń, rozwiązywanie problemów komunikacyjnych czy kompensowanie braków w którejkolwiek z kompetencji zawartej w modelu. Kompetencja strategiczna nie jest tu tylko kompetencją językową (jak w modelu Canale'a i Swain z 1980 roku), ale ma charakter kognitywny i metakognitywny, a także nawiązuje do metakognitywnych, kognitywnych i pamięciowych strategii uczenia się oraz znanych z badań nad procesem komunikacji strategii komunikowania się (Celce-Murcia, 2007: 45).

Praktycznym zastosowaniem koncepcji wywodzących się z podejścia socjolingwistycznego jest podejście komunikacyjne w nauczaniu opisane np. przez Joego Sheilsa (1988). Wprawdzie, jak zauważyła Hanna Komorowska (1988), która jako pierwsza w sposób praktyczny przybliżyła polskiemu czytelnikowi owo podejście, nie jest ono jednorodne, ale wspólny jest nacisk na interakcję w procesie komunikacji, lukę informacyjną i negocjowanie znaczenia. W nauczaniu tym, bardziej niż na formalne aspekty języka, nacisk położony jest na funkcje komunikacyjne. Na użytek nauczania rozwijającego kompetencję komunikacyjną stworzono programy nauczania określające nośniki poszczególnych komponentów kompetencji komunikacyjnej (np. van Ek i Trim, 1993), które stały się podstawą programów, na których opierają się twórcy materiałów glottodydaktycznych. Ten nacisk na komunikację szczególnie wyraźny jest właśnie w materiałach nauczania, które wykorzystują naturalne sytuacje komunikacyjne, materiały (semi)autentyczne, integrują sprawności itp.

Badaniu poddano chęć komunikowania się w języku obcym (np. MacIntyre et al., 1998: 546), zwracając uwagę, że nie jest ona bezpośrednio zależna od kompetencji w języku ojczystym a od wielu czynników. Na przykład T. Yashima (2002), badająca chęć komunikowania się w języku obcym przez studentów japońskich, wyodrębniła czynnik, który nazwała postawą międzynarodową (ang. *international posture*), jako ten który ma silny wpływ na komunikacyjną gotowość. Badania A. Mystkowskiej-Wiertelak i A. Pietrzykowskiej (2011) nie potwierdzają aż tak silnego wpływu tego czynnika na chęć komunikowania się w języku angielskim przez studentów polskich, przyszłych nauczycieli tegoż języka, ale autorki jednocześnie zauważają, że poziom gotowości komunikacyjnej w języku obcym badanych studentów był generalnie niski. Na bariery komunikacyjne w trakcie studiów adresowanych do przyszłych nauczycieli języka obcego wskazują też badania Doroty Nowackiej (Siek-Piskozub, Nowacka, 2012).

W ostatnim czasie podejście komunikacyjne do nauczania spotkało się z krytyką, jako że nie uwzględnia wszystkich uwarunkowań i kompetencji, jakie niezbędne są w procesie komunikacji uczestników pochodzących z różnych kręgów kulturowych, między którymi dochodzić może do licznych nieporozumień, nie spowodowanych poziomem kompetencji

lingwistycznej czy sprawności komunikacyjnych, ale całą mentalną strukturą ukształtowaną przez kulturę. Specjaliści od komunikacji interkulturowej jednoznacznie stwierdzają, iż aby skutecznie komunikować się z przedstawicielami innych kultur i obszarów geograficzno-językowych nie wystarczy znajomość samego języka obcego, ponieważ wiele nieporozumień ma swoje źródło na poziomie komunikacji interpersonalnej oraz braku umiejętności ustanawiania i podtrzymywania własnej tożsamości oraz tożsamości osób zaangażowanych w interakcję (por. Byram, 1997; Mikułowski-Pomorski, 2006; Aleksandrowicz-Pędich, 2007). Dostrzega się, że zadania mające rozwijać kompetencję komunikacyjną w warunkach edukacyjnych mają redukcjonistyczną tendencję do opierania się na neutralnej – pod względem socjo-kulturowym – umiejętności komunikowania się wyidealizowanego słuchacza/mówcy (por. np. Dubin, 1989 za Nazari, 2007: 202). Nauczanie komunikacyjne, jak zauważają Michael Byram i Carol Morgan (1994: 9), jest zagrożone pokusą kładzenia akcentu na ćwiczenie mechanicznych „konwersacyjnych sprawności przetrwania” (ang. *conversational survival skills*). Jak zauważa Ildko Lázár (2007: 5), dobra znajomość gramatyki, bogate słownictwo, kilka opanowanych aktów komunikacji i znajomość kilku faktów kulturowych nie pomogą w komunikacji nie-rodzimyemu użytkownikowi języka w funkcjonowaniu w innej społeczności, negocjowaniu, zawieraniu przyjaźni itp. Nie pomoże im w tym też wymowa zbliżona do rodzimego użytkownika języka. Nauczanie języka ma więc dwie strony, stronę językową i stronę kulturową, i prawdziwym wyzwaniem dla glottodydaktyków jest ich integracja (Risager, 2005: vii).

4. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna – nowa propozycja dla glottodydaktyki

Ograniczenia koncepcji kompetencji komunikacyjnej w odniesieniu do języka nie-ojczystego spowodowały zainteresowanie tzw. międzykulturową kompetencją komunikacyjną (MKK) (ang. *intercultural communicative competence*). Zainteresowanie problemem komunikacji międzykulturowej ma już długą historię sięgającą początków czasów nowożytnych i uwidocznione jest w literaturze. Jednakże metody badawcze komunikacji międzykulturowej opracowane zostały dopiero w XX wieku po II wojnie światowej. Wtedy też powstała nowa dyscyplina naukowa mająca za zadanie usprawnienie kontaktów międzynarodowych. Komunikacja międzykulturowa od samego początku swego istnienia stanowiła dziedzinę interdyscyplinarną, która zapożyczyła metodologię badawczą, jak i wiele pojęć, z takich nauk jak etnografia, antropologia, socjologia, psychologia i językoznawstwo. W tym ostatnim przypadku często przywoływana jest tzw. teoria relatywizmu językowego Sapira-Whorfa (Sapir, 1921), czy też badania Anny Wierzbickiej (1991, 2006 [2002]). W kontekście komunikacji międzykulturowej język traktowany jest jako m.in. system znaczeń, narzędzie przekazu kulturowego, siłę odciskającą znamię w umysłach i czynnościach rozmówców (Damen, 1987). Moran (2003) twierdzi także, że każda osoba zanurzona w danej kulturze widzi i słyszy wokół siebie język w jego formach werbalnych i niewerbalnych, stąd idea o nierozzerwalności języka i kultury, ponieważ język obejmuje produkty, praktyki oraz społeczności, które są naznaczone odpowiednimi cechami danej kultury.

Na potrzebę rozwoju MKK zwrócili szczególną uwagę przedstawiciele biznesu. Jak uważa M. Inman (1985), począwszy od lat siedemdziesiątych następował wzrost szkoleń w zakresie MKK wśród pracowników delegowanych do zagranicznych przedstawicielstw, aby uniknąć wcześniej doświadczanych niepowodzeń z adaptacją pracowników w warunkach obcych kulturowo.

Powodem doświadczanych trudności może być złożony charakter zjawiska kultury. Co więcej, jak zauważa Edward Hall (1959: 39 za Lázár et al. 2007: 8), kultura skrywa więcej niż ujawnia i – co może wydawać się dziwne – skrywa to najbardziej przed rodzimym użytkownikiem. Gary R. Weaver (1993) analizując kulturę, zwrócił uwagę na jej dwiistość, którą przedstawił korzystając z metafory góry lodowej. Jej wierzchołek to kultura sprecyzowana i widoczna gołym okiem, słyszalna i/lub dotykalna, natomiast to, co jest dwuznaczne, znajduje się pod powierzchnią wody. Są to przekonania, wartości, schematy myślowe i mity. Stąd można mówić o potencjalnych trudnościach, na jakie jesteśmy narażeni przemieszczając się między kulturami. Rozmówca międzykulturowy może wstępnie uzyskać dostęp tylko do niewielkiej części kultury swojego rozmówcy, podczas gdy jej sedno pozostaje niejasne. Może też nie mieć świadomości, że to co uważał za „normalne” przez przedstawicieli innej kultury odbierane jest jako „dziwne”. Dlatego w komunikacji międzykulturowej napotykamy na tyle trudności i niepowodzeń.

Koncepcja MKK na użytek edukacji językowej popularyzowana jest np. przez Michaela Byrama (1997). Wprawdzie kultura zawsze była ważnym składnikiem treści wykorzystywanych w nauczaniu języka obcego, lecz w przeszłości koncentrowano się na tzw. kulturze przez duże K, tj. osiągnięciach danej wspólnoty kulturowej, a więc tym, co w modelu Weavera znajduje się w wierzchołku góry lodowej. Pomijano natomiast to, co skryte jest pod powierzchnią. Na te właśnie składniki kompetencji kulturowej zwraca się uwagę w podejściu międzykulturowym. MKK różni się jakościowo od kompetencji, jaką posiadają rodzimi użytkownicy języka komunikujący się w swoich środowiskach. W tym względzie Byram odróżnia turystę (ang. *tourist*) i niezbędną mu kompetencję od tej potrzebnej gościowi przebywającemu w danym kraju dłużej (ang. *sojourner*). Turysta zakłada, że w wyniku doświadczenia międzykulturowego obserwowane zjawiska i uczestnicy interakcji nie poddani zostaną zmianie, że nic nie zmieni się też w jego sposobie postrzegania świata, podczas gdy gość otwarty jest na transformację, zakwestionowanie swoich przekonań czy wartości. Dlatego też w jego postawie częściej pojawia się prowokacyjne zadawanie pytań, tym samym potencjalnie wpływa on nie tylko na swoje postrzeganie świata, ale też na przedstawicieli społeczeństwa, z którymi wchodzi w interakcję.

W modelu MKK zaproponowanym przez Byrama (1997: 13), oprócz składowych kompetencji komunikacyjnej (kompetencji lingwistycznej, kompetencji socjolingwistycznej i kompetencji dyskursywnej), występuje kompetencja międzykulturowa, na którą składa się spłot czynników dotyczących wiedzy, sprawności i postaw. Postawy (s. 50) mają decydujący wpływ na rozwój MKK. Pożądane postawy 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. Wiedza dotyczy znajomości rodzi-

mych i obcych grup społecznych, ich osiągnięć i praktyk, a także procesów wchodzenia w interakcję na poziomie międzyosobniczym i międzygrupowym/społecznym. Byram (1997: 52) wyróżnia też dwa typy sprawności. Pierwszy to sprawności interpretowania dokumentów i wydarzeń występujących w danej kulturze i sprawności wyjaśnienia i odniesienia do dokumentów i wydarzeń w kulturze własnej. Drugim typem sprawności są umiejętności poznawania nowych kultur i praktyk kulturowych oraz umiejętność wykorzystywania wiedzy, postaw i sprawności w czasie rzeczywistym w trakcie komunikacji i interakcji z przedstawicielami innych kultur. Ostatni komponent to edukacja, a w jej ramach krytyczna świadomość kulturowa oraz edukacja polityczna (Byram, 1997: 53).

Byram uważa, że MKK rozwijać się może w wyniku nauczania, własnych doświadczeń opcjonalnie poprzedzonych nauczaniem lub w wyniku własnych studiów nad kulturami obcymi. To, że autor uwzględnił w swoim modelu możliwość – a nawet potrzebę – edukacji, czyni ten model użytecznym dla nauczycieli języków obcych. Model ten wykorzystany został np. w materiałach przeznaczonych dla nauczycieli języka obcego opracowanych w ramach projektu koordynowanego przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych w Graz (Lázár et al., 2007). Kontekst międzykulturowy uwzględniany jest w powszechnie stosowanym w krajach Unii Europejskiej dokumencie, jakim jest Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (Rada Europy, 2003 [2001]), czy w Europejskim Portfolio Językowym (2005).

5. Problemy z rozwojem MKK

Fakt, że koncepcja MKK uznawana jest za cel edukacji językowej, przyczynił się do inicjowania badań mających na celu ocenę stopnia jej rozwoju wśród różnych grup uczących się lub posługujących językiem obcym. Lies Sercu et al. (2005: 13-20), na podstawie zebranych danych od 424 nauczycieli języków obcych z 7 krajów, dochodzą do wniosku, że MKK nauczycieli jest rozwinięta w niewystarczającym stopniu. Ildiko Lázár (2007) stwierdza brak faktycznego wprowadzenia treningu w zakresie MKK przez nauczycieli na Węgrzech, a jedynie deklarację zainteresowania tym problemem. W Polsce Ewa Bandura (2007) i Lucyna Aleksandrowicz-Pędich (2007) nie dostrzegają różnic między dość niskim poziomem MKK wśród nauczycieli polskich i tych z innych krajów europejskich, jak również stwierdzają świadomość na poziomie deklaracji niepokrywającej się ze stosowaną praktyką. Anna Gajdzica (2008) potwierdza ignorowanie pozakognitywnych czynników MKK w praktyce nauczania. Natomiast innego zdania jest Zofia Chłopek (2009), która uzyskała dane od 106 polskich nauczycieli języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Jej zdaniem MKK nauczycieli języków jest dobrze rozwinięta, choć i ona stwierdza, że komponent socjokulturowy jest przez nich najmniej wykorzystywany. Aleksandra Krawczyk (2012) negatywnie ocenia rozwój MKK wśród studentów NKJO i postuluje wprowadzenie obowiązkowego szkolenia w tym zakresie.

Nauczyciele, którzy przykładają wagę do rozwoju MKK, pozytywnie oceniają próby świadomego podjęcia tematyki międzykulturowej komunikacji. W ich wyniku podnosi się poziom MKK nawet u dzieci (zob. Chromiec, 2004; Jaroszewska, 2007), a tym bardziej

u uczniów starszych charakteryzujących się ciekawością poznawczą (Pieklarz, 2005; Romanowski, 2011; Siek-Piskozub, 2012).

Niejednoznaczne są natomiast rezultaty badań nad adekwatnością materiałów dydaktycznych dla rozwoju MKK. Aleksandrowicz-Pędich (2007) ocenia pozytywnie materiały do nauczania języka angielskiego. Jednakże inni badacze (np. Chłopek, 2009; Krawiec, 2010) zwracają uwagę, że podręczniki często koncentrują się na tradycyjnych informacjach dotyczących danego kraju, a nawet mogą być źródłem utrwalania stereotypów (Piórkowska, 2005).

Badacze zwracają też uwagę na trudności z oceną stopnia rozwoju MKK, ze względu na jej złożony charakter i zależność od kontekstu oceny (zob. np. Owczarek, 2010).

6. Podsumowanie

Jak mogliśmy zauważyć z tej pobieżnej analizy, koncepcja kompetencji językowej na przestrzeni dziesięcioleci ewoluowała od koncepcji stricte lingwistycznych do socjolingwistycznych i to w kontekście międzykulturowym. Tabela w Aneksie poniżej ilustruje najbardziej znaczące zmiany.

Coraz powszechniejsze jest przekonanie, iż w nauczaniu języka obcego należy położyć nacisk na MKK, a nie tylko na kompetencję językową. Wynika to z potrzeby postępującej globalizacji, rozwoju nowych technologii, co sprawia, że kontakty przedstawicieli różnych kultur, posługujących się na co dzień różnymi językami, stają się codziennością. Nasza wiedza na temat stopnia i sposobów rozwoju MKK wśród nauczycieli języków obcych, od których oczekuje się, że staną się mediatorami międzykulturowymi i modelami dla swoich uczniów, jest jednak niepełna. Trudno przesądzać na podstawie kilkusetosobowych prób, czy nauczyciele są w tym względzie dobrze czy źle przygotowani, tym bardziej, że część badań ma charakter jedynie sondażowy.

Proces rozwoju MKK, ze względu na złożoność samego konceptu, jak i dynamiczny charakter zjawiska kultury, nie jest łatwy i musi być to proces ciągły. W jej rozwój powinni się angażować nie tylko nauczyciele języka obcego, ale cały system edukacji, jak również społeczeństwo (np. poprzez media), w którym ów system funkcjonuje. Natomiast nauczyciele języków obcych – na różnych poziomach nauczania – nie mogą uchylać się przed kształtowaniem MKK u swoich podopiecznych. Mogą to czynić np. poprzez uwzględnianie treści o kulturach krajów danego języka, skonfrontowanych wszakże z kulturą własną, a na wyższych poziomach językowych z różnymi kulturami (Chłopek, 2008), czy też angażowanie uczniów w symulacje o charakterze międzykulturowym (Lubecka, 1998; Siek-Piskozub, 2012). Pomagać w tym powinny podręczniki do nauki języka, ale to przecież nie jedyne źródło dostępnej wiedzy o innych krajach i kulturach. W tym względzie do zaoferowania ma wiele Internet – jako medium współpracy między grupami z różnych kultur lub jako nośnik bogatej informacji na różne tematy. Tym bardziej, że to co my nauczyciele uznajemy za nowe technologie, dla naszych wychowanków jest codziennością, w której się wychowali.

MKK powinna też stać się polem dalszych badań wśród glottodydaktyków. Należałoby zweryfikować różne formy rozwoju MKK, wpływ doświadczeń wynikających ze współpra-

cy międzynarodowej i wymian studenckich, sprawdzić, kiedy trening MKK jest najskuteczniejszy, czy też rodzaj i rolę materiałów autentycznych sprzyjających rozwojowi MKK. Jest więc to wdzięczne pole do dalszych badań i temat dla prac licencjackich, magisterskich i doktorskich.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J.Ch. 2000. *Assessing Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2007. « Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich ». (w:) *Nauczanie języków obcych — Polska a Europa* (red. H. Komorowska). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica: 39–56.
- Asher, J. 1977. *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos: CA: Sky Oaks Productions.
- Ausubel, D.P. 1964. « Adults versus children in second-language learning: psychological considerations ». (w:) *Modern Language Journal* 48. 420–424.
- Bachman, L.F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, E. 2007. *Nauczyciel jako mediator interkulturowy*. Kraków: Tertium.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. i Morgan, C. 1994. *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. 1983. « From communicative competence to communicative language pedagogy ». (w:) *Language and communication* (red. J.C. Richards i R. W. Schmidt). London: Longman: 2–27.
- Canale, M. i Swain, M. 1980. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Carroll, J. B. 1966. « The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign language ». (w:) *Trends in language teaching* (red. A. Valdman). New York: McGraw-Hill: 93–106.
- Chalhoub-Deville, M. i Deville, C. 2005. « A look back at and forward to what language testers measure ». (w:) *Handbook of research in second language teaching and training* (red. E. Hinkel). Mahawah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates: 815–833.
- Chastain, K. 1976 [1971]. *Developing second-language skills: Theory to practice*. Chicago: Rand McNally.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

- Chłopek, Z. 2008. « Intercultural education in a foreign language classroom: Preparing our learners for participation in the multicultural world ». (w:) *Linguistische Treffen in Wrocław 2: Linguistica et res cotidianae* (red. I. Bartoszewicz, J. Szczęk i A. Tworek). Wrocław – Dresden: Neisse Verlag: 229–240.
- Chłopek, Z. 2009. « Nauczanie kultury na lekcji języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych ». *Języki Obce w Szkole* 1: 61–68.
- Chromiec, E. 2004. *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Damen, L. 1987. *Culture teaching: the fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Europejskie portfolio językowe*. 2005. Strasburg – Warszawa: Council of Europe, CODN
- Felix, S.W. 1981. « On the (in)applicability of Piagetan thought to language learning ». *Studies in Second Language Acquisition* 7: 257–274.
- Gajdzica, A. 2008. « Kompetencja pedagoga szkolnego w warunkach środowiska wielokulturowego ». (w:) *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości — studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego* (red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur i A. Szczurek-Boruta). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek: 75–91.
- Hall, E. 1959. *The silent language*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Hymes, D. 1971. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. 1974. *Foundations of sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Inman, M. 1985. « Language and cross-cultural training in American multinational corporations ». *Modern Language Journal* 69 (3): 247–255.
- Jaroszewska, A. 2007. *Nauczanie języków obcych w nauczaniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Johnson, M. 2004. *A philosophy of second language acquisition*. Binghamton: Yale University Press.
- Kapciak, A., L. Korporowicz i A. Tyszko (red.) 1995. *Komunikacja międzykulturowa: zbliżenia i impresje*. Warszawa: GK Poligrafia.
- Kapciak, A., L. Korporowicz i A. Tyszko (red.) 1996. *Komunikacja międzykulturowa: zdarzenia i spotkania*. Warszawa: Inter Graf.
- Komorowska, H. 1978. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, H. 1979. « Metody audiolingwalna i kognitywna w dydaktyce języków obcych ». (w:) *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975* (red. F. Grucza). Warszawa: PWN: 190–201.

- Komorowska, H. (red.) 1988. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. i Terrell, T.D. 1983. *The natural approach*. New York: Pergamon Press.
- Krawczyk, A. 2012. « Intercultural teaching on higher education level ». (w:) *Informed teaching — premises of modern language pedagogy* (red. H. Lankiewicz i E. Wąsikiewicz-Firlej). Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa: 99–111.
- Krawiec, M. 2010. « Stereotypy kulturowe w kontekście nauczania języka angielskiego ». (w:) *Heteronomie glottodydaktyki*. Księga jubileuszowa z okazji sześćdziesięciolecia urodzin prof. dr hab. Teresy Siek-Piskozub (red. Z. Wąsik i A. Wach). Poznań: Instytut Filologii Angielskiej: 139–152.
- Lázár, I. 2007. « Guidelines for the teaching of intercultural communicative competence (ICC) ». (w:) *Developing and assessing intercultural communicative competence. a guide for language teachers and teacher educators* (red. I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G.S. Matei i C. Peck). Strasbourg: European Centre for Modern Languages: 5–11.
- Lenneberg, E. H. 1967. *The biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons.
- Lubecka, A. 1998. « Interkulturowa kompetencja komunikatywna — jak wykorzystać gry symulacyjne do jej osiągnięcia ». *Biuletyn Glottodydaktyczny UJ Kraków* 4: 59–74.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z. i Noels, K.A. 1998. « Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation ». *Modern Language Journal* 82 (1998): 545–62.
- Marton, W. 1974. *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Marton, W. 1988. *Methods in English Language Teaching. Frameworks and options*. New York: Prentice Hall.
- McCroskey, J.C. i Richmond, V.P. 1987. « Willingness to communicate ». (w:) *Personality and interpersonal communication* (red. J.C. McCroskey i J.A. Daly). Newbury Park, CA: Sage: 129–156.
- Mikułowski-Pomorski, J. 2006. *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikacji medialnej*. Kraków: Universitas.
- Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. 2011. « L2 willingness to communicate (WTC) and international posture in the Polish educational context ». *Studies*

- in *Second Language Learning and Teaching (SSLLT)* 1(1). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM: 119–134.
- Moran, P.R. 2003. *Teaching culture: perspectives in practice*. London: Heinle and Heinle Thomson Learning.
- Nazari, A. 2007. « EFL teachers' perception of the concept of communicative competence ». *ELT Journal* 61 (3): 202–210.
- Owczarek, D. 2010. *Daialogic approach to the evaluation of intercultural communicative competence in pre-service English language teacher training*. Niepublikowana praca doktorska, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Pieklarz, M. 2006. *Stereotype und Affektivität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Niepublikowana praca doktorska, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Pienemann, M. 1984. « Psychological constraints on the teachability of languages ». *Studies in Second Language Acquisition* 6(2): 186–214.
- Piórkowska, A. 2005. *Are English coursebooks stereotype-free. A case study of the Project series*. Niepublikowana praca magisterska napisana w Instytucie Filologii Angielskiej UAM Poznań.
- Rada Europy, 2003. [2001] *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie i ocenianie*. Warszawa: Rada Europy – CODN.
- Risager, K. 2005. «Foreword ». (w:) *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation* (red. L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. del Carmen Mendez García i P. Ryan). Clevedon: Multilingual Matters: vii–ix.
- Romanowski, P. 2011. *Developing cross-cultural communication competence in foreign language classes (on the example of English)*. Niepublikowana praca doktorska, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Sapir, E. 1921. *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., M.C. Mendez García i Ryan, P. (red.) 2005. *Foreign language teachers and intercultural communication. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sheils, J. 1988. *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg: Council of Europe, Publishing and Documentation Service.
- Siek-Piskozub, T. 2012. « Use of simulations for the development of intercultural communicative competence in EFL teacher education ». (w:) *International Symposium on Language and Communication: Research trends and challenges. Proceedings book*. Izmir: Izmir University: 2277–2288.

- Siek-Piskozub, T. i Nowacka, D. (2012). « On some barriers to effective foreign language communication ». (w:) *Lingua: nervus rerum humanarum. Essays in honour of Professor Stanisław Puppel on the occasion of his 65th birthday*. (red. M. Koszko, K. Kowalewska, J. Puppel i E. Wąsikiewicz-Firlej), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 313-326).
- Skinner, B.F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Ek, J.A. i Trim, J.L.M. 1993. *Threshold level 1990*. Strasbourg: Council of Europe, Publishing and Documentation Service.
- Weaver, G.R. 1993. « Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress ». (w:) *Education for intercultural experience* (red. R.M. Piage). Yarmouth, Main: Intercultural Press: 137-168.
- Wierzbicka, A. 1991. *Crosscultural pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyer.
- Wierzbicka, A. 2006 [2002]. « Russian cultural scripts: the theory of cultural scripts and its application ». (w:) *At the crossroads of linguistic sciences* (red. P. Chruszczewski, M. Garcarz i T.P. Górski). Język a komunikacja 10. Kraków: Tertium: 77-114. [Przedruk z Ethos 30 (4), 401-433, American Anthropological Association].
- Yashima, T. 2002. « Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context ». *Modern Language Journal* 6(1): 54-66.

ANEKS

Ewolucja koncepcji kompetencji na użytek glottodydaktyki

Chomsky 1965	Hymes 1971, 1974	Canale i Swain 1980	Canale 1983	Celece- -Murcia et al. 1995	Celce-Mur- cia 2007	Byram 1997
Kompeten- cja językowa	Kompeten- cja lingwi- styczna Kompeten- cja socjolin- gwistyczna	Kompeten- cja grama- tyczna Kompeten- cja socjolin- gwistyczna Kompeten- cja strate- giczna	Kompeten- cja grama- tyczna Kompeten- cja socjolin- gwistyczna Kompeten- cja dyskur- sywna Kompeten- cja strate- giczna	Kompeten- cja lingwi- styczna Kompeten- cja socjolin- gwistyczna Kompeten- cja akcyjna/ działania Kompeten- cja dyskur- sywna Kompeten- cja strate- giczna	Kompeten- cja lingwi- styczna Kompeten- cja formula- iczna Kompeten- cja socjolin- gwistyczna Kompeten- cja interak- cyjna Kompeten- cja dyskur- sywna Kompeten- cja strate- giczna	Kompeten- cja lingwi- styczna Kompeten- cja socjolin- gwistyczna Kompeten- cja dyskur- sywna Kompeten- cja między- kulturowa: postawy, sprawności, wiedza, krytyczna świadomość kulturowa

EWOLUCJA STRUKTURY KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ: OD KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ DO INTERKULTUROWEJ KOMPETENCJI NEGOCJACYJNEJ

The evolution of the structure of communicative competence:
from linguistic competence to competence in intercultural negotiation

The aim of this paper is to define the competences of intercultural communication and negotiation in the context of communication competence. We believe that mastering rudimentary negotiation and communicative skills when learning a foreign language will allow learners to understand linguistic expressions in a given cultural context. We also believe that the introduction of these elements at the very beginning of the foreign language acquisition process is of utmost importance.

1. Wstęp

Mimo że dysponujemy już wieloma cennymi badaniami dotyczącymi kształcenia kulturowego w dydaktyce języków obcych, wciąż brakuje jasno sprecyzowanych wytycznych dotyczących umiejscowienia poszczególnych kompetencji interkulturowych w strukturze kompetencji komunikacyjnej.

Niniejszy artykuł ma dwa cele. Po pierwsze, chcemy przyjrzeć się modyfikacjom kompetencji komunikacyjnej, jakie miały miejsce na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, poczynając od kompetencji językowej Chomskiego (1965), poprzez pojęcie kompetencji komunikacyjnej Hymes'a (1972), Canale i Swain'a (1980), skończywszy na kompetencjach użytkownika/uczącego się zaproponowanych przez autorów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (dalej: ESOKJ, 2003). Dokonując krótkiego przeglądu rozwoju pojęcia kompetencji komunikacyjnej, szczególną uwagę zwrócimy na zmiany w podejściu do komponentów kulturowych, socjokulturowych i interkulturowych. Po drugie, nawiązując do tych rozważań, zastanowimy się czy interkulturowa kompetencja komunikacyjna i interkulturowa kompetencja negocjacyjna mogą stanowić integralną część kompetencji komunikacyjnej, czy tak jak sugerują niektórzy autorzy (np. Pfeiffer, 2001; Komorowska, 2002) powinny one znaleźć się w zakresie realizacji celów ogólnowychowawczych.

2. Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna

Termin „kompetencja” był i jest definiowany przez specjalistów reprezentujących różne dziedziny. Biorąc pod uwagę przedmiot naszych zainteresowań prezentujemy opis „kompetencji” zaproponowany przez Wilczyńską (2002: 74):

kompetencja — w odróżnieniu od zestawu wiedzy i umiejętności określonego z góry i dla wszystkich — jest zespołem umiejętności osobistych, które podmiot dynamicznie dopasowuje do celów, warunków i rodzaju podejmowanych działań, a to w ramach preferowanych przez siebie postaw ogólnych ukształtowanych pod wpływem systemu wartości i doświadczeń w danym zakresie (Wilczyńska, 2002: 74).

Inaczej do pojęcia „kompetencji” podszedł Noam Chomsky (1965: 4), który chcąc odróżnić „kompetencję” (ang. *competence*) od „performancji” (ang. *performance*) określił tę pierwszą jako „wiedzę na temat języka”. Z kolei „performancja” to nic innego, jak „użycie języka w konkretnych sytuacjach”. Dodajmy, że w swoich rozważaniach nad kompetencją językową Chomsky (1965) przede wszystkim odnosił się do przyswajania języka pierwszego.

Dell Hymes (1972: 280–281) zwrócił uwagę na to, że Chomsky (1965: 10–15) mówiąc o „kompetencji” przede wszystkim skupił się na aspekcie językowym, czyli zdaniach gramatycznie poprawnych, i całkowicie pominął znaczenie elementów socjokulturowych, które odgrywają znaczącą rolę podczas przyswajania języka. Hymes (1972) sformułował kompetencję komunikacyjną jako umiejętność posługiwania się językiem, odpowiednio do sytuacji społecznej i z uwzględnieniem cech, celów i postaw innych uczestników procesu komunikowania się. Główna idea Hymesa polegała na tym, żeby nie traktować ludzkich zachowań językowych jako dzieła przypadku podlegającego jedynie regułom ściśle językowym, ale widzieć też ich ograniczenia. W takim przypadku funkcjonowanie kompetencji czysto językowej jest podporządkowane kompetencji komunikacyjnej (Kurcz, 2011: 126).

Do podobnych wniosków doszli w latach osiemdziesiątych Michael Canale i Michael Swain (1980: 1–47), którzy mówiąc o kompetencji komunikacyjnej podzielił ją na cztery komponenty:

- gramatyczny: umiejętność posługiwania się elementami leksykalnymi i regułami gramatycznymi
- socjolingwistyczny: umiejętność tworzenia wypowiedzi odpowiednio do różnych kontekstów społecznych
- strategiczny: właściwe stosowanie strategii komunikacyjnych
- dyskursywny: umiejętność łączenia zdań zgodnie z regułami dyskursu.

W tym miejscu skupimy się na kompetencji socjolingwistycznej, którą Canale i Swain (1980) definiują jako znajomość użycia reguł socjokulturowych i reguł dyskursu. Przede wszystkim chodzi tutaj o analizę tego, w jaki sposób wypowiedzi są produkowane i rozumiane biorąc pod uwagę sytuację uczestników spotkania, ich cele czy normy interakcji.

W późniejszym czasie Michael Canale (1983) dodał, że kompetencja komunikacyjna odnosi się zarówno do wiedzy jak i do umiejętności, które się wykorzystuje podczas realnego aktu komunikacyjnego. Wkrótce przekonamy się, że wspomniane „umiejętności” stanowić będą jeden z podstawowych czynników kompetencji interkulturowych.

Kolejnym językoznawcą, który poszerzył strukturę kompetencji komunikacyjnej był Lyle Bachman (1990). Autor, co prawda, nie stosuje pojęcia „kompetencja komunikacyjna” tylko „kompetencja językowa”, jednak uważamy, że w tym przypadku są to pojęcia ekwiwalentne. Bachman (1990: 87) dzieli kompetencję językową na „kompetencję organi-

zacyjną” i „kompetencję pragmatyczną”. Ta pierwsza obejmuje wiedzę potrzebną do tworzenia i rozpoznawania wypowiedzi gramatycznie poprawnych, z kolei kompetencja pragmatyczna zajmuje się między innymi interpretacją społecznych aktów illokucyjnych. W strukturze kompetencji pragmatycznej znalazła się też kompetencja socjolingwistyczna, która według Bachmana (1990) uwrażliwia na konwencje językowe podporządkowane określonym elementom kontekstu językowego (dialekty, rejestry), a także umożliwia interpretację różnic kulturowych, w tym języka przenośni.

Opisane powyżej różne podejścia do kompetencji komunikacyjnej prowadzą nas do Antoniego Markunasa (1993: 15), który w strukturze kompetencji komunikacyjnej obok kompetencji językowej wyróżnił następujące dyspozycje: *socjolingwistyczną, dyskursywną, strategiczną, lokucyjną, lingworealizacyjną i dyspozycję cywilizacyjną*. Markunas (1993: 17) zaznacza, że komunikowanie się zgodne z obowiązującymi restrykcjami zapewnia znajomość tego samego typu znaków i reguł językowych zdeterminowanych indywidualnie i upowszechnianych społecznie i kulturowo.

Opisane wyżej definicje kompetencji komunikacyjnej nawiązują do „kompetentnego użytkownika języka” (Komorowska, 2002). Użytkownik ten umie skutecznie zdobyć i przekazać informacje w mowie i piśmie w sposób poprawny i odpowiedni do danej sytuacji, rozumie nieskończenie wiele zdań, także takich, których wcześniej nie słyszał i umie budować nieskończenie wiele poprawnych zdań, co oznacza, że posiada też kompetencję lingwistyczną (patrz Chomsky, 1965). Dzięki tej kompetencji „kompetentny użytkownik” używa środków językowych w obrębie określonych sprawności językowych. Wśród nich znajdują się sprawności receptywne, produktywne, interakcyjne i mediacyjne. Ponadto użytkownik ten dysponuje szeregiem dodatkowych kompetencji, takich jak:

- kompetencja społeczna – wyraża chęć i gotowość wchodzenia w interakcje z innymi osobami
- kompetencja strategiczna – radzi sobie z trudnościami komunikacyjnymi, umie zasygnalizować niezrozumienie, prosi o wyjaśnienie
- kompetencja dyskursu językowego – umie nawiązać rozmowę, podtrzymać ją i zakończyć
- kompetencja socjokulturowa – zna fakty i normy kulturowe danego obszaru językowego
- kompetencja socjolingwistyczna – różnicuje swoje wypowiedzi w zależności od tego gdzie, z kim i o czym rozmawia (Komorowska, 2002: 10-11).

Jak widzimy w wyżej omówionych kompetencjach językowych, Komorowska (2002) pomija kompetencję interkulturową, gdyż łączy ją z celami nielingwistycznymi, o czym napiszemy w dalszej części tego artykułu.

W nawiązaniu do kompetencji interkulturowej należy wspomnieć o definicji kompetencji językowej opracowanej przez Waldemara Pfeiffera (2001). Kompetencja językowa według Pfeiffera składa się z 6 poziomów:

- I. Kompetencja elementarna
- II. Kompetencja podstawowa
- III. Kompetencja komunikacyjna
- IV. Interkulturowa kompetencja komunikacyjna
- V. Interkulturowa kompetencja negocjacyjna
- VI. Kompetencja translatoryczna.

Poszczególne poziomy odzwierciedlają stopień opanowania danego języka, gdzie poziom I określa elementarne podstawy języka, a poziom VI zakłada bardzo dobrą jego znajomość. Na przedostatnim, piątym miejscu, autor umiejscawia interesującą nas interkulturową kompetencję negocjacyjną. „Zakłada ona dobrą znajomość obcej kultury i bezrefleksyjne użycie języka obcego do poziomu języka ojczystego. Ten rodzaj kompetencji umożliwia efektywną komunikację językową w warunkach negocjacji handlowych, dysput naukowych, argumentacji politycznych” (Pfeiffer, 2001: 149). Warto podkreślić, że Pfeiffer jako jeden z nielicznych dydaktyków posługuje się pojęciem „interkulturowej kompetencji negocjacyjnej”, i choć zaproponowana przez niego struktura kompetencji językowej jest w pewnym sensie nowatorska, to w naszej opinii nie w pełni uzasadniona wydaje się koncepcja umiejscowienia dwóch kompetencji: interkulturowej i negocjacyjnej na najwyższych poziomach opanowania języka. Wynika to z faktu, że uwrażliwienie na różnice pomiędzy własną kulturą a kulturą języka nauczanego, czy prowadzenie prostych negocjacji w typowych sytuacjach życia codziennego (zob. np. Podstawa Programowa, 2009) może być wprowadzane od początku przyswajania języka obcego. Komunikacja językowa jako intencjonalne działanie zanurzona jest zawsze w sytuacji definiowane kulturowo, w których uczestnicy procesu komunikacji w trakcie interakcji negocjują znaczenia (Myczko, 2005: 28).

Dodajmy, że istotną kwestią w negocjacjach jest poznanie drugiej strony, jej zamiarów i intencji. Rickheit i Strohner (2008: 36), co prawda, nie posługują się terminem „negocjacje”, jednak w naszej opinii w dużej mierze odnoszą się do tej koncepcji, przedstawiając model kompetencji komunikacyjnej. W opinii tych autorów kompetencja komunikacyjna opiera się na różnych strukturach wiedzy służącej zarówno do przekazywania, jak i odczytywania intencji drugiej osoby. Ważna jest nie tylko nasza wiedza na temat języka, świata, czy naszych intencji, ale też wiedza na temat osoby zaangażowanej w proces komunikacyjny (jej uczucia, zachowanie, opinie itp.).

Podobnie rzecz ujmuje Dakowska (2001: 60), która zauważa, że „szczególnie istotnym czynnikiem, wpływającym na konstruowanie intencji komunikacyjnej jest wyobrażenie nadawcy o poziomie wiedzy odbiorcy w porównaniu z własną, w wyniku czego w umyśle nadawcy powstaje obraz wiedzy wspólnej, określanego mianem ramy odniesienia, albo „wspólnego gruntu”.

Okazuje się, że nie wszyscy językoznawcy dostrzegają znaczenie elementów etnograficznych takich jak: normy, przekonania, zachowania czy praktyki kulturowe poszczegól-

nych społeczności w kontekście kompetencji komunikacyjnej (por. Kurcz, 2011). Przykładem może być González Nieto (2011: 121), który proponuje nam bardzo uproszczony schemat kompetencji komunikacyjnej. Dzieli ją na dwie części: gramatykę i socjolingwistykę (Tabela 1). Gramatyka funkcjonuje jako narzędzie wymiaru formalnego komunikacji, natomiast socjolingwistyka jest ściśle powiązana z kompetencjami: strategiczną i tekstową. Kompetencja strategiczna odpowiedzialna jest za dopasowanie stylu wypowiedzi do intencji i celu, jaki chce się osiągnąć, a kompetencja tekstowa zwana inaczej „rodzajową” odpowiada za wybór sposobu zachowania, stylu i organizacji wypowiedzi.

Kompetencja komunikacyjna	
Gramatyka (narzędzie)	Kompetencja gramatyczna
Socjolingwistyka (dyskurs)	Kompetencja strategiczna
	Kompetencja tekstowa

Tabela 1. Schemat kompetencji komunikacyjnej (González Nieto, 2011: 121)

Z powyższych rozważań wynika, że na przestrzeni lat pojęcie kompetencji komunikacyjnej poddane było wielu modyfikacjom, które w dużej części uzależnione były od zmieniającego się kontekstu edukacyjnego i społecznego (zob. np. Speck, 2005) oraz od potrzeb komunikacyjnych użytkowników. Niewątpliwie nasilający się proces globalizacji sprawia, że nauka języka obcego powinna obejmować nabycie takiej kompetencji komunikacyjnej, która umożliwi nabycie wiedzy z zakresu języka i kultury danego kraju, a także przyczyni się do rozwoju umiejętności negocjacyjnych (Spychała, 2010).

3. Interkulturowa kompetencja komunikacyjna i negocjacyjna w strukturze kompetencji komunikacyjnej

Wspomniana Komorowska (2002: 15) uważa, że rolę pomostu pomiędzy ogólnymi celami nauki szkolnej a szczegółowymi celami językowymi odgrywają cele ogólnowychowawcze, a więc cele nielingwistyczne, takie jak pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego, wyrobienie technik samodzielnej pracy nad językiem i kompetencja interkulturowa ucznia, która jest niezbędna do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie. Podobnie rzecz ujmują Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (2003: 94-108), gdzie umiejętności interkulturowe zalicza się do kompetencji ogólnych. Jednocześnie zaznacza się, że użytkownicy chcący realizować swoje zamierzenia komunikacyjne muszą umieć stosować kompetencje, umiejętności ogólne, które bezpośrednio związane są z kompetencją komunikacyjną. Autorzy ESOKJ (2003: 99) rozumieją kompetencję komunikacyjną jako zbiór trzech kompetencji: lingwistycznej, socjolingwistycznej i pragmatycznej.

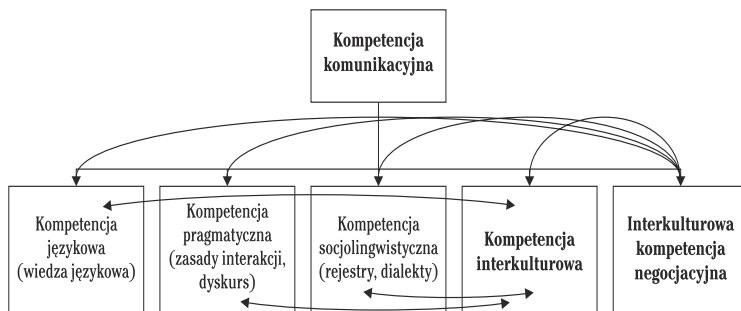
Pfeiffer (2001: 122) określa zadania wychowawcze jako rozwijanie osobowości ucznia oraz jego przygotowanie do życia w zmieniających się warunkach społecznych i dodaje:

(...) zadania te w nauce języków obcych wiążą się w szczególny sposób z realizacją celów poznawczo-kształcących. Idzie tu bowiem także o poznanie i przyswojenie sobie warun-

ków efektywnej komunikacji interkulturowej, do których zaliczyć trzeba w pierwszym rzędzie gotowość zrozumienia i porozumienia z obcą wspólnotą językową, otwartość na odmienność obcej kultury, tolerancję i akceptację inności oraz rewizję ewentualnych uprzedzeń i negatywnych stereotypów (Pfeiffer, 2001: 122).

Choć koncepcja umiejscowienia kompetencji interkulturowych w obszarze kompetencji ogólnych czy ogólnowychowawczych wydaje się uzasadniona, naszym zdaniem w świetle postępującego w ogromnym tempie rozwoju technologicznego i wymian międzynarodowych kompetencja interkulturowa i negocjacyjna powinny stanowić integralny składnik ogólnej kompetencji komunikacyjnej (językowej). Zając (2011: 33-34) słusznie zauważa, że „kompetencja językowa jest czynnością złożoną, której sedno tkwi w kreatywnym reagowaniu w obliczu nowej sytuacji i wykorzystaniu nie tylko środków językowych, ale także angażowaniu wiedzy ogólnej, pragmatycznej czy społecznej”.

Powyższe rozważania na temat kompetencji komunikacyjnej skłoniły nas do zaproponowania nowego modelu tejże kompetencji, gdzie interkulturowa kompetencja komunikacyjna i interkulturowa kompetencja negocjacyjna są częścią jej struktury (Schemat 1).



Schemat 1. Model kompetencji komunikacyjnej (opracowanie własne)

Kompetencja językowa to znajomość gramatyki, fonologii, morfologii, ortografii, leksyki i składni języka. ESOKJ (2003: 104-106) wśród składowych kompetencji lingwistycznej wyróżnia jeszcze kompetencję semantyczną, czyli świadomość i umiejętność organizacji znaczenia oraz kompetencję ortoepiczną, która dotyczy między innymi umiejętności głośnego odczytywania przygotowanego wcześniej tekstu pisanego. W założeniach kompetencji ortoepicznej znajduje się też umiejętność korzystania ze słowników, znajomość wpływu form graficznych na intonację wypowiedzi, a także umiejętność właściwej interpretacji wieloznaczności na podstawie kontekstu.

Kompetencja pragmatyczna to umiejętność doboru określonego dyskursu (Spychała, 2012) podczas interakcji, a także znajomość zasad poprawnej interakcji i konwersacji zarówno w języku mówionym, jak i pisany.

Kompetencję socjolingwistyczną określamy za ESOKJ (2003: 106) jako wiedzę i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej. Są to takie zagadnienia jak: wyznaczniki relacji społecznych, konwencje grzecznościowe, rejstry,

dialekty i odmiany regionalne. Przykładowo, zwroty towarzyszące powitaniu w języku hiszpańskim czy portugalskim są podobne do zwrotów używanych w języku polskim, np. Co słyhać? Jak się masz? Jednak, jak słusznie zauważają Adamska i Waluch-de la Torre (2005: 136-137), zwroty te w języku hiszpańskim i portugalskim są traktowane jako wyrażenia wyłącznie kurtuazyjne. W Polsce natomiast pojmowane są jako dosłowne zapytania o nasze sprawy i problemy, które często kończą się odpowiedziami pełnymi skarg i narzekania.

Kompetencja interkulturowa funkcjonuje jako spójne połączenie wiedzy, umiejętności i postawy (zob. np. Byram, 1997; Byram i Fleming, 1998; Spychała, 2007; 2008; 2010). Wiedza obrazuje wszystko to, co jest charakterystyczne dla danej kultury i obejmuje następujące zagadnienia: języki oficjalne, urzędowe, gospodarka, polityka, administracja, biurokracja, historia, geografia, religia, ludność (struktura społeczna, podziały klasowe), szkolnictwo, mowa ciała, życie codzienne, obyczaje, jedzenie, media, zdrowie, poczucie humoru, różnice czasowe, Kultura przez duże „K”, sport, inne. Umiejętności są pomocne w poznawaniu kultury, czyli są wiedzą dotyczącą tego, w jaki sposób się zachowywać w odniesieniu do innej kultury i jak się jej uczyć. Postawa jest zdolnością skutecznego komunikowania się, która opiera się przede wszystkim na wrażliwości na odmienną kulturę w konkretnej sytuacji.

Z kolei interkulturową kompetencję negocjacyjną (Spychała, 2010) rozumiemy jako zdolność do negocjowania różnic językowych i kulturowych w formie odpowiednich działań i zabiegów komunikacyjnych. Według nas kompetencja ta obejmuje:

- wiedzę, czyli znajomość kultury danego obszaru językowego oraz znajomość drugiej strony, czyli partnera negocjacji
- umiejętności komunikacyjne (w tym znajomość dyskursu negocjacyjnego)
- postawę, czyli odpowiednie zachowanie
- umiejętności osiągania porozumienia wygrany – wygrany (negocjacje integracyjne).

Wszystkie składowe elementy tak rozumianej kompetencji komunikacyjnej są ze sobą powiązane i wzajemnie się uzupełniają w zależności od stopnia znajomości języka obcego. Jednak, tak jak wcześniej zaznaczyliśmy, w naszej opinii narzędzia kompetencji interkulturowej i negocjacyjnej powinny być wprowadzane od początku przyswajania języka obcego. Bandura (2011: 36) podkreśla, że „w kontaktach międzynarodowych niedoskonała znajomość języka ma często mniejszy wpływ na przebieg komunikacji, niż błędy wynikające z braku kompetencji interkulturowej”. Stopniowe uwrażliwianie uczniów na różnice kulturowe czy językowe poprzez techniki konwersacji, negocjacji, z pewnością ułatwi odnalezienie się w nowej rzeczywistości kulturowej.

4. Podsumowanie

Kompetencja komunikacyjna jest pojęciem, które od lat osiemdziesiątych XX wieku podlega ciągłej ewolucji. Niewątpliwym wpływem na rozwój tego zagadnienia ma zmieniająca się sytuacja społeczna i kulturowa użytkowników danego języka. Obecnie nie wystarczy już dysponować dobrą znajomością języka, czyli kompetencją językową. Dodatkowo wyma-

ga się, by dany użytkownik języka nabył umiejętności prowadzenia konwersacji opartej o postawę asertywną, pozbawioną elementów etnocentrycznych i uwzględniającą świadomość własnej tożsamości. Naszym zdaniem poszerzenie struktury kompetencji komunikacyjnej o kompetencję interkulturową i negocjacyjną wydaje się potrzebne i uzasadnione.

BIBLIOGRAFIA

- Adamska, A. i Waluch-de la Torre, E. 2005. « Grzeczność iberyjska a polska ». (w:) *Grzeczność nasza i obca* (red. M. Marcjanik). Warszawa: Wydawnictwo Trio: 133–152.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, E. 2011. « Cele nauki języka obcego — kompetencja interkulturowa ». (w:) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (red. H. Komorowska). Warszawa: Wydawnictwo Łośgraf: 36–57.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Byram, M. i Fleming, M. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: CUP: 1–10.
- Chomsky N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Canale, M., Swain, M. 1980. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Canale, M. 1983. « From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy ». (w:) *Language and Communication* (red. J.C. Richards i R. Schmidt). London: Longan: 2–27.
- Council of Europe. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli: 94–114.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- González Nieto, L. 2011. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. (Lingüística para profesores). Madrid: Cátedra.
- Hymes, D.H. 1972. « On Communicative Competence ». (w:) *Sociolinguistics. Selected Readings* (red. J.B. Pride i J. Holmes). Harmondsworth: Penguin: 269–293.
- Hymes, D. H. 1974. *Foundations of Sociolinguistics*. Londres: Tavistock.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- Kurcz, I. 2011. « Charakterystyka kompetencji komunikacyjnej – teorie i badania nad efektywną komunikacją, dyskursem, tekstem i narracją ». (w:) *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka i neurolingwistyka* (red. I. Kurcz i H. Okuniewska). Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”: 125–148.
- Markunas, A. 1993. *Wybrane zagadnienia dydaktyki języka kierunkowego na Neofilologii*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Myczko, K. 2005. « Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego ». (w:) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa* (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej: 27–35.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Podstawa Programowa z komentarzami. Języki obce*. 2009. Warszawa. MEN.
- Rickheit, G. i Strohner H. 2008. *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Speck, O. 2005. *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Spychała, M. 2007. « Model oceny materiałów nauczania na przykładzie podręczników do nauczania języka hiszpańskiego ». (w:) *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku* (red. M. Jodłowiec i A. Niżegorodcew). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: 267–275.
- Spychała, M. 2008. « Negocjowanie znaczeń językowych i kulturowych w języku hiszpańskim – perspektywa dydaktyczna ». (w:) *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych* (red. J. Florczak i M. Gajos). Warszawa: Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli: 137–144.
- Spychała, M. 2010. « Interkulturowa kompetencja negocjacyjna a rozwój sprawności komunikacyjnych na lekcji języka obcego ». (w:) *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania* (red. M. Pawlak i E. Waniek-Klimczak). Poznań. Kalisz. Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie: 357–366.
- Spychała, M. 2012. « Dyskurs edukacyjny a rozwój interkulturowej kompetencji negocjacyjnej podczas lekcji języka obcego na przykładzie języka hiszpańskiego ». (w:) *Dyskurs edukacyjny w klasie szkolnej* (red. M. Pawlak). Neofilolog, Konin: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne: 91–106.
- Wilczyńska, W. 2002. « Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą i działaniem ». (w:) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 68–84.

Zajac, J. 2011. « Cele nauki języka obcego – kompetencja językowa ». (w:) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (red. H. Komorowska). Warszawa: Wydawnictwo Łośgraf: 18–35.

PROBLEM KOMPETENCJI – ZAŁOŻENIA I EDUKACYJNE ILUZJE

Issues with competence – premises and illusions in education

The aim of this paper is to demonstrate ambiguity in the concept of competence and the negative influence of applying a competence approach to education, and especially to foreign language teacher education. The paper draws attention to the current state of Polish education at different levels and indicates the negative changes which have taken place resulting from neoliberalism and from a market approach to education. Emphasis is placed on the need for a return to humanistic values in education. The article is intended to provide an inspiration for reflection.

1. Wprowadzenie

Pojęcie kompetencji stanowi chyba najczęściej używane określenie w dyskursie publicznym czy naukowym dotyczącym właściwie prawie wszystkich dziedzin życia. Mówi się, że w naukach pedagogicznych stało się ono paradygmatem kształcenia, „słowem kluczem”. Kiedy sięgniemy do literatury przedmiotu, zauważymy znaczną różnorodność typologii kompetencji i ich sposobów rozumienia oraz tendencję (zwłaszcza w odniesieniu do nauczyciela) do tzw. mnożenia bytów. Wydaje się, że przyrost ilości tzw. kompetencji oczekiwanych od nauczyciela rośnie w postępie geometrycznym (por. nowe standardy), co budzi coraz większe zaniepokojenie czy nawet zdziwienie. Warto zatem się zastanowić, dlaczego pojęcie przejęte z języka ekonomii zyskało taką popularność, co najczęściej rozumiemy pod tym pojęciem (czy aby wszyscy to samo?), a także jaki wpływ może wywierać ekonomia i kompetencyjne podejście na edukację (ogólnokształcącą i wyższą). Czy standaryzacja i kompetencyjne podejście do kształcenia nauczycieli to progres, czy raczej może regres i dlaczego?

Punktem odniesienia są w naszej dyskusji kompetencje ogólne. Także w tym przypadku warto to pojęcie przeanalizować, wydaje mi się bowiem, że stało się ono tak ogólne, że każdy z nas rozumie pod nim coś innego, co ma oczywiście określony wpływ na kształcenie. Powstaje pytanie, które kompetencje ogólne są rzeczywiście ogólne, w jakim sensie i dla kogo? Czy wzrost zainteresowania kompetencjami ogólnymi w glottodydaktyce to rzeczywiście nowe wyzwanie dla nauczycieli języków obcych? Czy nie jest przypadkiem tak, że rozwijaliśmy w nauczaniu języków obcych tzw. kompetencje ogólne np. techniki deszyfracji tekstu, techniki uczenia się, interpretację i wnioskowanie, autonomię, samoocenę, kreatywność przynajmniej od lat 90. ubiegłego stulecia, zanim problem kompetencji ogólnych został na nowo nagłośniony i tylko czasem dziwi nas (jak Pana Jourdain

z komedii Moliera), że „mówimy prozą”, a w tym przypadku, że to wszystko już przecież było (por. program Kreator z 1995 r.). Dlaczego tak wiele zarządzeń, rozporządzeń, poleceń władz oświatowych czy naszych bezpośrednich zwierzchników wydaje się nam bez sensu, a nasza praca coraz bardziej jest zdominowana przez biurokrację? Od tylu lat rozwijamy kompetencje – jakie są rezultaty kształcenia opartego na efektach wyrażanych w postaci kompetencji? Czy jesteśmy z tego zadowoleni? Czy podniósł się przez to poziom edukacji? Czy wprowadzane zmiany nie są tylko iluzoryczne, ponieważ ich przyczyny mają tzw. drugie dno?

Celem moim nie będzie kolejne omawianie typologii kompetencji, też kompetencji ogólnych ucznia czy nauczyciela, bo jest na ten temat bardzo bogata literatura. Nie będę też wskazywała na możliwości kształcenia poszczególnych kompetencji czy możliwości ich badania. Moim celem (dość nietypowo i prowokacyjnie) jest zastanowienie się nad problemem kompetencji, kompetencyjnym podejściem w edukacji, czy też podejściem opartym na efektach kształcenia, jako problemem edukacyjnym, zwłaszcza w kształceniu nauczycieli i podzielenie się moimi wątpliwościami wywołanymi przemianami edukacyjnymi zachodzącymi w naszym kraju w ostatnich latach.

2. Pojęcie kompetencji i jego wieloznaczność

Zacznijmy od podsumowania, co wiemy o kompetencjach na podstawie wybranej literatury. Zdaniem Pilcha (2003: 693), kompetencje to jedno z ważniejszych pojęć pedagogicznych, któremu trudno jest przyznać „jednoznaczny zakres znaczeniowy [...]”. Nadaje się mu odmienne znaczenia w zależności od teoretycznego, a także ideologicznego kontekstu, w jakim ono funkcjonuje. Kompetencje to zinterioryzowana struktura poznawcza będąca u podstaw zachowań oraz dyspozycji, skutek aktywności podmiotu w konstruowaniu własnego poznania”. Według Sawińskiego (1999: 17), kompetencje to złożone umiejętności wyższego rzędu, ściśle zintegrowane z innymi cechami osobowości konkretnego człowieka. Tworzą się w wyniku scalania wielu szczególnych umiejętności prostych i złożonych, kształtując pewien elastyczny, zmienny system zdolności danej osoby. Jest to wewnętrzna dyspozycja i cecha osobowości konkretnej osoby. Dla Kubata (online) kompetencja to konglomerat opanowanej wiedzy (wiem co), umiejętności (wiedza proceduralna – wiem jak i potrafię), postaw (chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę). Nadmienia, że niektórzy autorzy dodają jeszcze do tego zestawu cechy osobowości. Poza tym nie ma jednej zamkniętej listy kompetencji, a specjaliści tworzą różne ich zestawy nawet do 300 kompetencji. Goźlińska (1997) rozumie pod pojęciem kompetencji zakres wiedzy, umiejętności (ale i) odpowiedzialności, zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania. Kompetencja jest (potencjalną) umiejętnością, ujawniającą się w chwili wykonywania danego zadania lub predyspozycją do jego wykonania. Kompetencje nie są (wg Filipowicza, 2004) cechami stałymi, mają charakter dynamiczny. Jako synonimy kompetencji traktowane są często umiejętności, kwalifikacje, uprawnienia i obowiązki. Kompetencje powstają – wg Programu KREATOR (za: Okońska-Walkowicz i inni, 2009) – w wyniku zintegrowania pewnej liczby umiejętności opanowanych na tyle sprawnie i świadomie, by osiągnąć możliwość

swobodnego, mądrego, refleksyjnego i odpowiedzialnego podejmowania działań. Są one rezultatem osiągniętym przez ćwiczenie umiejętności i nabywanie doświadczeń podbudowanych refleksją, dlaczego tak postąpić w danej sytuacji. Kompetencja jest wyposażeniem osoby, jest umiejętnością wyższego rzędu. Być kompetentnym to nie tylko umieć coś zrobić, ale doskonale rozumieć i dobrze sobie z czymś radzić. Pomiar kompetencji jest procesem złożonym, możliwym jedynie na podstawie zbioru obserwowalnych zachowań wg odpowiedniej skali. Jak jednak zmierzyć np. odpowiedzialność, zintegrowane umiejętności czy postawy – najczęściej wymieniane obok wiedzy i umiejętności itp.?

Istnieje wiele różnych podziałów kompetencji. Podstawowy podział to kompetencje dotyczące osób – tzw. miękkie (też bazowe, podstawowe) i związane z pracą – twarde (wykonawcze). Rozróżniane są kompetencje ogólne odnoszące się do różnych dziedzin życia i specyficzne dotyczące węższej dziedziny np. kompetencje zawodowe, społeczne (www.jestempredsiobiorczy.pl), dzieli się też je na progowe i dotyczące działania, a także różnicujące, czy kompetencje osobiste (związane z indywidualną realizacją zadań), społeczne (jakość wykonywanych zadań związanych z kontaktem z innymi) i menedżerskie (związane z zarządzaniem pracownikami) (por. Filipowicz, 2004).

Przedstawiony tu krótki przegląd wybranych definicji kompetencji i ich typologii uświadamia nam, z jak wieloznaczną materią mamy do czynienia. Czy zatem łatwiej będzie nam ustalić, czym są kompetencje ogólne?

3. Kompetencje ogólne/kluczowe i dylematy edukacyjne

W modelu kompetencji w zarządzaniu personelem (www.valuecreation.pl/wiedza) odróżnia się np. kompetencje ogólne i szczegółowe, ale kompetencje ogólne (uniwersalne) odnoszą się do wszystkich ludzi pracujących w jakimś zawodzie, albo są ogólne dla danej organizacji. To drugie rozumienie kompetencji ogólnych (organizacyjne) oznacza, że odnoszą się one do wszystkich pracowników, ale są wykonywane na różnych poziomach. Kompetencje szczegółowe zaś obejmują kategorie zawodowe (np. specjalista). Mówiąc o kompetencjach ogólnych, możemy mieć na myśli np. (za: Wroczyńska A. online) umiejętność analizy i syntezy, wiedzę ogólną, ale i świadomość wymiany europejskiej i międzynarodowej, umiejętność samodzielnego uczenia się, współpracę i komunikację, zdolności przywódcze i organizacyjne oraz umiejętność planowania, ale i wytrwałość, innymi słowy (jak piszą autorzy) cechy, które są przydatne w wielu sytuacjach, nie tylko związanych z daną dziedziną – (ale jak je mierzyć?). Firma konsultingowa Arche (online) oferuje kurs kompetencji ogólnych i osobowych obejmujący: skuteczną komunikację, prezentację i wystąpienia, trening asertywności, radzenie sobie w sytuacji zmiany, twórcze myślenie, ale i radzenie sobie ze stresem czy zarządzanie czasem. MEN (online) natomiast oferuje Kurs kompetencji ogólnych i jest to nic innego jak – „kurs prowadzony według programu nauczania uwzględniający dowolnie wybraną część podstaw programu kształcenia ogólnego” (minimum 30 godzin)! w ESOKJ wśród kompetencji ogólnych wymienia się: wiedzę deklaratywną (o świecie, społeczno-kulturową, świadomość kulturową), sprawność i wiedzę proceduralną (praktyczne użycie), umiejętności uczenia się (techniki uczenia,

kreatywność), kompetencje osobowościowe (postawy, cechy osobowości, style, ale i wartości, motywacje, przekonania).

Pojęcie kompetencji ogólnych jest najczęściej używane zamiennie z pojęciem kompetencji kluczowych, do których zaliczane są (Eurydice, 2002) kompetencje ponadprzedmiotowe i przedmiotowe (w Belgii francuskojęzycznej określane jako umiejętności ogólne), podstawowe – obejmujące w Portugalii kompetencje ogólne i przedmiotowe, lub związane tylko z danym przedmiotem nauczania (w Belgii niemieckojęzycznej).

Kształcenie kompetencji kluczowych jest tylko w niektórych europejskich systemach edukacyjnych wpisane do programów kształcenia ogólnego. Najwcześniejszą próbą ich wdrożenia był w Polsce (1995) wspomniany program KREATOR powstały w odpowiedzi na sugestie Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, który obejmował 5 kompetencji kluczowych: organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, skuteczne komunikowanie się, efektywne współdziałanie w zespole, twórcze rozwiązywanie problemów i efektywne posługiwanie się technologią informacyjną. W najczęściej chyba cytowanym Zaleceniu Parlamentu Europejskiego z grudnia 2006 r. ustalono, że kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej oraz zatrudnienia i ustanowiono ich 8: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna, ale czy kompetencje informacyjne i informatyczne to to samo? Czy kompetencje społeczne rozumiane są wg Argyle (1999), czy tak jak przyjmuje to ORE, gdzie jest Wydział: Rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich, a planowana w maju 2012 r. praca, to konkurs na scenariusz teatralny na temat: Relacje polsko-żydowskie, a ostatnio: Miejsce edukacji ekonomicznej na różnych etapach kształcenia (ekonomia w praktyce w gimnazjum)?

Mówiąc o różnego rodzaju kompetencjach kluczowych warto też wspomnieć 10 tzw. kompetencji berneńskich z 1996 r., 9 barcelońskich z 2002 r., 5 lizbońskich z 2005 r. i zastanowić się, czy to te same kompetencje? oraz przede wszystkim, jak to jest z kompetencjami nauczyciela, nazywanymi też kompetencjami czy kwalifikacjami zawodowymi, u którego oczekuje się rozwiniętych kompetencji ogólnych (rozumianych jako pozaprzekładowe) i związanych z wykonywanym zawodem.

4. Kompetencje nauczyciela

Hamer (1994) odróżnia u nauczyciela kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne i psychologiczne. Kwaśnica (2004) odróżnia kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne, komunikacyjne) oraz kompetencje techniczne, a wśród nich postulacyjne, metodyczne i realizacyjne. Kwiatkowska (1997) wymienia 6 kompetencji nauczyciela: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne i moralne. Strykowski (2002) wyróżnia 10 obszarów kompetencji nauczyciela i podkreśla ich otwarty charakter. Ordon (2007: 201) wyszczególnia 8 grup, Misiołek (2000: 15) zaś 6. Golek (2010:

50) natomiast, wśród kompetencji nauczyciela XXI w. wymienia 14 rodzajów (funkcji?) i zaznacza (s.81), że ten zestaw „nie wyczerpuje obszarów wiedzy, jaką ten powinien dysponować” – (kompetencje nauczyciela utożsamia zatem z wiedzą).

We wspomnianych kompetencjach lizbońskich dotyczących nauczycieli mamy dwa zestawy: kompetencje związane z organizacją procesu uczenia się/nauczania i związane z kształceniem postaw ucznia, mamy także wskazówkę, że podstawowym zadaniem nauczyciela jest: „wykształcenie postaw i nawyków do uczenia się przez całe życie, ustawicznego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, do samodzielnego korzystania z zasobów informacji oraz zdolności współpracy z innymi i rozwiązywania problemów” (za: Sielatyci, 2005: 16).

Dla Koć-Seniuch (2001) atrybutami pojęcia kompetencji nauczyciela są: dynamika i rozwój, świadomość potrzeby i skutków działania, antycypacja połączona z wartościowaniem i ewaluacją i przyjmowanie odpowiedzialności za decyzje i skutki, a Szupilo (2010: 81) uważa, że pierwszoplanową rolę wśród wszystkich kompetencji w procesie kształcenia nauczycieli odgrywają (cokolwiek może to oznaczać) „kompetencje umiejętności”.

5. Kompetencyjne podejście a efekty edukacji ogólnokształcącej i wyższej

Może zatem, mimo takiej wieloznaczności podstawowego pojęcia jakim są kompetencje, też kompetencje ogólne czy kompetencje nauczyciela, uzyskaliśmy dzięki tzw. kompetencyjnemu podejściu chociaż lepsze efekty w edukacji?

Wg diagnozy społecznej 2009 (cyt. za Szempruch, 2012: 174) tzw. indeks kapitału intelektualnego dzieci i młodzieży plasuje Polskę na 13 miejscu spośród 16 krajów europejskich objętych porównaniem. Z raportu IBE o stanie Edukacji 2010 wynika, że 1/3 rocznika uczniów klas szóstych nie potrafiła zrozumieć głównej przesłanki krótkiego tekstu. Badanie PISA (2009) wykazało, że polscy gimnazjaliści mają duże trudności z wyszukiwaniem informacji, samodzielnym wnioskowaniem i stawianiem hipotez. Na 65 zadań (15 dotyczyło wyszukiwania informacji) – w 7 wyniki były niższe od średniej międzynarodowej, na 33 zadania dotyczące interpretacji tekstu wyniki były niższe w 12, a na 17 zadań wymagających refleksji i argumentacji w 7 wyniki były niższe od średniej międzynarodowej. To jest kapitał, którym uczniowie dysponują po 9 latach nauki.

Wyniki maturzystów też pozostawiają, mimo tak niskiego progu (30%) niezbędnego do zdania, wiele do życzenia. W tym roku zdało maturę trochę więcej uczniów, bo 80%, tzn., że z 65 tys. przystępujących do matury co 5 jej nie zdał, a 13% oblało tylko jeden przedmiot (Śliwerski, online). Z badań wynika poza tym (Miodunka, Przechodzka, 2006), że 20-25% maturzystów mogłoby nie wygrać konkurencji z zaawansowanymi językowo cudzoziemcami w zakresie praktycznej znajomości języka polskiego (!).

6. Sens czy bezsens wprowadzanej normalizacji/standaryzacji kształcenia nauczycieli

Wizerunek nauczycieli w badaniach z 2010 r., prowadzonych pod kierunkiem Dudzikowej (za: Szempruch, 2012: 207) wśród ponad 1000 studentów oceniających swoje doświadczenia szkolne, nie jest optymistyczny. Nauczyciele rzadko stwarzają uczniom warunki do podmiotowego funkcjonowania, rzadko podejmują w relacjach z uczniami działania zachęcające ich do samodzielności, w niewielkim stopniu stwarzają możliwości rozwoju umiejętności poznawczych i wrażliwości na rzeczywistość, w rezultacie czego uczniowie uczą się biernego podporządkowania i schematycznego działania (można tylko mieć nadzieję, że w mniejszym stopniu dotyczy to nauczycieli języków obcych).

Jeszcze kilka słów o sytuacji w edukacji wyższej i kształceniu nauczycieli. Mamy w Polsce 456 uczelni wyższych, w tym ponad 2/3 prywatnych (Polska jest trzecia w Europie pod względem wielkości sektora szkolnictwa wyższego). W ciągu 20 lat liczba studentów wzrosła pięciokrotnie, ale liczba nauczycieli akademickich tylko o 60%, a nakłady na kształcenie jednego studenta są kilkakrotnie niższe niż średnio w Unii (Raport IBE 2010; Malec, 2011: 52). Stale obniżający się poziom większości studentów jest przedmiotem krytyki i poważnego zaniepokojenia, a czasem rozbawienia. Drobnym przykładem wiedzy ogólnej może być pytanie magistranta: gdzie znajdę autora IBIDEM, bo tak często jest cytowany w książkach.

O poziomie kształcenia nauczycieli brak jest systematycznej wiedzy. Przerzucanie się odpowiedzialnością za kształcenie nauczycieli między Ministerstwem Edukacji i Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego nie służy sprawie. Wiadomo, że kształcenie nauczycieli jest traktowane na wyższych uczelniach po macoszemu, często jest to zło konieczne nie tylko dla uczelni, ale i samych studentów. Jeśli chodzi o czynnych zawodowo nauczycieli, to wprawdzie znacznie wzrósł procent nauczycieli z wyższym wykształceniem, ale mamy niestety do czynienia z odwróconą piramidą awansu – ponad połowa nauczycieli ma najwyższy stopień zawodowy, a nauczyciele nie są zmotywowani do rzeczywistego podnoszenia kwalifikacji (nie zawsze także mają na to czas czy fundusze). Awans stał się celem samym w sobie i zamiast rozwijania profesjonalizmu zawodowego nauczyciele gromadzą potwierdzenia z często niestety nieodbytych kursów, konferencji, warsztatów itp. (Raport IBE 2010; Ratajek, 2010).

Reforma obiecywała nauczycielom uzyskanie większej autonomii, tymczasem stali się (także nauczyciele akademicy) w jeszcze większym stopniu uzależnieni od biurokratycznych zarządzeń i standardów, które realizują w obawie o utratę pracy. Sytuację w szkolnictwie dobrze charakteryzuje wypowiedź nauczycielki (badania Dróźki, 2005: 411) „Nikogo zupełnie nie interesuje, jak pracuję, najistotniejsze jest, aby każde działanie było utrwalone na papierze, więc piszę niezliczone ilości sprawozdań, wniosków, analiz, motywacji ocen, mechanicznie przepisuję informacje z dziennika, tworząc i prowadząc zeszyt wychowawcy klasy. Zupełnie nieważne jest to, co się tak naprawdę robi, ważny jest wyłącznie papier, choćby z zupełnie wymyślonym działaniem. Litości! Czuję się jak bohater Kafki, wciągnięta w absurdalną machinę biurokracji, która odbiera radość uczenia i spontanicz-

nego kontaktu z młodzieżą” (podobnie to wyglądało niestety przy opracowywaniu KRK w uczelniach).

Oficjalnie głosi się podmiotowość, autonomię, kreatywność i twórczość jako istotne zasady nowoczesnej edukacji i nieodłączny element profesji nauczyciela, a wprowadza standardy i kontrolę realizacji podstaw programowych. Stale podkreślana jest rola samodzielności, samooceny (por. Portfolio językowe), a decydująca jest zewnętrzna, standaryzowana kontrola często w postaci zero-jedynkowych testów i rozbudowane procedury biurokratyczne dotyczące wszystkich obszarów edukacji. Akcentuje się rolę indywidualizacji, a dominuje współzawodnictwo, rywalizacja, konkurencja. Standardy propagują instrumentalny model kształcenia nauczycieli wyposażonych głównie w techniczne sprawności prowadzenia zajęć i ich dokumentowania. Nastąpiło samoograniczenie powinności zawodowych nauczyciela do roli wykonawcy narzuconych celów, utożsamianie swojego rozwoju z przyrostem kompetencji technicznych (głównie w postaci instruktażu, scenariuszy działania). W stanowisku Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogów PTP (Rocławski, 2008) stwierdza się, że reforma edukacji przynosi konsekwencje przeciwstawne pierwotnym założeniom, oświata staje się miejscem erozji reguł demokratycznych i podlega zawłaszczaniu przez doraźne interesy polityczne i ekonomiczne. Szkoła (podobnie i szkolnictwo wyższe) stanowi narzędzie odtwarzania nierówności społecznych itd., a w dokumentach VI Kongresu Obywatelskiego z 2011 r. dotyczącego kompetencji kluczowych zaleca się wręcz „odejście od tępej standaryzacji w szkole i pracy nad kompetencjami w kierunku podmiotowości uczniów i nauczycieli” (Kongres Obywatelski, 2011).

Czy zatem standaryzacja wiedzy, kwalifikacji zawodowych i kompetencyjne podejście do nauczania, a zwłaszcza do kształcenia nauczycieli ma sens, skoro standard (za Bralczykiem, 2006: 786) to tylko typowy i przeciętny poziom spełniający podstawowe wymagania, a standardy kształcenia nauczycieli z 2004 r. były – podobnie, jak jest to ze standardami z 2012 r. – przedmiotem ostrej krytyki (np. Półturzycki, 2008: 10)? Konsekwencją koncentracji na standardach jest związany z nimi nadzór i stała kontrola. Powstaje jednak pytanie, czy i jak mierzyć i oceniać tak wieloznacznie rozumiane kompetencje? Poza tym zmienność kompetencji nauczyciela w zależności od wymagań społecznych, ich historycznego, kulturowego, politycznego i ekonomicznego kontekstu, złożoność zawodu nauczyciela, jego niestandardowość i komunikacyjny charakter uniemożliwiają wyczerpujące i jednoznaczne sprecyzowanie kompetencji niezbędnych do jego wykonania.

Czy kształcenie może, czy powinno być znormalizowane na wzór dziedzin ekonomicznych? Dlaczego oba Ministerstwa tak bezkrytycznie wprowadzają standardy, skoro zarówno w Polsce, jak i w innych krajach realizujących model rynkowy edukacji uzyskano tak słabe wyniki, a tzw. podejście oparte na efektach kształcenia podlega ostrej krytyce, a nawet się od niego odchodzi?

7. Neoliberalizm i jego negatywny wpływ na edukację

Otóż w Polsce weszliśmy (choć z pewnym opóźnieniem) w fazę tzw. turbokapitalizmu (ironicznie nazywanego także „kapitalizmem, który przedawkował”) i odczuwamy skutki nie-

zwykle silnego wpływu neoliberalizmu jako zjawiska gospodarczo-ekonomicznego, pewnej ideologii ekonomicznej istniejącej w świecie już od lat 80., ale przybierającej w Polsce w ostatnim czasie niepokojące rozmiary.

Jaki jest związek neoliberalizmu z edukacją? Najpełniejszą odpowiedź na to pytanie znajdziemy w opracowaniu Potulickiej i Rutkowiak z 2012 r. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Zasady neoliberalizmu są w sferze gospodarczej realizowane drogą strategii korporacyjnej, której elementem funkcjonowania jest pobudzanie konsumpcyjnych postaw ludzi, sprzyjających napędzaniu obrotów i intensyfikacji kapitału. Nadrzędnym obiektem zainteresowań ekonomii korporacyjnej jest człowiek jako producent i konsument. Neoliberalizm nie ogranicza się jednak do zabiegów wąsko gospodarczych. Mamy do czynienia z fundamentalizmem rynkowym – wchodzeniem praw rynku na obszary, których nie powinien zawłaszczać – edukacji, nauki, kultury czy służby zdrowia. Państwo, pozbywając się swej funkcji opiekuńczej, oddało na łaskę i niełaskę rynku obszary, które były wcześniej jego wyłączną domeną. Rynek jest jednak amoralny, nie zna kryteriów dobra i zła, kieruje się wyłącznie zasadą zysku, a neoliberalizm coraz bardziej zawłaszcza edukację, zmierzając do formowania określonej jakości ludzi, zwanych *homo-oeconomicus*, tworów skrajnie egoistycznych i aspołecznych, choć przedsiębiorczych i dynamicznych. Stymulując przemianę mentalności ludzi sprowadza problem edukacji do kwestii rachunku ekonomicznego w kategorii opłacalności i zysku. Edukacja (także nauczycielska) traktowana jest tu jako towar, który ma producentów i klientów. Kultura korporacyjna (neoliberalna) wchodzi w konflikt z tradycyjnymi wartościami edukacji. Szkoły, uczelnie, jako miejsca „produkcji kapitału ludzkiego” są traktowane jak inne przedsiębiorstwa o charakterze usługowym, wiedzę traktuje się jako towar, nauczyciel to usługodawca, a nie animator aktywności poznawczej i samokształceniowej. Obserwuje się postępującą deintelektualizację nauki i edukacji (też akademickiej). Wzrost efektywności chce się osiągnąć głównie przez redukcję kosztów i konkurencyjność, co zmusza do stałej weryfikacji oferty programowej i dostosowywania do oczekiwań tzw. „klientów”, dla których taniść i łatwość stała się powszechnie pożądaną cechą. Zgodnie z kulturową cechą korporacyjnego mierzenia wszystkiego (marketingowego pozycjonowania) i poprawiania systemu, zintensyfikowane zostały procesy kontroli i oceny uczniów/studentów za pomocą standaryzowanych testów. Nauczanie i uczenie się „pod testy” zdominowało proces kształcenia przy jednoczesnym ograniczeniu programów do tego, co ma być testowane. Mniej chodzi o to, co uczeń/student umie, bardziej, jak zdoła się dopasować do klucza egzaminatorów i na jakiej pozycji będzie w zestawie wyników. W treściach nauczania nasila się element informacyjny, dominuje tzw. rzeczowa strona kształcenia nad osobowościową, wypierane jest poznawcze nastawienie na rozumienie i interpretowanie świata, stanowiące podstawę świadomego i krytycznego funkcjonowania. Oznacza to instrumentalizm poznawczy, aprobowanie utowarowanego kształcenia, nasilenie elementu konkurencji w relacjach międzyuczniowskich. Dominacja nauczania informacyjnego, ekspozycja zero-jedynkowa testów sprzyja upraszczaniu rzeczywistości i uniformizacji uczniowskich zasobów, co odpowiada strategiom neoliberalnym, według których pożądane są jednostki dobrze przystosowane, pod-

dające się władzy, które nie problematyzują rzeczywistości, lecz postrzegają ją w formie prostych schematów, w jakich bezkolizyjnie zajmują swoje miejsce. Podkreślanie roli umiejętności jakoby bardziej znaczących niż wiedza nie służy podejmowaniu autorozwojowego wysiłku intelektualnego, sprzyja zaś akcentowaniu praktyczno-wykonawczych składników aktywności uczniów czy studentów, w których widzi się już producentów i konsumentów. Zdominowanie instytucji kształcenia logiką biznesu to – jak piszą świadomi zagrożenia pedagodzy – korporacyjny zamach na edukację. Towarzyszące neoliberalizmowi drastyczne ograniczenie zobowiązań socjalnych państwa spowodowało, że stał się on najbardziej niebezpieczną ideologią współczesnej historii, zmasowanym atakiem na równość i sprawiedliwość, bezpośrednim, a także najważniejszym wrogiem prawdziwej demokracji (za: Giroux, 2001). Jak pisze Rutkowiak (s.11 wstęp wspomnianej książki), jeśli chcemy bronić się przed zapaścią kulturową, konieczne i pilne jest zasadnicze zreformowanie polskiego systemu edukacji z 1999 r. oraz (moim zdaniem) głębokie zastanowienie się nad kształceniem wyższym wraz z kształceniem nauczycieli.

Czemu służą obserwowane tak niekorzystne dla edukacji zmiany? Czy od opisów kompetencji, różnego typu ich podziałów, dyskusji i badań na ich temat, które z nich są ważniejsze, wyszczególniania oczekiwanych cech nauczyciela i tego, co on „powinien”, formułowania efektów „uczeń/student rozumie, pozna, nauczy się, będzie wiedział”, skoro on (z bardzo różnych powodów, u których podstaw leżą niedoskonałości polityki edukacyjnej) nie potrafi zrozumieć, nie chce poznać i się nauczyć, podniesie się jakość edukacji szkolnej, wyższej czy nauczycielskiej?

8. Zakończenie

Trudno oprzeć się wrażeniu, że w edukacji, szczególnie zaś nauczycieli, mamy do czynienia z regresem. Podejście kompetencyjne w takim ujęciu, jak to jest obecnie propagowane, stoi w sprzeczności z podstawowymi zasadami pedagogiki humanistycznej i zasadami demokracji. Wracamy do modelu technicznego (wg typologii Kwiatkowskiej), tj. zdominowanego przez behawiorystyczne podejście polegające na wydzielaniu poszczególnych elementów, ich ćwiczeniu i sprawdzaniu. Zapomina się o wieloaspektowości i niepowtarzalności działań pedagogicznych, o konieczności dostosowania ich do konkretnego ucznia, o indywidualizacji procesu nauczania i wychowania. Wszystkie dokumenty podkreślają konieczność uczenia się przez całe życie, ale jednocześnie deprecjonuje się kształcenie na poziomie wyższym, głosząc, że „ktoś, kto zdobył pewne umiejętności w pracy, na kursach, czy w domu będzie mógł zdobywać takie same kwalifikacje jak ktoś, kto uczył się w szkole czy na uczelni” (Maciołek online). Wprowadzana obecnie reforma kształcenia wyższego obniża jeszcze wymagania i poziom nauczania (dwóch magistrów zamiast doktora, dwóch doktorów zamiast profesora itd. – byle taniej). System edukacji ma na wszystkich poziomach zostać dostosowany do potrzeb rynku pracy, ale główne oczekiwania przedsiębiorców to przecież przede wszystkim dyspozycyjność, gotowość do ciężkiej pracy, posłuszeństwo i lojalność, konkurencyjność za wszelką cenę. Czy to ma być cel polskiej edukacji? Gdzie humanistyczne postulaty – rozwój osobowości, autonomia i podmiotowość,

wolność podejmowania decyzji i ponoszenie odpowiedzialności, orientacja na drugiego człowieka i sens własnego życia? Czy zamiast rozdrabniania kompetencji nie powinno się ich łączyć w sensowne grupy, skoro wzajemnie na siebie działają? Czy ważniejszej roli dla podwyższenia jakości kształcenia nie odgrywa zatem ogólna polityka edukacyjna i różnego typu uwarunkowania?

Bez zmian strukturalno-organizacyjnych, stworzenia odpowiednich warunków do realizacji (finansowych, organizacyjnych, kadrowych), bez zintegrowanego i na nowo przemyślanego kształcenia ogólnego i wyższego, nierealne jest rzeczywiste podniesienie jakości kształcenia. Edukacja powinna być zorientowana humanistycznie i być narzędziem rozwoju jednostki i społeczeństwa, przygotowywać do życia społecznego i samorealizacji, poznawania świata i wyzwań cywilizacyjnych. Celem edukacji jest, o czym decydecji oświatowi wydają się zapominać, a jak słusznie pisze Szempruch (2012: 55), „uczynić człowieka zdolnym do kształtowania własnej drogi życiowej, przenikniętej wartościami i ideą demokracji, wyrażającej się w dążeniu do wolności, równości, współdziałania, współodpowiedzialności, w wychowaniu do pluralizmu, tolerancji i szacunku wobec innych”. To nauczyciel powinien sam być przygotowany i umieć przygotować innych do radzenia sobie w coraz bardziej złożonej rzeczywistości, umieć całościowo interpretować problemy współczesnego świata, uczyć rozumienia i właściwego hierarchizowania wartości. Istotą jego mądrości nie jest to, co wie, ale sposób w jaki interpretuje i wykorzystuje wiedzę, do czego niezbędna jest umiejętność refleksji, gdyż sytuacje pedagogiczne są niepowtarzalne, a postawę nauczyciela bardziej określa wątpliwość i namysł w podejmowaniu decyzji, niż pewność wynikająca z prostych związków przyczynowo-skutkowych propagowanych przez model rynkowy edukacji, skazująca nauczyciela na ubóstwo interpretacyjne zdarzeń pedagogicznych (Kwiatkowska, 1997: 180, 222; Kwiatkowska, 2008: 200).

W natłoku codziennych spraw rzadko zadajemy sobie pytania o cel, sens naszej pracy i różnego typu rozporządzeń. Wiele decyzji przyjmujemy bezkrytycznie i bezrefleksyjnie jako oczywiste. A może czasem warto w tym nadmiarze biurokracji i podejmowanych pod płaszczykiem tzw. ekspertów decyzji edukacyjnych uświadomić sobie (jak w baśni Andersena), że „król jest nagi”, że droga narzucana nam i edukacji przez neoliberalizm prowadzi w swej formie rynkowej na manowce, że u podstaw słusznych na pierwszy rzut oka lecz iluzorycznych zmian leży „drugie dno”, ukryty rynkowy program. Może dla dobra naszych dzieci i wnuków należy przywrócić edukacji wartość autoteliczną (samą w sobie, najważniejszą) nie zapominając oczywiście o konieczności rzeczywistego (nie deklaratywnego przez wypełnianie arkuszy i ankiet) dostosowywania jej do wymogów współczesnego życia i potrzeb współczesnego człowieka.

Zamiast mnożenia opisów kompetencji, umiejętności, kwalifikacji, zamiast pozycjonowania, certyfikacji, może warto powrócić do filarów edukacji ustawicznej sformułowanej już w 1998 r. przez Delorsa w raporcie o znamienym tytule „Edukacja, jest w niej ukryty skarb” (s. 98), w którym zaleca: uczyć się, aby wiedzieć (zdobywać narzędzia poznawania, rozumienia i interpretowania świata), uczyć się, aby działać (oddziaływać na swoje środowisko i je zmieniać), uczyć się, aby żyć wspólnie (uczestniczyć i współpracować z innymi

na różnych płaszczyznach działalności ludzkiej, w dialogu i porozumieniu) i chyba najważniejsze – uczyć się, aby być (zdolnym do krytycznego myślenia, niezależnym, samodzielnym i odpowiedzialnym i dążyć do osiągnięcia pełnego rozwoju osobowości).

Podsumowując chciałabym powiedzieć, że moim celem nie było udzielenie odpowiedzi na tak licznie postawione pytania, nie było nim też podważanie zarządzeń, którym często jesteśmy zmuszeni się podporządkować, ani też namawianie do buntu. Na wiele spraw nie mamy przecież bezpośredniego i natychmiastowego wpływu, ale chodziło mi o ukazanie pewnych – moim zdaniem – szkodliwych mechanizmów, które zawałdły naszą edukacją i przemian idących w niebezpiecznym kierunku, a także o wywołanie refleksji nad naszą edukacją, w której – w mojej opinii – nieuzasadniona fascynacja pojęciem kompetencji, zwłaszcza w kształceniu nauczycieli, może doprowadzić do zniweczenia edukacyjnych osiągnięć wielu pokoleń pedagogów.

Moje (czasem dość ponure) refleksje chciałabym zakończyć apelem: Zatrzymajmy się w tym biegu współczesności (w tym edukacji) do bliżej nie zdefiniowanego i (być może) niosącego dla potomnych wiele zagrożeń celu. Zatrzymajmy – choć na chwilę – tę karuzelę napędzaną przez szaleństwo decydentów i urzędników, wyścig szczurów, brutalną walkę o byt i zastanówmy się nad tym, co najważniejsze – nad prawdą o sobie, o innych, o świecie, nad przyszłością i sensem edukacji (w tym naszego zawodu) wykorzystując nasz rozsądek i humanistyczne doświadczenia i powtórzmy za Horacym: *Sapere aude* – miej odwagę posługiwać się własnym rozumem.

BIBLIOGRAFIA

- Arche, www.arche-consulting.pl/kompetencje, DW 21.05.2012.
- Bralczyk, J. 2006. *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*. Warszawa: PWN.
- Badanie Pisa 2009. http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf, DW 10.04.2012
- Dróżka, W. (red.) 2005. *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Eurydice. 2002. www.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/kkomp_PL
- Filipowicz, G. 2004. *Zarządzanie Kompetencjami Zawodowymi*. Warszawa: PWE.
- Giroux, H. 2001. *Neoliberalism and the vocationalization of higher education*, www.henryagiroux.com/online-articles/vocationalization, DW 09.01.2010.
- Goźlińska, E. 1997. *Słownik nowych terminów w praktyce szkolnej*. CODN.
- Gołek, B. 2010. *Poznawcze potrzeby nauczycieli*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hamer, W. 1994. *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.
- Klus-Stańska, D. 2008. « Dokąd zmierza polska szkoła ». (w:) *Dokąd zmierza polska szkoła* (red. D. Klus-Stańska). Warszawa: Wydawnictwo ŻAK: 7-35.

- Koć-Seniuch, G. 2001. « Konteksty rozwoju kompetencyjności zawodowej nauczyciela ». (w:) *Edukacja w perspektywie integracji Europy* (red. M. Ochmański, A. Sokołowska-Dzioba i T. Pielecki). Warszawa: Wyd. TWP: 239–251.
- Kubat, M. www.wup.lodz.pl/files/ciz/ciz_kompetencje_zawodowe, DW 3.04.2012
- Kwaśnica, R. 2004. « Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu ». (w:) *Pedagogika t.2.* (red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski). Warszawa: PWN: 291–319.
- Kwiatkowska, H. 1997. *Edukacja nauczycieli. Konteksty — kategorie — praktyki*. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Maciełek, M. 2012. *Co mówi nam test PISA?* www.eid.edu.pl, DW 7.05.2012.
- Malec, E. 2011. « Jak nie należy reformować szkolnictwa wyższego ». (w:) *Szkoła wyższa w toku zmian* (red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch i M.J. Szymański). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls: 51–60.
- MEN, *Kurs kompetencji ogólnych*. www.men.gov.pl, DW 21.05.2012.
- Miodunka, W. i Przechodzka, G. 2006. « Kompetencja w języku polskim polskich maturzystów i zaawansowanych cudzoziemców. Badania porównawcze ». *Polonistyka* nr 7: 6–15.
- Misiulek, K. (red.) 2000. *Kompetencje dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze w reformowanej szkole*. Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Okońska-Walkowicz, A., Plebańska, M. i Szaleniec, H. 2009. « O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów ». www.eakademiaprzyszlosci.pl, DW 12.04.2012.
- Ordon, U. 2007. *Nauczyciel w przestrzeni edukacji łączącej się Europy*. Częstochowa: Wyd. Akademii Jana Długosza.
- Pilch, T. (red.) 2003. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI*. Warszawa: Wyd. ŻAK.
- Pólturzycki, J. 2008. « Standaryzacja kształcenia a kompetencje nauczycieli ». (w:) *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej* (red. K. Żegnałek). Warszawa: Wyd. WSP TWP: 9–42.
- Potulicka, E. 2011. « Studia pedagogiczne w neoliberalnym programie edukacji ». (w:) *Szkoła wyższa w toku zmian* (red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch i M.J. Szymański). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls: 73–93.
- Potulicka, E. 2012. « Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt społeczny ». (w:) *Neoliberalne uwikłania edukacji* (red. E. Potulicka i J. Rutkowiak). Kraków: Oficyna Wyd. Impuls: 323–337.
- Potulicka, E. i Rutkowiak, J. 2012. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wyd. Impuls.
- Raport IBE 2010. www.ibe.edu.pl, DW 16.04.2012.

- Ratajek, Z. 2010. « Blokada rozwoju twórczych postaw nauczycieli-rzecz o niedostatku samooceny we współczesnej szkole ». (w:) *Proces stawiania się nauczycielem* (red. A. Bogaj i W. Dróżka). Wyd. Wszechnica Świętokrzyska: 50–61.
- Rocławski, B. 2008. « Kompetencje przedmiotowe i pedagogiczno-psychologiczne przyszłych nauczycieli edukacji początkowej ». (w:) *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej* (red. K. Żegnałek). Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP: 116–126.
- Sawicki, J. http://edunews.pl/index.php?option=com_contenttask-view&id=772, DW 20.06.2009
- Sawiński, J. 1999. « Oceniać kompetencje? ». *Nowa Szkoła* nr 8: 14-18.
- Sielatycki, M. 2005. « Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej ». *Trendy* nr 3. CODN: 7-8.
- Strykowski, W. 2002. « Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej ». *Edukacja Medialna* nr 4: 5–12.
- Śliwowski, B. « Polityczne gospodarowanie prawdą o wynikach matur ». <http://sliwowski-pedagog.blogspot.com>, DW 30.06 2012.
- Szempruch, J. 2012. *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wyd. Impuls.
- Kongres Obywatelski: Jakich kompetencji kluczowych potrzebują Polacy w XXI w.? <http://www.kongresobywatelski.pl/vi-kongres>, DW 5.11.2011.
- Szupięto, J. 2010. « Kompetencje nauczyciela – spojrzenie ekonomisty ». (w:) *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje* (red. E. Przygońska). Toruń: Wyd. A. Marszałek.
- Wroczyńska, A. Efekty kształcenia jako podstawa budowy programu studiów www.bjk.uw.edu.pl/files/doc/efekty_ksztalcenia_pom._inf.doc, DW 10.05.2012
www.jestempredsiobiorczy.pl/php/29.php, DW 25.05.2012.
www.valuecreation.pl/pl/wiedza, Wiedza: Model kompetencyjny w zarządzaniu personelem, DW 27.06.2012.
- Zalecenia Parlamentu Europejskiego 30.12.2006. www.infor.pl, Dzienniki Unii Europejskiej, Seria L., DW 24.04.2012.

KOMPETENCJE JĘZYKOWE I KOMPETENCJE OGÓLNE A SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE

Linguistic and general competences and special educational needs

While learning a foreign language, students with special educational needs (SEN learners) develop not only their communicative competence in that language, but also benefit therapeutically and cognitively from the process which is referred to as added value. The first part of this article discusses the concepts of linguistic communicative competences and general competences in the context of teaching students with special educational needs. Examples of detailed teaching objectives provided in the subsequent sections allow the author to draw up criteria designed for use in assessing this added value.

1. Wstęp

W edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹ nauka języka obcego oprócz rozwijania językowych kompetencji komunikacyjnych w nauczonym języku, posiada także wartości terapeutyczne i poznawcze. W wielu przypadkach postępy ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dotyczy to zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnością implikującą niedobory i trudności językowe) polegają nie tylko na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, ale także na budowaniu tzw. wartości dodanych (np. rozwijanie kompetencji poznawczej, podnoszenie samooceny, doskonalenie umiejętności uczenia się języków). O ile kompetencje językowe mają w obowiązującej obecnie w szkołach nowej podstawie programowej określone kryteria progresji (i w związku z tym podlegają ocenie), wartości dodane, tworzą się niejako przy okazji i są pozostawione bez instrumentów oceny. Celem pierwszej części artykułu jest określenie specyfiki językowych kompetencji komunikacyjnych i kompetencji ogólnych w perspektywie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Przykłady szczegółowych celów nauczania wynikające z tej specyfiki podane w kolejnych częściach zmierzają do wyłonienia kryteriów oceny wartości dodanych.

2. Przemiany w nauczaniu języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Przemiany, które sygnalizuje tytuł tej części dotyczą polityki językowej oraz poglądów na temat edukacji osób z niepełnosprawnością. Owocują one nowymi przepisami na szczeblu

¹ Specjalne potrzeby edukacyjne, choć wynikają w wielu sytuacjach z określonych niepełnosprawności, nie są doń terminem synonimicznym. W kontekście rozważanej tu problematyki, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i uczeń z niepełnosprawnością to uczeń, u którego zdiagnozowano konieczność nauczania specjalnego z powodu określonego deficytu.

europejskim i polskim odnoszącymi się do możliwości kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W odniesieniu do polityki językowej, najistotniejszym dokumentem pozostaje wciąż *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ, 2001; wydanie polskie 2003), który w ciągu 11 lat od czasu wprowadzenia go w życie doczekał się szeregu komentarzy, a także głosów krytyki. Krytyka dotyczy głównie nadmiernej ideologizacji nauczania języków obcych: osadzenie nauczania języków w kontekście potrzeby uwrażliwiania na różnorodność językowo-kulturową obywateli zjednoczonej Europy i promowania w konsekwencji postaw otwartości kulturowej, może powodować marginalizowanie „klasycznych” kompetencji językowych, tj. kompetencji leksykalnej i gramatycznej. Taka krytyka została np. sformułowana przez Bruno Maurera (2011), który nie podważa samej idei promowania postaw otwartości kulturowej poprzez nauczanie języków obcych, lecz uzasadnia w ten sposób ryzyko pozostawienia na drugim planie doskonalenia umiejętności językowo-komunikacyjnych. Według tego autora, to właśnie poczucie rozwoju kompetencji ściśle językowych jest najistotniejszym motywatorem do dalszej nauki. W ESOKJ nie zawarto także wskazań do nauczania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Brak ten nie musi być odnotowany jako słabość dokumentu, przeciwnie – jego przesłanie zasadza się na otwartości wyboru metod i strategii nauczania/uczenia się. Jednak pozostawienie bez narzędzi oceny wartości pozajęzykowych (tzw. kompetencji ogólnych, o których będzie jeszcze mowa w dalszych częściach tekstu), może powodować niedoceniań tych aspektów w nauczaniu języków obcych. Wyłonienie kryteriów oceny, a przynajmniej określenie możliwości docenienia rozwoju poznawczego ucznia jest szczególnie istotne w perspektywie edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gdyż postępy tych uczniów nie zawsze odnoszą się do kompetencji ściśle językowych.

Istotną wartość nauczania posiada zestaw *kompetencji kluczowych*, czyli dodatkowych umiejętności rozwijanych podczas nauki w szkole, także na lekcji języka obcego. Kompetencje te zostały określone i wprowadzone jako obowiązek kształcenia na podstawie zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394). Zgodnie z zaleceniem Rady Europy, systemy kształcenia w państwach członkowskich zobowiązane są do wdrażania w swoich programach nauczania tzw. kompetencji kluczowych, którymi są: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturowa.

Założenia edukacji językowej zawarte w ESOKJ oraz zestaw kompetencji kluczowych znajdują swe odzwierciedlenie w *Nowej podstawie programowej do nauczania języków nowożytnych* (2009). Nowa podstawa programowa zaczęła obowiązywać w pierwszych klasach szkoły podstawowej i gimnazjum od 2009 roku, a w szkołach ponadgimnazjalnych

od 2012 roku. Została ona wprowadzona na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 roku (Dz. U. nr 4, poz. 17). Podstawa programowa określa poziom biegłości językowej odnosząc opis umiejętności, które uczeń powinien opanować po zakończeniu danego etapu edukacyjnego, do konkretnych efektów kształcenia. Niewątpliwą wartością nowej podstawy programowej jest uwzględnienie różnego stopnia zaawansowania kompetencji językowych poprzez stworzenie wariantów odpowiadających sytuacjom rozpoczynania nauki lub kontynuowania na kolejnych etapach edukacyjnych. Nowa podstawa programowa opisuje wymagania ogólne (czyli cele kształcenia), wymagania szczegółowe (wyrażone poprzez treści nauczania) oraz zalecane warunki i sposoby ich realizacji. W taki sposób dokument ten dostarcza ogólnego opisu progresji wiedzy i sprawności, pokazuje różnice między poziomami i zmiany w wymaganiach wraz z osiąganiem kolejnego poziomu zaawansowania, jednak pozostawia nauczycielowi inicjatywę tworzenia wymagań szczegółowych i dostosowania efektów kształcenia do potrzeb uczniów, co jest szczególnie cenne w kontekście nauczania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością.

Najistotniejszą zmianą dotyczącą kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. z 2010 r. nr 228, poz. 1487), oraz rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1490), rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1491). Istotą rozporządzeń jest objęcie indywidualną/specjalną opieką każdego wyróżniającego się w jakiś sposób ucznia: uczniów niepełnosprawnych, uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne, dzieci i młodzież będącą w trudnej sytuacji społecznej, a także uczniów uzdolnionych. Dla uczniów posiadających orzeczenie poradni psychologiczno-pedagogicznych o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinien zostać opracowany *indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (ipet)*. Program ten przygotowuje powołany przez dyrektora szkoły zespół nauczycieli. Chociaż indywidualne programy w przypadku nauczania uczniów z niepełnosprawnością nie są nowością, to aktualne rozporządzenia wprowadzają do samej koncepcji kształcenia (a w konsekwencji do zasad tworzenia *ipetu*) zasadnicze modyfikacje: do zespołu może zostać zaproszony specjalista (pedagog specjalny, terapeuta dziecka), biorą w nim udział rodzice (opiekunowie) dziecka, program może być modyfikowany w zależności od rozwoju ucznia i doświadczenia w pracy jego opiekunów, działania podejmowane w zakresie poszczególnych przedmiotów mogą być wpisane do części terapeutycznej programu.²

2 W nowym rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. (Dz. U. z 2013 r. poz. 532) zostaje zachowany obowiązek tworzenia *ipetu*, jednak nie precyzuje się konieczności powoływania zespołu.

Wszystkie te zmiany (zwłaszcza ostatnia, związana z obowiązkiem tworzenia *ipetów*) powodują szereg wątpliwości, nieporozumień i uproszczeń, a nawet „produkcowania” sztampowego materiału/dokumentów, które mogą dawać poczucie tymczasowego spełniania wymogów ministerialnych, lecz nie zawsze odpowiadają rzeczywistym potrzebom ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi³.

Aby wymagane dokumenty nie stały się tylko dodatkowym, formalnym obowiązkiem do wypełnienia, lecz pełniły funkcję wsparcia w nauce dla ucznia i dla nauczyciela, warto wrócić do podstaw i zastanowić się, jakie są cele (edukacyjne i w niektórych przypadkach rehabilitacyjno/terapeutyczne) nauczania języków obcych.

3. Językowe kompetencje komunikacyjne i kompetencje ogólne w perspektywie specjalnych potrzeb edukacyjnych

Zarówno językowe kompetencje komunikacyjne jak i kompetencje ogólne są pojęciami bardzo pojemnymi, wielowymiarowymi, trudnymi do jednoznacznego zdefiniowania. Celem tej części nie jest przywoływanie kolejnych definicji i prześledzenie ewolucji tych pojęć, lecz określenie specyfiki obu rodzajów kompetencji, która byłaby pomocna w planowaniu i monitorowaniu przebiegu kształcenia językowego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

a. Cechy językowych kompetencji komunikacyjnych

Językowe kompetencje komunikacyjne obejmują wiedzę, umiejętności, postawy, doświadczenia oraz możliwości rozwijania tychże poprzez uczenie się w sytuacjach wymagających zaangażowania ucznia (np. uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów, poprzez pracę zadaniową). W ujęciu ESOKJ (2003) językowe kompetencje komunikacyjne odpowiadają działaniom zapewniającym skuteczność przebiegu komunikacji i składają się z kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej, pragmatycznej i funkcjonalnej. Wraz z tzw. kompetencjami ogólnymi określonymi przez ESOKJ jako wiedza deklaratywna (*savoir*), umiejętności praktyczne (*savoir-faire*), uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*) i umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*), kompetencje te wpływają na przebieg komunikacji. Kompetencje ogólne (przede wszystkim uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się) sprzyjają także przyswajaniu języka (języków).

Główną cechą wymienionych kompetencji jest ich częściowość. Znajomość środków językowych (wiedza), rozumienie wypowiedzi (recepcja), tworzenie wypowiedzi (produkcja), reagowanie na wypowiedzi (interakcja) oraz przetwarzanie wypowiedzi (mediacja) nie wykształcają się zawsze w harmonijny, zrównoważony sposób. Przeciwnie, częściowość kompetencji związana jest z „wyspecjalizowaniem się” w zakresie poszczególnych komponentów (np. umiejętność czytania literatury fachowej w języku obcym; biegłość wypowiadania się w zakresie określonej problematyki). Także osobiste cele uczenia się języ-

3 Przykładem takich zmagień są wypowiedzi na forach internetowych dla nauczycieli, dla których często przygotowanie *ipetu* wiąże się z dodatkowymi wymaganiami, którym nie wiadomo jak sprostać (zob. np. opinie na forum www.45minut.pl).

ka obcego nie dotyczą wyłącznie skuteczności komunikacyjnej w określonych sytuacjach, ale uczenia się języka obcego „na miarę” swoich potrzeb, możliwości i życiowych celów. W kontekście nauczania mówi się także o *kompetencjach cząstkowych* (fr. *compétences partielles*, zob. Coste i in., 1997), gdyż jako takie są one rozumiane zgodnie z tendencją wynikającą z prowadzonej polityki językowej w Zjednoczonej Europie, której celem jest promowanie wielojęzyczności. W tym ujęciu, kompetencje językowe rozwijane w języku ojczystym i w językach obcych oraz składające się na repertuar językowy ich użytkownika, stanowią złożoną całość, w której poszczególne komponenty są już z założenia cząstkowe.

Językowe kompetencje komunikacyjne charakteryzuje także zmienność w zależności od sytuacji komunikacyjnej oraz kontekstu nauczania. To właśnie w procesie nauczania rozbudowane są funkcje meta (metajęzykowa, związana z funkcjonowaniem w danym języku i metakognitywna, związana ze sposobami uczenia się). Stanowi to niewątpliwą korzyść dla uczniów z deficytami językowymi. Na lekcji języka obcego refleksja nad znaczeniem środków językowych (prowokowana przez nauczyciela, ale także przez działania w grupie – interakcje podczas wykonywania zadań) może bowiem mieć miejsce w sposób zaplanowany, celowo nakierowany na trudności językowe. Według badaczy uznających autentyczność komunikacji w klasie jako środowiska nabywania językowych kompetencji komunikacyjnych, przewaga nauczania w klasie nad uczeniem się w tzw. warunkach naturalnych polega właśnie na możliwości prowokowania namysłu nad używanym językiem (Lallement i Pierret, 2007; Puren, 2009).

Zadaniem szkoły jest pomoc w konceptualizacji wiedzy i rozwijaniu umiejętności w taki sposób, aby można było je wykorzystać z pełną świadomością w niezaprogramowanych działaniach językowych poza szkołą. Przeszkodą w realizacji tego zamysłu mogą jednak stać się nie do końca sprecyzowane proporcje pomiędzy działaniem, językiem a poznaniem na lekcji języka obcego. W zależności od potrzeb uczniów, stosunek między tymi trzema komponentami uczenia się języka obcego może być różny. Zwłaszcza w sytuacji uczniów z deficytami języka i mowy, wspomniane wyżej budowanie wrażliwości typu meta powinno być wsparte konkretnymi działaniami nauczyciela zmierzającymi do nakierowania uwagi na sytuacje problemowe, warte wyjaśnienia (np. porównania do języka ojczystego lub innych języków znanych uczniowi, objaśnianie znaczenia, zwracanie uwagi na rejestr języka, itp.). Z tego właśnie powodu, kolejną istotną cechą z punktu widzenia nauczania uczniów z problemami językowymi jest odpowiednie skorelowanie rozwijania kompetencji w języku obcym z kompetencjami w języku ojczystym. Kompetencje, które są rozwijane w języku obcym, w niektórych przypadkach mogą być transferowane na sytuację przyswajania języka polskiego, stąd tak ważne jest przede wszystkim rozwijanie sprawności mediacyjnej (umiejętności przetwarzania informacji). Umiejętność przetwarzania informacji wg zasad opisanych w nowej podstawie programowej dotyczy w niewielkim stopniu odwołania do języka ojczystego (odwołanie do języka polskiego/ innych znanych języków obcych określone jest jako cel nauczania na czwartym i częściowo na trzecim etapie edukacyjnym). Na wcześniejszych etapach przetwarzanie informacji dotyczy przede wszystkim wykorzystania pisma do rozwijania umiejętności mownych i na

odwrot, przetwarzania informacji ze słuchu na zapis oraz wykorzystania pozyskanych informacji w mowie lub piśmie. Tymczasem cele nauczania języka obcego w odniesieniu do zdiagnozowanych trudności edukacyjnych konkretnego ucznia mogą także spełniać funkcje rehabilitacyjne (usprawnianie zaburzonych funkcji, kompensowanie deficytów kompetencji językowych w języku polskim, a także rozwijanie umiejętności korzystania ze wszelkich dostępnych zasobów i możliwości poznawczych w doskonaleniu funkcjonowania w sytuacjach komunikacyjnych)⁴. Tytułem przykładu, na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV-VI szkoły podstawowej) w nowej podstawie programowej zawarto następujące cele dotyczące rozwijania kompetencji mediacyjnej: „Uczeń przetwarza tekst: przekazuje ustnie informacje uzyskane z tekstu słuchanego lub czytanego; zapisuje informacje uzyskane z tekstu słuchanego lub czytanego” (*Podstawa programowa z komentarzami*, 2009: 31). W przypadku ucznia z niedoborami języka ojczystego, cele te mogłyby być uszczegółowione w następujący sposób: *Uczeń przedstawia informacje w języku polskim, a następnie stara się przedstawić je w języku obcym. W razie niepowodzenia, skupia się tylko na wyłonieniu w języku obcym słów — kluczy. Uczeń otrzymuje transkrypcje nagranych tekstów i w trakcie słuchania podkreśla informacje, które potrafi wyróżnić na drodze słuchowej (rozwijanie umiejętności posługiwania się zapisem w celu doskonalenia rozumienia ze słuchu)*. Tak sprofilowane cele zawierają następujące założenia terapeutyczne/rehabilitacyjne: ćwiczenie umiejętności selekcjonowania informacji oraz trening słuchowy z wykorzystaniem zapisu.

b. Kompetencje ogólne a edukacja i reedukacja językowa

Istotną konsekwencją nauki języka obcego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest rozwijanie potencjału poznawczego rozumianego jako wzbogacanie wiedzy o świecie i dostęp do informacji. Osadzenie języka w kulturze (odwołania do literatury, sztuki, zwyczajów, historii, powiązań z własną kulturą) dostarcza nowych kontekstów, wiadomości i okazji do refleksji nad własnym funkcjonowaniem w języku. Funkcje poznawcze rozwijane poprzez naukę języka obcego dotyczą także rozwijania myślenia pojęciowego, które nie jest możliwe bez budowania kompetencji językowych. Reprezentatywna funkcja języka, przejawiająca się w sposobach symbolizowania rzeczywistości ma oprócz wymiaru społecznego, wymiar bardzo osobisty, odzwierciedla bowiem nie tylko aspekty kulturowe użycia językowych (podzielane i tworzone społecznie), ale też swoisty sposób ujmowania tych zjawisk (tworzony dzięki własnemu „oglądowi” rzeczywistości — możliwościom i indywidualnym cechom poznawczym). W niektórych sytuacjach niepełnosprawności, zwłaszcza dotyczącej nieharmonijnego lub zaburzonego rozwoju poznawczego (deficyty

4 Pozytywne wnioski płynące z badań odnośnie możliwości sprawnego posługiwania się dwoma językami przez dzieci z niepełnosprawnością nie zakładają automatycznie przełożenia sprawności posługiwania się drugim językiem na terapeutyczne/rehabilitacyjne rezultaty funkcjonowania w języku ojczystym (zob. Comblain i Rondal, 2001). Nieliczne jak do tej pory badania dotyczące wpływu nauki języka obcego na poziom kompetencji w języku ojczystym dotyczą korelacji sprawności językowych w zakresie wybranych operacji w poszczególnych podsystemach języka ojczystego i obcego (zob. podsumowanie tych badań w Karpińska-Szaj, 2012, w druku).

percepcji wzrokowej i/lub słuchowej, zaburzenia zachowania skutkujące brakiem skupienia, niepełnosprawność intelektualna), niedobory poznawcze mogą być przyczyną problemów związanych ze sposobem tworzenia związków logicznych między pojęciem symbolizowanym w języku a jego odniesieniem do rzeczywistości pozajęzykowej. Poprzez naukę języka obcego, uczniowie mogą nabrać dystansu do swojej wiedzy i umiejętności odnośnie tworzenia pojęć. Zwłaszcza podejście porównawcze (odwołania do języka polskiego lub/i innych języków znanych uczniowi) ma szczególne znaczenie edukacyjne (rozwijanie wiedzy i sprawności) i reedukacyjne („powrót” do przyswojonej już wiedzy i sprawności w celu zweryfikowania ich skuteczności i poprawności).

Z punktu widzenia rozwijania wartości dodanych w nauce języka obcego u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, istotne znaczenie posiadają wspomniane w pierwszej części kompetencje kluczowe. Zalecenia odnośnie rozwijania kompetencji kluczowych znajdują się w podstawie kształcenia ogólnego wszystkich etapów edukacyjnych i dotyczą głównie kształcenia postaw sprzyjających rozwojowi indywidualnemu i społecznemu (uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej). Z punktu widzenia nauczania zwłaszcza przedmiotów humanistycznych, istotne jest kształtowanie postaw obywatelskich, poszanowania tradycji i kultury własnego narodu oraz innych kultur i tradycji i zapobiegania wszelkiej dyskryminacji (Marciniak, 2009). Nowa podstawa programowa nauczania języków nowożytnych odnosi się do kompetencji kluczowych zakładając następujące cele kształcenia językowego:

- rozwijanie umiejętności samodzielnej pracy nad językiem,
- dokonywanie samooceny,
- rozwijanie umiejętności współdziałania w grupie,
- korzystanie ze źródeł informacji w danym języku obcym (także posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi),
- stosowanie strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych,
- rozwijanie świadomości językowej (Podstawa programowa z komentarzami, 2009: 21).

Wszystkie te cele stanowią wartość dla każdego uczącego się, jednak w perspektywie specjalnych potrzeb edukacyjnych mają one znaczenie także reedukacyjne, gdyż poprzez transfer nabywanych sprawności uczenia się w języku obcym wspomagają rozwój kompetencji w języku ojczystym. Odpowiednio zoperacjonalizowane (czyli przełożone na konkretne działania edukacyjne i reedukacyjne) ogólne cele rozwijania kompetencji kluczowych w perspektywie specjalnych potrzeb edukacyjnych mogą więc służyć jako działania usprawniające zwłaszcza w odniesieniu do trudności/niedoborów kompetencji językowych.

4. Operacjonalizacja celów nauczania/uczenia się a możliwości oceny postępów w zakresie wartości dodanych

Ze względu na zawsze indywidualny rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych (w przypadku specjalnych potrzeb edukacyjnych istotne znaczenie ma, jak to zaznaczono wyżej, rozwój sprawności mediacyjnej) i kompetencji kluczowych, trudno jest ustalić stopień ich zaawansowania na poszczególnych etapach nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w konsekwencji ustalenie kryteriów ich oceny. Propozycje operacjonalizacji tych celów powinny być poprzedzone refleksją odnośnie ich znaczenia/przydatności dla ucznia pod względem edukacyjnym i reedukacyjnym na konkretnym etapie jego rozwoju. Zalecenie rozwijania samodzielnej pracy nad językiem może być na przykład zaproponowane w praktyce jako konkretne ćwiczenia/zadania porównawcze zmierzające do wykształcenia nawyku odnoszenia zdobywanej wiedzy i umiejętności do języka polskiego (również jako propozycja dodatkowych ćwiczeń w porozumieniu z nauczycielem języka polskiego/logopedą: istotne jest, aby praca nad językiem obcym była zintegrowana z rehabilitacją językową, jeśli taka ma miejsce). Dokonywanie samooceny może przełożyć się na: prowadzenie portfolio lub/i dodatkowego zeszytu specjalnych ćwiczeń. Korzystanie ze źródeł informacji sprowadza się do rozważenia następujących kwestii: wyboru odpowiednich dla ucznia z deficytami języka i mowy źródeł informacji pod względem treści i formy (można wziąć pod uwagę stopnień umowności, zakres wizualizacji, stopień trudności tekstów), umiejętności dokonywania transferu z języka polskiego na język obcy i odwrotnie, wykorzystania zdobytych umiejętności na potrzeby zadań szkolnych wykonywanych także na innych lekcjach (opracowanie materiałów, prezentacji, itp.), umiejętności wykorzystania informacji na dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych (zajęcia logopedyczne, kółka zainteresowań, projekty edukacyjne). Wreszcie transfer strategii uczenia się oraz rozwijanie świadomości językowej mogą być przełożone na: wykorzystanie analogicznych strategii w rehabilitacji języka i mowy, wykształcania postawy „badacza” poprzez porównanie obu języków (etymologii, morfo-składni, związków frazeologicznych) w komentarzach na lekcji lub/i spotkaniach indywidualnych, prowokowanie sytuacji komunikacyjnych/uczeniowych w celu wykorzystania „inności” nowego języka dla wyjaśniania danego użycia w obu językach.

W ten sposób operacjonalizacja celów nauczania w perspektywie specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz wpisanie ogólnych celów terapeutycznych do *ipetu* doprowadza do wyłonienia kryteriów oceny za konkretne działanie językowe/uczeniowe. W załączniku podajemy przykład scenariusza lekcji dodatkowej wraz z pracami niesłyszącego ucznia klasy pierwszej gimnazjum⁵. Za pomocą ćwiczeń wykonanych na lekcji języka angielskiego dotyczących rozumienia tekstu pisanego, chłopiec miał możliwość naturalnego powrotu do wcześniejszych etapów edukacyjnych w zakresie języka polskiego: redagowanie charakterystyki postaci z uwzględnieniem zasad formalnych (akapity, respektowanie

5 Sytuacja miała miejsce w czasie lekcji indywidualnej (chłopiec uczęszczał na zajęcia z całą klasą, dodatkowo w ramach zajęć rewalidacyjnych uczniowi została przyznana godzina indywidualna z nauczycielem języka angielskiego) w szkole ogólnodostępnej w roku 2010/2011.

planu) i zasad treściowych (kolejność przedstawiania postaci: od cech fizycznych do cech psychicznych i przedstawienia swojej opinii). W ocenie jego postępów doceniono reedukacyjną wartość nauki języka obcego, tj. umiejętność transferowania strategii uczenia się na język polski. Za pomocą ćwiczeń wykonanych w języku angielskim, chłopiec oprócz doskonalenia kompetencji rozumienia tekstów pisanych w języku obcym, rozwinął także sprawność redagowania tekstów w języku polskim. By docenić ten wysiłek, ocenę poddać no także wypowiedź pisemną w języku polskim.

5. Podsumowanie

Mimo pojawiających się korzystnych dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rozwiązań prawnych (wymóg indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego), a także wątków badawczych i opracowań praktycznych na temat wartości reedukacyjnej/rehabilitacyjnej nauki języka obcego, doświadczenia niepełnosprawnych uczniów pokazują niestety, że sukces edukacyjny (także na lekcji języka obcego) jest często wynikiem przypadkowego splotu okoliczności: przyjaznego i życzliwego środowiska oraz zaangażowania i elastyczności nauczycieli⁶. Motywacja i zaangażowanie nauczyciela są oczywiście podstawowym warunkiem skutecznego nauczania, jednak możliwe jest zastosowanie konkretnych rozwiązań wspomagających. Polegają one na odpowiednim doborze kryteriów progresji kompetencji językowo-komunikacyjnych i kompetencji kluczowych w nauce języka obcego oraz możliwości oceny postępów zgodnie z tymi kryteriami.

Specjalne potrzeby edukacyjne, choć nie implikują zmiany celów nauczania języka obcego (zdobycie umiejętności komunikowania się w języku obcym), wyznaczają jednak dobór technik pracy, oceny i wsparcia w odniesieniu do kompetencji kluczowych i językowych kompetencji komunikacyjnych. Proporcje między składowymi danymi kompetencji, przenikanie się edukacji i rehabilitacji kształtują się zawsze w indywidualny sposób. Nauczanie zasadzające się na respektowaniu tego prawa do inności jest realną szansą na sukces edukacyjny każdego ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- Comblain, A. i Rondal, J.A. 2001. *Apprendre les langues. Où, quand, comment ?* Hayen: Mardaga.
- Coste, D., Moore, D. i Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwa CODN.

6 Świadczą o tym np. opinie niesłyszających absolwentów szkół ogólnodostępnych zamieszczone w książce „Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych” (Domagała-Zyśk i Karpińska-Szaj, 2011).

- Domagała-Zyśk, E. i Karpińska-Szaj, K. 2011. *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karpińska-Szaj, K. 2013. « Rehabilitacyjne aspekty nauczania języków obcych w badaniach i praktyce ». (w:) *Indywidualizacja nauczania języków obcych: badania i praktyka* (red. A. Małocha). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJPII – w druku.
- Lallement, B. i Pierret, N. 2007. *L'essentiel du CECR pour les langues. Le cadre européen commun de référence pour les langues. Ecole, collège, lycée*. Paris: Hachette Education.
- Marciniak, Z. 2009. *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*. (zasoby internetowe: <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/3a.pdf> DW: 30.10.2012).
- Maurer, B. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Podstawa Programowa z komentarzami. T. 3. 2009: Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum (zasoby internetowe: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2061%3Atom-3-jzyki-obce-w-szkole-podstawowej-gimnazjum-i-liceum&catid=230%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-ogolne-podstawa-programowa&Itemid=290 DW: 30.11.2012).
- Puren, Ch. 2009. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». (zasoby internetowe : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_agir_social_v_site_APLV.pdf DW: 30.11.2012).
- Ściborowska, B. i Kubrakiewicz, I. 2009. *Super Kids 1. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Książka ucznia*. Warszawa: Macmillan.

Załącznik: scenariusz lekcji indywidualnej z niesłyszącym uczniem

I. Próbką wypowiedzi pisemnej w języku polskim nt. wybranego bohatera

James Bond 007 to bohaterem, ma
przyjaciela Dobranacka. Właściwie tego pana
był bardzo niedobry, my ostatni
niektórzy mówią że to wszystko będzie
moje. James Bond zabił tego pana
bo był niedobry. I był bohaterem,
But He, matko, nie chciał zabić Jamesa!

II. Zaproponowane działania remediacyjne z wykorzystaniem nauki języka angielskiego
(rozumienie wypowiedzi pisemnej)

Przeczytaj tekst i odpowiedz na pytania zawarte w tabelce.

Sherlock Holmes and the Mystery of the Missing Cat

Sherlock Holmes was a famous detective.
He lived in London in Baker Street over
a hundred years ago. Many people visited him
with their problems. Sherlock Holmes always
helped them. When he wanted to concentrate
he played the violin. His best friend was
Doctor Watson. They always worked together.

źródło tekstu: Ściborowska, B. i I. Kubrakiewicz, 2009: 72

Kim jest główny bohater ? Przedstaw go !	Co robi główny bohater ? (Na czym polega jego praca?)
To jest detektyw. <u>Sherlock Holmes is a detective</u>	Żuka złoja w Londynie Sherlock Holmes zawsze pomaga ludzom, <u>he always helped the people.</u>
Jak odpoczywa główny bohater?	Czy ma przyjaciół ? Kto to jest ? Co robi ?
<u>He plays the violin.</u> (lepiej myśli).	His friend is Doctor Watson He works with Holmes.

III. Ponowna wypowiedź pisemna w języku polskim na temat wybranego bohatera:

James Bond, najlepszy bohater na świecie jest agentem 007.
Pracuje dla Anglików, mieszka w Londynie. Ale podróżuje po
różnym świecie, Bondo odważny.
James Bond szuka różnych informacji dla Anglii, a szuka
ich dla królowej, czasem szuka złodziei.
Jakiś czas, to chodzi do restauracji, gra w kasino.
On często catuje ^{się} kobietami.
On nie ma przyjaciela, ponieważ jest Bondo zły i ma
dużo tajemnic.

Rozdział II

Rozwijanie kompetencji uczenia się języków obcych

ROLA UMIEJĘTNOŚCI HEURYSTYCZNYCH W ROZWIJANIU TECHNIK UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

The role of heuristic skills in the development of techniques
for learning foreign languages

Helping learners develop heuristic skills is one of the valuable tips for effective learning given in the Common European Framework (CEFR). Heuristics, which belongs to learning how to learn skills (*savoir-apprendre*), is associated with creative problem solving, or more broadly with creative thinking. This paper reflects on teaching heuristics through the teaching of foreign languages, from both a theoretical and a practical perspective.

1. Uwagi wstępne

„Przeprowadzając ankietę uliczną wśród 100 osób badanych, które pytano »co oznacza słowo heurystyka?«, przekonano się, że tylko 3 badanych umiało udzielić jakiejś odpowiedzi, a żadna spośród nich nie była w pełni prawidłowa” (Zapiór, 1995: 23). Mijemy zatem tę definicję podaną na samym początku, aby od razu wejść w sedno rozważań: heurisko – z greckiego „znajduję, odkrywam”, a zatem heurystyka to „umiejętność wykrywania [znajdowania, odkrywania – JZ] nowych faktów i relacji między faktami, dzięki którym dochodzi się do nowych prawd (Antoszkiewicz, 1982: 13). Jednym z głównych celów heurystyki jest „formułowanie i uzasadnianie systemów postępowania twórczego – metod heurystycznych rozwiązywania zadań” (Góralski (red.), 1978: 18). Z pierwszej definicji chciałabym wyróżnić wyrazy „nowy” oraz „umiejętność”. Nowe fakty, nowe prawdy – to w oczywisty sposób kieruje nasze myśli w stronę wybitnych uczonych czy artystów, których Matka-Natura wyposażyla w owe cudowne umiejętności odkrywania „nowego”, łatwo zatem z westchnieniem stwierdzić: „nie każdy rodzi się Einsteinem”, kwitując tym samym własne, określane jako mierne, osiągnięcia w odkrywaniu nowości. Z drugiej zaś strony mowa jest o „umiejętnościach”, a nie o wrodzonym darze, stanie umysłu danym każdemu człowiekowi raz na zawsze. Umiejętności możemy rozwijać, trenować, zastępować, oceniać... z drugiej definicji moją uwagę zwróciło określenie „systemy postępowania twórczego”, a zatem działania twórcze można opisać w sposób systemowy, można wykryć wzorce, a może nawet schematy, regularnie się powtarzające. Jak to trafnie spuentował Andrzej Góralski (1978: 19), „czyżby więc heurystyka zamierzała algorytmizować to, co jest zasadniczo niealgorytmizowalne?” Otóż, i tak i nie. Po pierwsze metody heurystyczne, choćby niezwykle szczegółowe, czy wręcz statystyczne, nigdy nie stają się algorytmem, a więc niezawodną procedurą rozwiązywania zadań problemowych. Z drugiej zaś strony, strukturalizując działania twórcze, szukając ich wspólnego mianownika, wyodręb-

niając ich części składowe, jak twierdzi Góralski, „powiększamy zakres doświadczenia społecznego, ów „nadmiar” repertuaru sposobów działania, konieczny nam – jako gatunkowi – do bezpiecznego trwania w bogatym, zawierającym liczne wartości, lecz coraz bardziej złożonym świecie” (ibidem).

Umiejętności heurystyczne zdefiniowane jako „wymuszona zdolność” do twórczego rozwiązywania zadań stają się niezwykle cennym wyposażeniem zarówno nauczyciela, jak i uczącego się w procesie uczenia się/nauczania języków obcych. Można powiedzieć, iż twórczy nauczyciel generuje twórczego ucznia, ale bynajmniej nie poprzez tajemną osmozę magicznych zdolności, ale poprzez świadomy, długotrwały i zróżnicowany trening oraz refleksję nad twórczym działaniem. Spróbujmy zatem przekonać się w dalszej części, jakie metody heurystyczne mogłyby być obecne na lekcji języka obcego, w jakim celu ich szukamy, jak wyobrazić sobie pracę nad kompetencją *savoir-apprendre* z uwzględnieniem porad heurystów?

2. Uczenie się jako działanie twórcze

Umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*) jest zdefiniowana w ESOKJ (2003: 98) jako „umiejętność wnikliwej obserwacji **nowych zjawisk**⁷ i uczestnictwa w **nowych doświadczeniach**, a także włączania nowej wiedzy do już posiadanej, która – jeśli trzeba – ulega wtedy modyfikacjom”. Jak wynika z cytowanej definicji, w uczeniu się trzeba przede wszystkim zmierzyć się z „nowością” w jej licznych postaciach: zbioru faktów, zjawisk, doświadczeń np. estetycznych, kulturowych, emocjonalnych. Zanim jednak można będzie przejść do postulowanej przez ESOKJ obserwacji, uczestniczenia i włączania owych nowości do struktur wiedzy, trzeba najpierw umieć je znajdować, odkrywać, wykrywać, a zatem, wzorem Archimedesesa, móc stwierdzić „*heurisco!*”. Etap „*heurisco*” wydaje się być marginalizowany w procesach uczenia się, a kategorie nowości ustalane „odgórnie”, w sposób kategoriyczny i jednolity dla wszystkich uczących się. Uczenie się jest z pewnością działaniem niezwykle skomplikowanym, odwołującym się do licznych sprawności zarówno kognitywnych, jak i metakognitywnych. Na liście znajdują się m.in. (Dąbrowska, 2011: 81):

- wrażliwość metajęzykowa i metakognitywna, wiedza o języku i procesach uczenia się języka;
- metapoznanie i poznanie samego siebie jako podmiotu procesu uczenia się;
- umiejętność planowania i wyznaczania sobie długo- i krótkoterminowych celów;
- umiejętność poszukiwania, selekcji i właściwego doboru materiałów;
- świadomy dobór metod, form, technik uczenia się;
- umiejętność organizacji pracy własnej i zarządzania czasem;
- umiejętność współpracy z innymi;
- umiejętność monitorowania przebiegu uczenia się i bieżącej oceny skuteczności podejmowanych działań;
- zdolność transferowania posiadanych umiejętności do nowych zadań;
- zdolność do autorefleksji, autokontroli i autoregulacji.

7 Wyróżnienia własne

Jeśli do tej listy dołączymy pewne cechy osobowościowe i emocjonalne takie jak rzetelność, dojrzałość emocjonalna, wytrwałość, spontaniczność, pomysłowość, entuzjazm, umiejętność komunikowania się, zdolność do analizy i syntezy, chęć eksperymentowania to otrzymamy modelowy profil dobrego ucznia, a zarazem... klasyczny model twórcy (Góralski (red.), 1978: 16).

Uderzające podobieństwo, wręcz identyczna lista cech charakteryzujących dobrego ucznia i twórcę pokazuje, jak wiele łączy obie te postaci, choć wymiennosc etykietek nie jest już tak oczywista, ale w moim przekonaniu uzasadniona. Dobry uczeń to zarazem twórca, a twórca to także dobry uczeń, choć nie w sensie osoby uzyskującej najwyższe oceny w instytucji edukacyjnej. Ta paralela lepiej uzmysławia potrzebę rozwijania cech twórczych uczących się, stają się one bowiem przyczynkiem do działań twórczych, a te z kolei, jak się przekonamy, rozwijają zdolność uczenia się.

Twierdząc, że uczenie się jest działaniem twórczym odwołuję się do podstawowych definicji twórczości, zdając sobie sprawę, że jest to wybór subiektywny, bowiem definiowanie twórczości od wieków zajmuje umysły wybitnych humanistów, a wraz z rozwojem psychologii, każdy jej kierunek redefiniował wspomniane pojęcie zgodnie ze swoimi podstawowymi założeniami (Blachowska-Szmigiel, 2010). Dla celów prowadzonego tu wywodu wybrałam definicję nestora polskiej heurystyki Andrzeja Góralskiego, który konkluduje (1980: 25): „Działanie twórcze jest więc warunkowane przez **potrzebę osiągnięcia wartości**⁸ i podejmowane w **sytuacji niedostateczności środków lub sposobów**”. Jego antynomicznym odbiciem jest zatem zdanie: Nie jest działaniem twórczym takie, które jest warunkowane przez konieczność zaspokojenia w sytuacji zarówno dostateczności jak i niedostateczności środków i sposobów, przy czym owa dostateczność rozumiana jest jako lista gotowych do wykorzystania rozwiązań, a niedostateczność – jako jej brak. Zadajmy zatem pytanie: dlaczego uczenie się jest działaniem twórczym? Czy spełnia podane kryteria definicyjne?

Zacznijmy, przekornie, od drugiej możliwości. Uczenie się nie jest działaniem twórczym, jeśli jego rolą jest zaspokojenie potrzeb definiowanych jedynie jako brak pewnej wiedzy lub umiejętności w danym kontekście. Imigrant pracujący w kraju, którego języka nie zna, potrzebuje wybiórczego zestawu słów i wyrażeń, które umożliwią mu codzienną egzystencję. Opanowanie tego zasobu nie wymaga działań twórczych, a jedynie standardowych, w oparciu o dostateczność środków (lista słów i wyrażeń). Ten sam imigrant, który stara się w miejscu pracy zachowywać podobnie jak jego natywni koledzy, aby lepiej zasymilować się ze środowiskiem, również nie wykazuje działania twórczego, a jedynie działanie adaptacyjne, dostosowawcze (ibidem: 23), nawet jeśli nikt nie dał mu listy gotowych zachowań i musi je uzyskać drogą obserwacji i wnioskowania. Zarówno w pierwszym jak i drugim przypadku działanie nie jest twórcze.

Żalóżmy jednak, że uczenie się jest działaniem twórczym, w takim przypadku jest ono po pierwsze warunkowane przez potrzebę wartości, a po drugie – nie istnieje kompletna lista gotowych i równie skutecznych dla każdego uczącego się technik uczenia się.

8 Wyróżnienia własne

O potrzebach w glottodydaktyce napisano już niejedno (por. Richterich i Chancerel, 1976; Richterich, 1985; Piotrowski (red.), 2011). Potrzeby często pokrywają się z motywacją do nauczania/uczenia się języka, a ich zaspokajanie jest głównym źródłem działań uczących się. Zwróćmy jednak uwagę na zasadniczo różne pytania wynikające z potrzeby kompensowania jakiegoś braku i z potrzeby wartości. Te pierwsze to np.: Po co mam się uczyć języka obcego? Do czego mi się on przyda? Czy polepszy mój status zawodowy? Mój status materialny? Mój status społeczny? Te drugie to: Dlaczego uczenie się języka jest dla mnie ważne? Jak przyczyni się do mojej samorealizacji? Jak wpłynie na realizację ważnych dla mnie celów? Wybierając jedną lub drugą kategorię, definiujemy sami dla siebie istotę uczenia się. Takie odpowiedzi mogłyby, przykładowo, wyglądać następująco:

Po co mam się uczyć j. obcego? (kompensowanie braku)	Dlaczego uczenie się j. obcego jest dla mnie ważne? (potrzeba wartości)
Znajdę pracę za granicą	Rozwija otwartość na inność, szacunek dla odmienności
Uzyskam awans w pracy	Staję się bardziej odpowiedzialny
Będę lepiej zarabiał	Lepiej rozumiem komunikację międzyludzką również w j. ojczystym
Poznam ciekawe osoby	Poznaję swój sposób pracy umysłowej
Lubię podróżować, więc przyda mi się znajomość języków dla celów turystycznych	Uczę się jednocześnie planowania, zarządzania procesami umysłowymi, ich kontrolowania i oceniania
Do czytania prasy, książek	Staję się bardziej świadomy roli kultury w komunikacji
Będę ceniony przez środowisko	Rozwijam postawy empatii i tolerancji

Źródło: opracowanie własne.

Ani w jednym, ani w drugim przypadku nie istnieje algorytm zapewniający niezawodne osiągnięcie celu, a zatem za każdym razem znajdujemy się w sytuacji niedostateczności środków, które uzasadniają odwołanie się do umiejętności heurystycznych, jednak nie są one popularyzowane, ani nawet oczekiwane w pierwszym przypadku, ponieważ wymagają dużo czasu, energii i osobistego zaangażowania, które uczący się uważa za zbyt cenne w kontekście kompensowania braku. Innymi słowy, kiedy stwierdzam brak jakiegoś produktu spożywczego w domu, wolę pójść do sklepu, żeby go kupić, niż łamać sobie głowę, jak go czymś zastąpić albo samodzielnie przygotować. Stąd nie dziwią oczekiwania wobec nauczycieli, żeby dostarczyli algorytmicznych reguł przygotowania się do egzaminu, do testu, do rozmowy kwalifikacyjnej, trudno też wyjaśnić, że oczekuje się od nich „algorytmizowania niealgorytmizowalnego”. Zmiana potrzeby kompensacji na potrzebę wartości w nadrzędnych celach uczenia się języków pozwoli na pełniejsze wykorzystanie umiejętności twórczego rozwiązywania zadań w glottodydaktyce, których istotę określa heurystyka. Pamiętajmy przy tym, że potrzeba osiągania wartości nie może zostać zaspokojona w sposób pełny, jak pisze Andrzej Góralski: „będzie ona jak baśniowy ptak, wciąż na nowo odradzać się z popiołów” (1980: 27).

3. Umiejętności heurystyczne i techniki uczenia się według ESOKJ

Umiejętności uczenia się według ESOKJ (2003: 98–99) „obejmują takie elementy jak wrażliwość językową i komunikacyjną, ogólną sprawność fonetyczną, techniki uczenia się i sprawności heurystyczne”. Dwa ostatnie elementy z tej listy wzajemnie się uzupełniają, czy nawet, w niektórych obszarach odniesienia, dokładnie się pokrywają. Wśród technik uczenia się znajdujemy bowiem:

umiejętność efektywnego uczenia się (zarówno w zakresie lingwistycznym, jak i socjokulturowym) na podstawie bezpośredniej obserwacji i uczestnictwa w zdarzeniach komunikacyjnych — w wyniku rozwijania umiejętności postrzegania i analizowania oraz umiejętności heurystycznych (ibid.: 99).

Wyróżnienie tych ostatnich w sposób szczególny w omawianym fragmencie przez autorów ESOKJ wyznacza im specjalne miejsce w umiejętności uczenia się. Zasadniczo można było włączyć je do technik uczenia się, bez nadawania im odrębnego statusu. Nie taki był wyraźnie zamysł autorów ESOKJ i jest to wybór trafny, choć nie do końca pozostaje zrozumiały dla mnie wybór ich zakresu tematycznego. Na liście umiejętności heurystycznych znajdują się (ibid.):

- umiejętność radzenia sobie z nowymi doświadczeniami (nowy język, nowi ludzie, nowe sposoby zachowania się, itp.), a także wykorzystywania swoich kompetencji w specyficznej sytuacji edukacyjnej (np. obserwując, dostrzegając istotę obserwowanych zdarzeń, analizując, wnioskując, zapamiętując, itp.);
- umiejętność wyszukiwania, rozumienia, a także – w miarę potrzeb – przekazywania nowych informacji (zwłaszcza przy użyciu materiałów źródłowych nowego języka);
- umiejętność korzystania z nowych technologii (np. wyszukiwanie informacji w bazach danych, zasobach sieciowych, itp.).

Jak wynika z powyższego cytatu, nie pojawia się w tym kontekście określenie „twórczego rozwiązywania zadań”, „językowych zachowań twórczych” czy „twórczego myślenia”, które charakteryzują wszelkie związane z heurystyką działania. Nie pojawia się także pojęcie „odkrywania”, kluczowe dla sensu analizowanego tu pojęcia. „Heurystyczny” znaczy „sprzyjający odkryciu” – twierdzi Andrzej Góralski (1980: 26), toteż umiejętności heurystyczne oznaczają przede wszystkim umiejętności odkrywania rozwiązania zadania. „Rozkładając na czynniki pierwsze” umiejętności heurystyczne trzeba zatem wymienić (ibid.):

- umiejętność powiązania wymagań zadania z wcześniej nagromadzonym zasobem wiedzy i znanymi sposobami działania;
- odwołanie się do doświadczenia jako źródła faktów wiążących się z zadaniem;
- umiejętność analizowania racjonalności podejmowanych w trakcie wykonywania zadania działań, analizowanie postępu, popełnianych błędów, uczenia się w toku rozwiązywania zadania;

- umiejętność stosowania analogii i indukcji jako podstawowych form odkrywania rozwiązania;
- umiejętność wdrożenia reguł heurystycznego myślenia, niezbędnego do twórczego rozwiązania zadania (Blachowska-Szmigiel, 2010: 116-117).

Podkreślmy, iż niezbywalną cechą umiejętności heurystycznych jest twórcze wykorzystanie myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego oraz myślenia intuicyjnego i formalno-logicznego (ibidem: 123). Nie chodzi zatem wyłącznie o swoistą „iluminację” czy „ośnienie”, nie „Eureka”, ale właśnie „heurisco”, bowiem działania twórcze są, wbrew pozorom, bardzo dobrze zorganizowane i zaplanowane (Góralski, 1980: 85).

4. Jakie umiejętności heurystyczne powinni wykształcić/stosować uczący się i jak ich do tego zachęcić/przygotować? (ESOKJ, 2003: 99)

To pytanie znajduje się w części, w której autorzy ESOKJ zwracają się do jego użytkowników pisząc: „Użytkownicy Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- do stosowania jakich technik uczenia się powinni być zachęceni uczący się/jakie powinni być w stanie stosować i rozwijać;
- jakie umiejętności heurystyczne powinni wykształcić/stosować uczący się i jak ich do tego zachęcić/przygotować;
- jakie działania należy podejmować, by uczący się stawali się coraz bardziej samodzielni w uczeniu się i w posługiwaniu się językiem.

Pierwsze i drugie pytanie jest w zasadzie refleksją nad tym samym tematem, ogniskującym się na tym, że uczący się powinni stosować i rozwijać umiejętności heurystyczne w ramach swoich technik uczenia się, a konkretyzując należy zastanowić się, które z nich powinien uczący się wykształcić i jak ich do tego zachęcić i przygotować.

Ponad dwadzieścia metod heurystycznych zostało omówionych w opracowaniu Jana Antoszkiewicza „Metody heurystyczne” (1982), jak podkreśla autor: „nie ma gotowej recepty na wybór i zakres zastosowania poszczególnych metod. Jest rzeczą oczywistą, że każda z nich musi być w sposób twórczy dostosowana do rozwiązywanego problemu” (ibid.: 8). W kontekście lekcji języka obcego to nauczyciel jest inicjatorem wdrażania do pracy dydaktycznej heurystyk, wskazując na możliwości twórczego poszukiwania rozwiązania. Nie przez przypadek we wszystkich opracowaniach związanych z metodami heurystycznymi pojawia się termin „zadanie”, „rozwiązanie zadania”, a kontekstem właściwym dla zadania są dziedziny nauczania, działania praktycznego i poznawczego. Pojęcie zadania staje się spoiwem między teoriami glottodydaktycznymi a psychologią poznawczą zajmującej się aktywnością twórczą, jedna i druga dziedzina badań widzi w nim bowiem działanie umotywowane potrzebą, orientację na cel, identyfikowalny rezultat (Janowska, 2011: 175).

Przejdźmy do konkretów. « Qu'est-ce qu'il faut faire ou ne pas faire pour être heureux ? Discutez à deux » (*Scénario 2*, 2008: 53). „Co należy, a czego nie należy robić, aby osiągnąć szczęście. Przedyskutujcie w parach.” – takie zadanie językowe proponuje podręcznik

do nauczania języka francuskiego *Scénario 2*. Postarajmy się w ramach zadanego tematu przeprowadzić z uczniami kilka działań typu heurystycznego. Proponuję w tym celu (za: Antoszkiewicz, 1982): metodę morfologiczną, analogię symboliczną, porównanie, superpozycję – jest to oczywiście zestaw zbyt liczny jak na zajęcie się jednym zadaniem, na tym przykładzie warto jednak pokazać różnorodne możliwości zastosowań metod heurystycznych i ich specyficzne cechy. Celowo nie przytaczam „burzy mózgów”, pomimo jej niewątpliwych heurystycznych korzeni, jako metody często już stosowanej i omawianej w glottodydaktyce. Cytowane metody są adaptowane do potrzeb pracy nad danym zadaniem i nie obejmują wszystkich właściwych im cech.

4.1. Metoda morfologiczna

Metoda morfologiczna polega na całościowym przeszukiwaniu interesującej nas dziedziny, aby jasno i jednoznacznie sformułować zadanie, a następnie podać możliwości jego realizacji. Etapy postępowania:

1. Precyzyjne określenie problemu: określić co znaczy „być szczęśliwym”, czego dotyczy pojęcie (definicja słownikowa/własna, źródła szczęścia, warunki osiągnięcia tego stanu).
2. Cechy charakterystyczne analizowanego problemu muszą być ujmowane z dużą precyzją: jakie są cechy „osoby szczęśliwej”, poszukiwanie słownikowe, kolokacje, przysłowia.
3. Problem należy podzielić na podproblemy, wyróżnić cechy, parametry, atrybuty np. jakie płaszczyzny życia człowieka wpływają na poczucie szczęścia?
4. Dokonać permutacji otrzymanych pomysłów, czyli znaleźć/odkryć kombinacje między poszczególnymi pomysłami.

4.2. Analogia symboliczna

Analogie Gordona są metodą wyodrębnioną z synektyki⁹ i polegają na poszukiwaniu podobieństw między danym obiektem a innymi obiektami w celu przeniesienia i wykorzystania informacji z opisu obiektu znanego na nieznanym (ibid.: 46). Wśród analogii wyróżnia się analogię bezpośrednią, osobistą, symboliczną i fantazyjną. W przypadku analogii symbolicznej należy wykorzystać abstrakcyjne obrazy, metafory poetyckie, które pozwalają zauważyć podświadome skojarzenia powstające w wyniku symbolicznego przedstawiania zjawisk. Jaki symbol mógłby reprezentować pojęcie szczęścia? Czy byłaby to roślina, cyfra, kształt geometryczny, coś jeszcze innego? A może, jak sugeruje Antoszkiewicz (ibid.), jest to jakaś nagle narzucająca się fraza poetycka? Warto sprawdzić.

9 Świadome i wymuszone łączenie ze sobą elementów sytuacji, rzeczy, cech, faktów, itp., które pozornie się ze sobą nie łączą, a nawet do siebie nie przystają (Antoszkiewicz, 1982: 244).

4.3. Porównanie

Porównania są stare jak świat, można porównywać zawsze i wszędzie. W metodach heurystycznych należy przede wszystkim stworzyć „parę porównawczą”, czyli przynajmniej dwa elementy, które można porównać w danej płaszczyźnie porównawczej. Ta ostatnia służy także do znajdowania skojarzeń. W naszym przypadku płaszczyzną porównawczą niech zostanie „osiągnięcie poczucia szczęścia”, możemy zatem stworzyć, przykładowo, następujące pary porównawcze: egoizm – altruizm, praca – relaks, emocje – przedmioty, posiadanie – oddawanie. Przypomnijmy, że chodzi o świadome i wymuszone zestawienie par porównawczych.

4.4. Superpozycja

Metoda superpozycji polega na tym, aby połączyć dwa lub więcej obiektów i po odpowiedniej modyfikacji otrzymać nowy obiekt. W tej metodzie w sposób świadomy i wymuszony wykorzystuje się zjawisko odkrycia, w ten właśnie sposób połączenie wozu drabiniastego z kotłem parowym doprowadziło do powstania lokomotywy (ibid.: 238). Etapy poszukiwania pomysłów za pomocą superpozycji są następujące:

- a. ustalenie obiektu wyjściowego: szczęście;
- b. tworzenie skojarzeń (np. z wykorzystaniem burzy mózgów), minimalnie zakłada się co najmniej 10 pozycji, dobrze, jeśli skojarzenia są odległe, mogą być niespójne np. szczęście – słońce, ciepło, ludzie, samotność, księżyc, czas, mózg, muzyka, wysiłek, sen;
- c. przeprowadzenie superpozycji: dokonać (w myśli) połączenia kilku skojarzeń zakładając, że wspólnie tworzą nową ideę rozwiązania, pomysły notować;
- d. opracowanie wariantów rozwiązania na podstawie wniosków superpozycji.

5. Wnioski

Rozwijanie umiejętności heurystycznych uczniów jest jedną z cennych wskazówek dotyczących skutecznych technik uczenia się, przynależących do umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*). W ujęciu ESOKJ tego typu umiejętności zakładają bardziej wyrobienie pewnych nawyków uczeniowych na drodze obserwacji, wyszukiwania informacji czy jej rozumienia niż twórczych działań. Nie takie jednak jest główne przesłanie metod heurystycznych, których celem jest twórcze rozwiązywanie zadań. Zbyttna technologizacja uczenia się sprawia, że uczący się języków nie akceptują technik uczeniowych innych niż algorytmiczne, źle reagują na zadania, które nie mają „poprawnej odpowiedzi”, różnorodność kojarzona jest z brakiem spójności.

ESOKJ wyróżnił umiejętności heurystyczne wśród innych technik uczenia się, to ważny sygnał dla dydaktyków, nawet jeśli nie do końca można się zgodzić z ich uszczegółowieniem. Umiejętności heurystyczne związane są z koncepcją uczenia się jako działania twórczego, a to z kolei opiera się na potrzebie osiągania wartości i niedostateczności sposobów i środków, jakimi dysponujemy. Wspomnianą niedostateczność sposobów i środ-

ków uzupełnia się w oparciu o długą listę metod heurystycznych, których adaptowalność dla potrzeb glottodydaktyki jest możliwa. Omawiane tu metody podkreślają rolę podmiotowości i poczucie sprawczości działania. To ostatnie jest identyfikowane jako podstawowy element orientacji podmiotowej wraz z generatywnością, traktowaną jako początek aktu twórczego. Nie ma tu miejsca na głębsze analizowanie tego zagadnienia, ale jego waga nie podlega dyskusji w badaniach glottodydaktycznych.

Ważne jest podkreślenie na koniec jednej jeszcze kwestii; pamiętajmy, że twórczość to zarówno działanie twórcy jak i jego produkt. Nawet jeśli osiągnięty „produkt” językowy czy pozajęzykowy nie jest specjalnie oryginalny, twórczy czy poprawny, to warto było zaangażować w niego twórcze myślenie uczących się, pokazujące im, że uczenie się języka wymaga przeprowadzania porównań, analogii, skojarzeń, zestawień i innych działań przynależących do klasy działań twórczych. Jak już zostało to powiedziane wcześniej, mówimy o klasie umiejętności, które, jak wszelkie inne, da się rozwijać, wzbogacać, testować i oceniać. Zadaniem nauczyciela jest zatem wdrażanie tego typu ćwiczeń na lekcji.

Czyżbyśmy byli „skazani na twórczość”? (Góralski, 1980: 270). Zdaniem cytowanego autora: „Wydaje się, że tak. Czymś trzeba sobie zasłużyć na miano człowieka”.

BIBLIOGRAFIA

- Antoszkiewicz, J. 1982. *Metody heurystyczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Błachowska-Szmigiel, M. 2010. *Twórcze schematy poznawcze a kreatywność językowa. Na przykładzie języka francuskiego jako obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. 2003. Warszawa: CODN.
- Dąbrowska, M. 2011. « Cel kształcenia językowego – nauczyć się jak się uczyć ». (w:) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (red. H. Komorowska). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf: 78-103.
- Góralski, A. 1978. *Zadanie, metoda, rozwiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Góralski, A. 1980. *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania/uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Guillou, M. i Daill, E. 2008. *Scénario 2. Méthode de français*. Paris: Hachette FLE.
- Piotrowski, S. (red.) 2011. *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*. Seria 12/15, n.2. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Richterich, R. i Chancerel, J.-L. 1976. *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg: Conseil de l'Europe/Hatier.

Richterich, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette; coll. FLE.

Zapiór, A. 1995. « Historia harmonijnego rozwoju: od heretyka jako herolda do współczesnej heurezy – charakterystyka rozwoju oświaty od hermetycznej szkoły Herbart po współczesne horyzonty pedagogiki i hermeneutyki ». (w:) *Zagadnienia współczesnej heurystyki w referatach Sekcji Metodologii Twórczości VI-go Zjazdu Filozoficznego*. Warszawa: Wydawnictwo ZM WSPS.

BYCIE SOBĄ JAKO KOMPETENCJA OGÓLNA UCZNIA. MIĘDZY REFLEKSJĄ FILOZOFICZNĄ A PRAKTYKĄ DYDAKTYCZNĄ

Being yourself as a general competence in the learner.
Between philosophical reflection and classroom practice

Being yourself is a very particular psycho-social competence. Its importance is often stressed in different fields of psychology, ethics, sociology and even in some biological disciplines. In foreign language teaching being yourself in a learning context can be extracted from the general competences, and considered an end in itself. Some techniques, such as role-play, lend themselves particularly to development of the competence in question.

1. Wprowadzenie

Bycie sobą – w znaczeniu potocznym i naukowym, z perspektywy filozoficznej, emocjonalnej, racjonalnej itd. – jest jednym z największych wyzwań, jakie stoją przed człowiekiem. Jest swoistą kompetencją psychospołeczną, która może być rozwijana i przybierać różny wyraz. Jej walory i istotność są podkreślane na gruncie wielu nurtów psychologii, etyki, refleksji o moralności, nauk społecznych, a nawet dyscyplin biologicznych. W glos-todydaktyce bycie sobą wpisuje się w domenę kompetencji ogólnych. Wydaje się zresztą, że bycie sobą podczas komunikowania się w języku obcym to cel sam w sobie. W pracach dotyczących „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego” (dalej: ESOKJ) i dydaktyki zadaniowej bycie sobą jest interpretowane explicite jako integracja atrybutów osobowych z kompetencjami językowymi.

Punktem wyjścia do przedstawionych w artykule rozważań jest przegląd różnych koncepcji bycia sobą. Stanowiąc będą one tło, a jednocześnie punkt odniesienia w dyskusji o możliwościach i ograniczeniach bycia sobą podczas nauki szkolnej, a zwłaszcza nauki języka obcego. Nacisk zostanie położony na kompleksową analizę potencjału scenek sytuacyjnych i zadań, które uznaje się za formy szczególnie sprzyjające uczniom być sobą. Ich realny potencjał zostanie poddany ocenie.

2. Bycie sobą – oto jest wyzwanie

Możliwości bycia sobą od zawsze były przedmiotem refleksji w literaturze pięknej, rozważań filozoficznych oraz analizy psychologicznej i socjologicznej – bycie sobą to bowiem jeden z celów życia, którego pozytywna realizacja ma zapewnić spójność struktury „Ja”, harmonię, a w konsekwencji szczęście. Sama wieloznaczność określenia „być sobą” na-

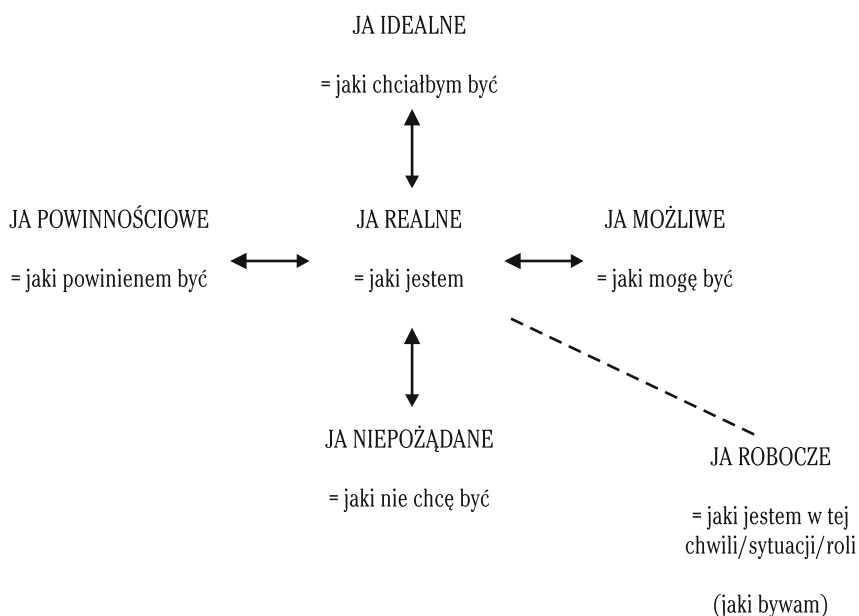
stręcza trudności – ocena stopnia tego stanu jest wysoce subiektywna, często intuicyjna i nie musi się opierać na żadnych racjonalnych przesłankach. Ale głównym problemem, a zarazem wyzwaniem wydaje się być pokonanie psychologicznych i społeczno-kulturowych barier utrudniających bycie sobą. W tym miejscu wyłaniają się jednak nadrzędne w stosunku do innych rozstrzygnięć pytania:

- Czy tzw. wejście w rolę (np. ucznia) pozbawia możliwości bycia sobą?
- Czy bycie sobą oznacza niczym nieskrępowaną naturalność i spontaniczność?
- Czy zaplanowana, ale spójna z daną osobowością autokreacja to przejaw sztuczności czy prawdy o człowieku?
- Czy bycie sobą jest krótkotrwałym, może niekontrolowanym stanem czy złożoną kompetencją psychospołeczną?
- Czy w świecie zewnętrznych ograniczeń (np. konwenansów, społecznych restrykcji) można w ogóle być sobą?

Według Bieracha bycie sobą jest luksusem, na który mogą sobie pozwolić osoby bardzo autonomiczne lub despotyczne; komponentem większości interakcji międzyludzkich jest zaś nakładanie maski (Bierach, 2007: 7). Wizja Goffmana jest bliższa koncepcji bycia sobą przedstawionej w tym artykule. Mówiąc o teatralności świata (scena, aktorzy, widownia, teatralne dekoracje, aktorskie manipulacje...), podkreśla on, że koncepcja samego siebie i „prawdziwe techniki” determinują sposób zachowania się człowieka i jego interakcje z innymi (Goffman, 2000: 267, 279). Oznacza to, że „prawdziwe ja” niemal zawsze przebija się przez maskę. Przy czym według Taylora (1996: 52) warunkiem sine qua non bycia sobą jest odkrycie, kim w istocie się jest. Dudzikowa (1985) wprowadza pojęcie „BYĆ” i łączy z nim umiejętność nierepresjonowania i komunikowania własnych odczuć, ale i odwagę do tego, aby być autonomicznym. Taka postawa prowadzi do tzw. życia uczestniczącego i zgody na „BYCIE” drugiej osoby: jej akceptacji i uznania jej podmiotowości. Autorka nie ma jednak złudzeń – droga do „BYCIA” nie jest łatwa i szybka, wymaga determinacji i podejmowania ryzyka. Pozostaje to w związku z opinią Czarneckiego (2008: 226), który odwołuje się do kwestii niezależności poglądów i zaznacza, że to nie prawne uregulowania, ale presja opinii publicznej może ją zdławić najskuteczniej. Bardzo pesymistyczną diagnozę stawia Wilkinson (2008: 871): „Podczas gdy większość ludzi żyjących we współczesnych warunkach posiada większą swobodę decydowania, kim być oraz w jaki sposób żyć, dla wielu z nas tak rozumiana wolność postrzegana jest bardziej jako jedna z form opresji”. Moim zdaniem stwierdzenie to wymaga bardziej szczegółowego komentarza. Mimo że bycie sobą jest swoistą kompetencją psychospołeczną, którą każdy może rozwijać, to decyzja o tym, czy stanąć czoła temu wyzwaniu pozostaje w ścisłej korelacji z innymi cechami osobowości, światopoglądem, wyznawanymi wartościami etycznymi i moralnymi. Te natomiast kształtują się pod wpływem wychowania, biografii szkolnej, doświadczeń interpersonalnych, społecznego kontekstu życia, miejsca pracy itd., a więc wielu czynników, często niezależnych od człowieka. Z tego samego powodu bycie sobą może mieć różny wyraz.

Zagadnienie będące tematem artykułu odsyła również do koncepcji „Ja” z dziedziny psychologii osobowości, która pozwala nadać pojęciu „być sobą” nową perspektywę.

Centralne miejsce struktury „Ja” stanowi „Ja realne”. W jego obrębie wyróżnia się „Ja robocze”, za pośrednictwem których są realizowane postawy i zachowania typowe dla danej sytuacji lub danej roli. Inherentną częścią struktury „Ja” są również „Ja idealne”, „Ja powinnościowe (normatywne)”¹⁰, „Ja możliwe” i „Ja niepożądane”. Każde „Ja” składa się z samowiedzy oraz samooceny (Strelau i Doliński, 2008: 739-743). „Ja idealne” i „Ja powinnościowe” pełnią jednak funkcję szczególną, ponieważ są istotnym (jeśli nie głównym) źródłem motywacji do samorozwoju, na przykład mobilizując do uaktywniania pewnych zachowań (Łukaszewski, 2008: 265-266). Złożoność struktury „Ja” zaprezentowano na rys. 1.



Rys. 1. Struktura „Ja” (opracowanie własne)

Społeczny kontekst funkcjonowania człowieka implikuje też istnienie jego „Ja społecznego”, które rozpatruje się na dwóch poziomach. Są nimi:

- „Ja relacyjne (interpersonalne)” określające związki o silniejszej więzi emocjonalnej;
- „Ja kolektywne (grupowe)”, w którym punkt ciężkości jest położony na identyfikację z określoną kategorią społeczną: grupą zawodową, kręgiem kulturowym, subkulturą itd. (Strelau i Doliński, 2008: 733-734).

„Ja relacyjne” i „Ja kolektywne” zazwyczaj nie wykluczają się, chociaż aktywizują się mniej lub bardziej w zależności od danego kontekstu. Niemniej, to „Ja indywidualne” (a nie „Ja społeczne”) jest nazywane „psychologicznym domem” i ma kluczowe znaczenie

10 W „Ja powinnościowym” akcent jest przesunięty z oczekiwań indywidualnych na społeczne (Łukaszewski, 2008: 265).

dla rozwoju. Jego pierwotność sprawia, że jest podstawowym punktem odniesienia podczas definiowania siebie i źródłem podmiotowości człowieka (ibidem: 733).

3. Bycie sobą w rzeczywistości szkolnej

Gdy w piśmiennictwie pedagogicznym jest mowa o byciu sobą ucznia, na czoło wysuwa się termin „podmiotowość” (zdecydowanie rzadziej używa się określenia „być sobą”, chociaż stosuje się je wymiennie). W odniesieniu do ucznia przekrojową i dotyczącą istoty definicję „podmiotowości” odnajdujemy u Zawadzkiej: „Źródłem podmiotowości ucznia jest (...) dobrze zorganizowany proces edukacyjny o zróżnicowanych zadaniach, aktywizujących, otwartych formach nauczania i uczenia się itd., uwzględniający różnorodność zainteresowań, potrzeb i możliwości uczniów (...). Podmiotowość ucznia wiąże się z możliwością podejmowania przez niego działań, zgodnie z zainteresowaniami, potrzebami, i poszukiwania optymalnych rozwiązań (poczucie wpływu), a także dokonywania wyboru sposobu, środków, czasu i tempa realizacji (prawo wyboru) i oceniania efektów i korygowania przebiegu uczenia się (poczucie kontroli). Przejawia się ona w wyrażaniu własnych opinii, stawianiu pytań, formułowaniu wniosków, przejmowaniu inicjatywy itp.” (Zawadzka, 2004: 163).

Przytoczony cytat jest dobrym pretekstem do tego, aby zasygnalizować kwestię realnych szans bycia sobą ucznia w rzeczywistości szkolnej.

Zagadnieniem wyjściowym w tej dyskusji jest uznanie specyfiki relacji między nauczycielem a uczniem, która nieczęsto przybiera (i może przybrać) formę całkowicie symetryczną, co do pewnego stopnia redukuje możliwość bycia sobą ucznia. Ilustracją tej asymetrii jest już pierwsza wspólna lekcja, podczas której to od nauczyciela oczekuje się wyznaczenia celów, przedstawienia programu lub kryteriów oceny – szkolna konwencja osadza zatem nauczyciela w roli decydenta i „kreatora”. Częstokroć pierwsze spotkanie nauczyciela z uczniem ma znaczenie symboliczne, ponieważ wskazuje na klimat, który będzie towarzyszyć kolejnym spotkaniom i zarysowuje strategię postępowania obu stron (np. większa śmiałość, rzadsze „maskowanie się”). Pierwszy wspólny kontakt stwarza jednak *de facto* dobrą okazję do tego, aby uczeń „wyraził siebie”, co powinno przynieść profity w warstwie psychologicznej i usprawnić proces dydaktyczny. W przypadku glottodydaktyki wiele technik – poczynawszy od pogadanki, a skończywszy na zawieraniu kontraktów – wspiera podmiotową interakcję. Przykład: tradycyjnie dokonywaną autoprezentację ucznia można wzbogacić o potrzebę wypełnienia kwestionariusza, którego pytania zachęciłyby do autorefleksji, dałyby mu możliwość wyrażenia własnych opinii i odczuć, a nauczycielowi pozwoliłyby lepiej go poznać (np. „Cechy, które ułatwiają mi naukę (języków obcych) to...”; „Skojarzenia, które wywołuje we mnie dany język to...”; „Podczas zajęć z języka obcego najbardziej i najmniej lubię...”; „Uczę się danego języka, ponieważ...”, itd.).

Przykład podany wyżej dotyczy sytuacji punktowej. Tymczasem Wilczyńska (2008) wskazuje na niepokojącą „tradycję” szkolną. Autorka odnosi się do analizy transakcyjnej Berne’a i zaznacza, że oznaką braku symetrii jest przyjmowanie w „tradycyjnym” nauczaniu roli „Ja – Rodzic” przez nauczyciela i „Ja – Dziecko (przystosowane)” przez ucznia. Taki model jest przejawem uległości, a nie świadomą strategią. Skutkuje to ograniczeniem

inicjatywy i twórczości, spontaniczności i autentyczności, „prowadzi do swoistego ubezwłasnowolnienia uczącego się jako podmiotu swych działań uczeniowo-komunikacyjnych” (ibidem: 81). Asymetria w relacji między nauczycielem a uczniem niesie też w sobie inne ryzyko, mianowicie wyparcia podmiotowości ucznia przez podmiotowość nauczyciela lub „zlekceważenia” podmiotowości ucznia przez nauczyciela. Taki scenariusz – realizowany często nieświadomie, niemal „między wierszami” – godzi przecież w główną misję szkoły, jeśli przyjąć, że jest nią kształtowanie człowieka efektywnie i w pełni funkcjonującego. Efektywność ta jest możliwa wówczas, gdy uczeń czerpie ze swojego potencjału, nie zaś wtedy, gdy niejako „ignoruje” go. Z tego punktu widzenia kształtowanie kompetencji bycia sobą powinno być integralną częścią kształcenia w ogóle, zwłaszcza w dziedzinach, w których cechy osobowe odgrywają kluczową rolę. Z powyższego wynika, że możliwości bycia sobą ucznia zależą w mniejszym stopniu od wykorzystywanych podczas lekcji technik lub materiałów dydaktycznych, a bardziej od postawy i kompetencji nauczyciela: psychologicznych, pedagogicznych, interpersonalnych, emocjonalnych itd. Technika bowiem jest wyłącznie narzędziem, które może zostać zastosowane w różny sposób.

3.1. Bycie sobą podczas nauki języka obcego

Ze względu na swój charakter glottodydaktyka oferuje uczniowi szczególne możliwości „wyrażenia siebie”. Co więcej, wydaje się, że wspieranie ucznia w byciu sobą jest jej pośrednim celem. Z jednej strony, „własne ja” odzwierciedla się w wiedzy proceduralnej (*savoir-faire*) i w kompetencjach ogólnych, które na tę wiedzę oddziałują lub wręcz warunkują ją. Z drugiej strony, w toku ewolucji dydaktyki języków obcych rozwinęły się techniki całościowo angażujące ucznia, które tworzą dla jego podmiotowości ogromną przestrzeń, przynajmniej w założeniu.

Pomijając wkład metod alternatywnych, z perspektywy problemu omawianego w artykule na pierwsze miejsce wysuwają się postulaty podejścia komunikacyjnego i zadaniowego. Wartość technik i form pracy wypromowanych przez te nurty powinna być oceniana nie tylko przez pryzmat socjokulturowej bliskości z tzw. naturalnymi sytuacjami komunikacyjnymi, ale również wymiaru psychologicznego. Uczeń zyskuje bowiem możliwość pozostania sobą, co łączy się nie tylko z potencjałem wielu technik jako takich, ale też z nowym podejściem do rozwijania pewnych sprawności (np. stosowanie różnych strategii podczas kolejnych faz czytania). W ESOKJ (2003) wprowadza się termin „kompetencje ogólne”, w tym pojęcie „*savoir-être*”, które wyraźnie odnosi się do tożsamości ucznia (por. Smuk, 2011). Dla kwestii bycia sobą jest ono kluczowe. W pewnym stopniu można je uznać za synonim bycia sobą i ściśle związanej z tym samoświadomości. Ze względu na cele procesu dydaktycznego zasadnicze będą tu pozytywne uwarunkowania osobowe, a więc te, które przyczyniają się do szkolnego, komunikacyjnego czy interpersonalnego sukcesu.

W dalszej części zostanie dokładnie przeanalizowany potencjał dwóch technik spopularyzowanych przez wspomniane nurty glottodydaktyczne, tj. scenek sytuacyjnych (podejście komunikacyjne) i zadań (podejście zadaniowe). Zgodnie z tytułem artykułu główna uwaga zostanie skierowana na praktyczny wymiar bycia sobą ucznia.

3.1.1. Scenki sytuacyjne (odgrywanie ról)

Chociaż scenki sytuacyjne są wykorzystywane w starszych metodach nauczania języków obcych (np. W metodzie audiowizualnej), to największą popularność zdobywają w latach 70. XX wieku. W pierwszej fazie podejścia komunikacyjnego odgrywanie ról wyznacza bardzo szczegółowa kanwa. Można przypuszczać, że ma ona ułatwić uczniowi identyfikację z odgrywaną postacią, co z kolei przełoży się na naturalność interakcji. Przytoczone dalej słowa Caré, francuskiego glottodydaktyka i apologety techniki role-play, dowodzą również fundamentalnych różnic w interpretowaniu pojęć „swoboda” czy „otwarta kanwa” w stosunku do współczesnego spojrzenia. W jednym z artykułów promujących scenki sytuacyjne zaleca on całkowitą improwizację i rezygnację ze szczegółowych scenariuszy. W tym samym tekście autor zamieszcza przykład rekomendowanej, „improwizowanej” scenki: polecenie zajmuje dwadzieścia wierszy (!), z czego dwanaście wypełnia tekst ciągły (Caré, 1976). W następnej dekadzie odchodzi się od tak drobiazgowych kanw. Optymalnym rozwiązaniem wydaje się być ogólne zarysowanie w poleceniu problemu do rozwiązania i pomijanie szczegółowych wskazówek dyktujących przebieg dialogu; taka tendencja dominuje obecnie. Bez wątpienia otwarta (improwizowana) kanwa ułatwia uczniowi bycie sobą, bo pozostawia mu swobodę na płaszczyźnie budowania postaci, kolejności działań i finalnego produktu. Można zatem postawić tezę, że w kontekście scenek sytuacyjnych kompleksowość polecenia jest odwrotnie proporcjonalna do naturalności zachowań uczestników interakcji.

Kwestią dyskusyjną są jednak oczekiwania nauczyciela i uczniów dotyczące sposobu kreowania postaci i reżyserowania sytuacji – często są one wyrażone *implicite*. Największe kontrowersje zdają się wzbudzać te polecenia, które zaczynają się słowami: „Wyobraź sobie, że jesteś typowym [nazwa narodowości, profesja, grupa społeczna itd.]”. Taki punkt wyjścia może prowadzić do budowania roli na podstawie stereotypowych i schematycznych wzorców, przez co przebieg interakcji rysuje się jako przewidywalny, w pewnym sensie – odgórnie ustalony. Niejednokrotnie dochodzi do przerysowania lub wręcz przekłamania. W efekcie, zamiast pożądanej naturalności, w interakcję wkrada się fałsz i swego rodzaju mechaniczność. Dlatego jest adekwatne, jeśli uczeń buduje rolę turysty, klienta czy gościa hotelowego zgodnie z własnymi atrybutami osobowymi.

Tu natomiast wyłania się problem „bycia w roli” i przejawiania zachowań charakterystycznych (i koniecznych) dla niej oraz jednoczesnego pozostania sobą. Na pewno zapoznanie ucznia z regułami relacji międzyludzkich – szczególnie ze specyfiką życia społecznego w danym kręgu kulturowym – powinno poprzedzać odgrywanie ról. Ponieważ jednak skonwencjonalizowane zachowania językowe są obowiązującym sposobem postępowania członków danej społeczności (Bugajski, 2006: 251), tego typu „dostosowania” nie należy traktować jako działania *wbrew* podmiotowości ucznia. Przestrzeganie konwencji to składnik naturalnych sytuacji komunikacyjnych, przy czym sposoby jej realizacji mogą pozostać wysoce zindywidualizowane.

Opinia ta przywodzi na myśl inne zagadnienie związane z kreacją postaci. Mimo że entuzjastyczni zwolennicy scenek podkreślają ich wierność działaniom realizowanym w na-

turalnych sytuacjach komunikacyjnych, rodzi się pytanie o realny stopień tego podobieństwa, które powinno znaleźć odbicie w zachowaniach uczestników interakcji. Przegląd podręczników do nauki języka francuskiego jako obcego uwidacznia słaby punkt: w kanwach wielu scenek jest trudno odnaleźć taki związek – psychologiczny i/lub społeczny – z odgrywaną postacią. O ile popularne wcielanie się w rolę osoby kupującej bilet jest zasadne (można bowiem założyć, że większość uczniów zostanie postawiona przed taką potrzebą w przyszłości), o tyle odgrywanie roli kasjera przez kilkunastoletniego ucznia budzi zastrzeżenia z perspektywy bycia sobą. Poważną przeszkodą w identyfikowaniu się z odgrywaną postacią stanowi też różnica wieku, tymczasem to właśnie wiek bezpośrednio wpływa na sposób zachowania się, reagowania, a nawet dobierania słów. Nie równa się to jednak całkowitemu kwestionowaniu sensowności takiego podziału ról – nadal jest tu zachowana możliwość doskonalenia kompetencji językowych, o sukcesie decyduje wysoka atrakcyjność ludyczna, a w działanie ma szansę włączyć się większa liczba uczniów.

Należy również przyjąć, że odgrywanie roli, która jest psychologicznie i/lub społecznie odległa uczniowi, może się okazać łatwiejsze. Nieraz podczas budowania bliskiej postaci dochodzi bowiem do rozdziwku między chęcią wyrażenia „własnego ja” a możliwościami językowymi. Uczeń, poszukując w języku obcym słów, które adekwatnie oddałyby jego stan i wyraziłyby prawdziwe opinie lub emocje, konfrontuje się z niemożnością zgrania potrzeb komunikacyjnych z posiadanymi kompetencjami językowymi. W konsekwencji „skazany jest na zapomnienie” o swoich prawdziwych odczuciach wywołanych przez sytuację. Funkcję neutralizatora mogą spełniać scenki, które odnoszą się do interakcji zachodzących w szkole. Stopień zaangażowania i identyfikacji z odgrywaną postacią zwiększa się, gdyż szkoła jest „naturalnym środowiskiem” ucznia, a z racji wieloletniego doświadczenia szkolnego posiada on pokaźną wiedzę na temat specyfiki relacji, które mają w niej miejsce.

Niektórzy specjaliści wyrażają daleko posunięty sceptycyzm w stosunku do omawianej techniki, np. „Zawarty jest jakiś paradoksalny nakaz w scenkach sytuacyjnych, nakaz w stylu: »Bądź spontaniczny!«” (Anderson, 2006: 56). Nie jest moją intencją poddawanie tej opinii krytyce, ale można odnieść wrażenie, że jest w niej zawarte pewne wyolbrzymienie. Skłania ona także do zadania następujących pytań: 1. Czy spontaniczność musi być nieodłącznym elementem nauki języka obcego – dotyczy to także odgrywania ról?; 2. Dlaczego „bycie niespontanicznym” miałoby się równać „byciu nie sobą”? Przed nauczycielem języka obcego i pomocami dydaktycznymi stoi zadanie przygotowania ucznia do optymalnego działania w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Osiągnięcie optimum jest możliwe, jeśli użytkownik języka nie porzuca własnej tożsamości, ale stara się skorelować użycie środków językowych z własnymi zasobami kognitywnymi i psychologicznymi. Scenki sytuacyjne w rekomendowanej formie otwartej (improvizowanej) mogą skutecznie przygotować do takiej konfrontacji i pozwalają uczniowi odkryć własny potencjał, który nie zostałby uaktywniony w warunkach ściśle kontrolowanych oraz przy braku potrzeby podjęcia jakiegokolwiek ryzyka. Jednak – co należy uwypuklić – odgrywanie ról powinny poprzedzać działania przygotowawcze, takie jak: zdobycie niezbędnej wiedzy leksykalnej

i socjokulturowej, ćwiczenia automatyzujące, pewna liczba interakcji ustnych lub scenek o bardziej zamkniętej kanwie, które zwiększają poczucie bezpieczeństwa i komfortu.

3.1.2. Dydaktyka zadaniowa

Od czasu pojawienia się ESOKJ zadanie jako forma pracy zyskało szczególne uznanie, a jako termin zdobyło nową interpretację. W swoich teoretycznych założeniach dydaktyka zadaniowa pozwala uczniowi zgrać – *par excellence* – jego cechy osobowe z potrzebami językowymi i dostrzega w nim raczej aktywną „jednostkę społeczną” aniżeli ucznia. Jest to dobry punkt wyjścia do tego, aby podczas realizowania różnych działań mógł on pozostać sobą.

Puren (2006a: 37) przeciwstawia zadanie symulacji, którą utożsamia z podejściem komunikacyjnym. Bezdykusyjnie, przykładem działania symulowanego jest omawiana wcześniej technika *role-play*. W tej opozycji dostrzega również źródło naturalności zachowań bądź jej braku – naturalność wydaje się być inherentną częścią zadania. Ale ten sam autor, mówiąc o wpisanym w nauczanie zadaniowe tzw. działaniu społecznym, nie wyklucza jego realizacji w związku z aktywnościami typowymi dla nauki szkolnej, jak również symulowanymi. W kontekście pracy z tekstem literackim Puren (2006b: 11-13) przewiduje trzy scenariusze: „działanie społeczne realno-autentyczne” (np. konkurs recytatorski), „działanie społeczne symulowane” (np. przygotowanie ilustrowanej noweli) i „działanie szkolne” (np. klasyczna analiza tekstu). Z punktu widzenia głównego wątku artykułu konieczność takiego różnicowania jest, w mojej ocenie, minimalna. Innymi słowy, kwestia stosowanej nomenklatury (np. symulacja/zadanie) schodzi na dalszy plan, bowiem wszystkie typy zadań i ćwiczeń wykonywanych podczas nauki języka obcego oferują mniejszą lub większą możliwość bycia sobą, a techniki otwarte są po prostu najbardziej sprzyjającym dla tego kontekstem. Potrzeba współdziałania, ciągłe i nieodzowne czerpanie z kompetencji ogólnych, stosowanie indywidualnych strategii, odnajdywanie własnej niszy, duży margines swobody podczas pracy to cechy zadania, które najbardziej wspierają podmiotowość ucznia.

Griggs, Carol i Bange (2002: 27) wskazują zaś na słabą stronę zadania jako formy pracy z punktu widzenia kwestii naturalności. Za wskaźnik sztuczności uznają oni symetryczność interakcji podczas jego wykonywania (tj. zbliżoną lub identyczną znajomość języka przez uczniów, ryzyko wspierania się językiem ojczystym i zastępowania nim języka obcego), podczas gdy komunikacja egzolingwalna w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych jest zazwyczaj asymetryczna. Negocjowanie znaczeń, prośba o powtórzenie lub dodatkowe wyjaśnienia, parafrazowanie, autopowtórzenia, niezrozumienie to przykładowe wyrazy asymetryczności. Jednak wymaga tu podkreślenia fakt, że symetryczność komunikacyjna (zgodnie z jej interpretacją dokonaną przez zacytowanych autorów) wpisuje się w specyfikę nauki języka obcego w warunkach szkolnych i w tym sensie stanowi jej naturalny komponent. Ponadto w żadnej mierze nie wyklucza ona większej możliwości bycia sobą ucznia na płaszczyźnie kompetencji ogólnych oraz indywidualizacji sposobów, w jakie są realizowane komunikacyjne kompetencje językowe. Tu następuje więc przesunięcie w stronę asymetryczności.

Jeśli spojrzeć na nauczanie zadaniowe przez pryzmat tematu artykułu, zdaje się, że posiada ono inny istotny mankament – uwydatni się on przede wszystkim wtedy, gdy zadanie jest złożone i wieloetapowe. Odnosząc się do technik glottodydaktycznych wykorzystywanych w podejściu komunikacyjnym, Zajac (2007: 72) mówi o ich swoistym „terroryzmie wolności”. Kontynuując tę myśl, warto byłoby zastanowić się nad tym, czy nauczanie zadaniowe nie pociąga za sobą „ryzyka wolności”, a nawet swoistej „pułapki wolności”. Sprowadza się to do podkreślenia problemu, jakim jest realna zdolność ucznia do stawienia czoła autonomii i swobodzie, które są przecież definicyjną cechą wielu zadań. Ponownie warto zacytować myśl Wilkinsona (2008: 871): „dla wielu z nas wolność postrzegana jest bardziej jako jedna z form opresji”. Właściwym remedium wydaje się być długofalowe i systematyczne przygotowywanie ucznia do niezależności oraz do skutecznego funkcjonowania w wolności, ale i korzystania z niej w sposób adekwatny. Podobnie jak w przypadku scenek sytuacyjnych, w obliczu realizacji konkretnego zadania warto podkreślić znaczenie fazy przygotowawczej: planowania działań częściowych, adekwatnego podziału ról, dostarczenia potrzebnych środków językowych, etapowego przechodzenia od ćwiczeń do zadań, potem od zadań prostych po złożone i interdyscyplinarne. Co najważniejsze dla głównego wątku, takie działania umożliwią lepszą koncentrację na własnym potencjale oraz czerpanie z niego, czyli ułatwią uczniowi... bycie sobą.

4. Podsumowanie

Chociaż temat artykułu nie jest terra incognita dyscyplin pedagogicznych, to jednak rzadko podlega bardziej zniuansowanym interpretacjom i prawie nigdy nie mówi się o byciu sobą ucznia z punktu widzenia potencjału konkretnych technik dydaktycznych. Celem artykułu była refleksja na temat możliwości bycia sobą na polu szczególnym, ponieważ jego przedmiot jest głęboko osadzony w uwarunkowaniach osobowych ucznia. W ujęciu syntetycznym postawiono następujące konkluzje. Po pierwsze, problem bycia sobą odsyła do sfery kompetencji ogólnych ucznia, a głównie jego *savoir-être*. Co więcej, należałoby rozważyć, czy bycie sobą nie jest kompetencją nadrzędną, właśnie swoistym *savoir-être*, która skupia w sobie cechy osobowości, przekonania, wyznawane wartości lub stopień samoświadomości. Po drugie, bycie sobą – jak każda kompetencja – może być rozwijana, ale sposoby jej operacjonalizacji są bardzo zindywidualizowane (np. bycie sobą nie musi być równoważnikiem spontaniczności). Nie można też wykluczyć uniwersalności jej niektórych komponentów (np. poczucie wewnętrznej harmonii). Po trzecie, z punktu widzenia nauczania języka obcego należy dostrzec, że otwarte formy (np. zadanie) w największym stopniu ułatwiają uczniowi bycie sobą, ale w żadnym stopniu nie eliminują tej możliwości inne techniki. Jednak realne skorzystanie z tej szansy ściśle łączy się z postawami i zachowaniami okazywanymi przez nauczyciela, a zwłaszcza z jego koncepcją podmiotowości ucznia. Po czwarte w końcu, w kontekście szkoły bycie sobą nie powinno być definiowane w sposób potoczny, co oznacza, że jest nieuzasadnione wykluczanie w tej definicji pewnych postaw i zachowań charakterystycznych dla roli ucznia oraz cech nauki szkolnej. Ze względu na cele dydaktyki chodzi jednak przede wszystkim o skupienie uwagi

na swoistym „pozytywnym byciu sobą”, czyli atrybutach ucznia ułatwiających uczenie się i komunikację w języku obcym.

Pomimo optymistycznej wizji bycia sobą ucznia zarysowanej w artykule, trudno pozbyć się złudzeń – wyjściową kwestią jest bowiem to, czy nauczyciel zechce, aby jego uczeń pozostał sobą i czy dostrzeże wynikającą z tego paletę profitów.

BIBLIOGRAFIA

2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Anderson, P. 2006. « La relation entre apprenant et langue étrangère ». (w:) *Travaux de didactique du FLE* 35: 53–65.
- Bierach, A. J. 2007. *Za maską człowieka*. Wrocław: Wyd. ASTRUM.
- Bugajski, M. 2006. *Język w komunikowaniu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Caré, J.-M. 1976. « Jeux de rôles ». *Le Français dans le Monde* 123: 34–35.
- Cuq, J.-P. i Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Czarnecki, P. 2008. *Dylematy etyczne współczesności*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Denyer, M. 2006. « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues ». (w:) *La perspective actionnelle: Tâches et projets. 1^{ère} Rencontre* Difusión 2006.11.17–18. Barcelone: Difusión: 9–16.
- Dudzikowa, M. 1985. *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Goffman, E. 2000. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wyd. KR.
- Griggs, P., Carol, R. i Bange, P. 2002. « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères ». *Revue Française de Linguistique Appliquée* 2, vol. VII: 25–38.
- Łukaszewski, W. 2008. *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Puren, C. 2006a. « De l'approche communicative à l'approche actionnelle ». *Le Français dans le Monde* 347: 37–40.
- Puren, C. 2006b. « Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389 DW 31.08.2012.
- Smuk, M. 2011. « Kompetencje ogólne ucznia – od klasyfikacji do operacjonalizacji ». (w:) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach* (red. J. Knieja i S. Piotrowski). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL i KUL Jana Pawła II: 39–50.

- Strelau, J. i Doliński, D. (red. nauk.) 2008. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP. Tom 1.
- Taylor, C. 1996. *Etyka autentyczności*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Wilczyńska, W. 2008. « Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej ». (w:) *Autonomia w nauce języka obcego — co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (red. M. Pawlak). Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu — UAM w Poznaniu: 77–89.
- Wilkinson, I. 2008. « W stronę socjologicznej conceptualizacji problemu lęku ». (w:) *Socjologia codzienności* (red. P. Sztompka i M. Bogunia-Borowska). Kraków: Wyd. „Znak”: 856–883.
- Zajac, J. 2007. « L'action: un nouveau défi dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ». (w:) *International Conference: Languages in Lithuania: Aspirations and Achievements* (red. O. Medvedeva, N. Bražieniene, A. Colibaba i S. Karklina). Vilnius: 71–78.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Ofic. Wyd. „Impuls”.

ROLA ŚWIADOMOŚCI UCZENIA SIĘ A ROZWÓJ JĘZYKOWYCH KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH: PODEJŚCIE ZADANIOWE

The role of learner awareness in the development of communicative language competences: a task-based approach

The main goal of this paper is to examine the issue of the interdependence that exists between learner awareness and the quality of classroom discourse managed and led by students. Based on action research, we discuss how students participating in our research became independent from their teacher and how they tried to optimize their learning and communication in the foreign language. The topic is analyzed from two perspectives: conceptual and practical. The first is based on students' reflections presented in diaries and the second on observations of video recordings. Attention is focused on communicative strategies, active listening, the way students cooperate and help each other and student's ability to construct knowledge.

1. Wprowadzenie

Opublikowanie *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (2001/2003) jako dokumentu normującego współczesne nauczanie/uczenie się języków obcych przyniosło dla dydaktyki językowej szereg zmian. Jedną z nich jest zwrócenie szczególnej uwagi na podejście holistyczne, a w jego ramach uwypuklenie roli mechanizmów interakcyjnych zachodzących pomiędzy wiedzą a umiejętnościami i osobowością jednostki. Wskazuje się, że cała dotychczas zdobyta wiedza językowa, wiedza ogólna o świecie, umiejętności praktyczne, dyspozycje psychologiczne i osobowościowe mają lub też mogą mieć przełożony wpływ na osiągnięte wyniki w nauce języka obcego. Zarysowaną w dokumencie perspektywę cechuje obszerność, zaś o sukcesie komunikacyjnym (choć także i poznawczym oraz społecznym) decyduje wiele powiązanych ze sobą czynników oraz złożonych mechanizmów intra- i interpersonalnych. Implikują one nierzadko efekt większy niż suma poszczególnych oddzielnych działań, co wiąże się ze zjawiskiem synergii.

W artykule podejmujemy próbę opisu i wyjaśnienia jednej z takich zależności. Interesuje nas bowiem związek zachodzący pomiędzy rozwijaniem świadomości uczenia a rozwojem językowych kompetencji komunikacyjnych. Świadomość należąca według *Europejskiego Systemu* do grupy kompetencji ogólnych stanowi element kompetencji uczenia się, rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych natomiast to nadrzędny cel procesu nauczania/uczenia się języka. Celem artykułu jest przeanalizowanie roli, jaką może pełnić świadomość uczenia się podczas nabywania języka obcego w grupie, tj. poprzez interakcje. Interesować nas będzie zakres, w jakim świadomość jest/może być elementem wspie-

rającym uczenie się języka w grupie. Istotnym problemem z punktu widzenia praktyki nauczania będzie także wskazanie konkretnych narzędzi rozwijania świadomości uczenia się oraz prezentacja ich efektywności w konkretnej grupie uczących się.

Zagadnienie zależności pomiędzy rozwojem świadomości uczenia się a językowymi kompetencjami komunikacyjnymi przedstawimy w perspektywie holistycznej. Podzielamy bowiem opinię, że uczący się stanowi zintegrowaną całość składającą się z ciała, umysłu i emocji. Całość, która dodatkowo oddziałuje i ulega oddziaływaniom środowiska i innych osób. Zwielokrotnienie wzajemnych interakcji uczącej się jednostki z innymi uczącymi się oraz nauczycielem wiążemy zaś z podejściem zadaniowym, implikującym częste i systematyczne wymiany językowe na temat wykonywanego wspólnie zadania. Świadomi jesteśmy, iż w dydaktyce językowej perspektywa holistyczna nie stanowi novum, ponieważ była ona obecna już przed pojawieniem się Europejskiego Systemu (np. Oxford, 1990; O'Malley i Chamot, 1990)¹¹, podobnie zresztą jak ujęcie interakcyjne (np. Long, 1983; Cicurel, 1996)¹². Jednakże próba systematycznego i harmonijnego rozwoju kompetencji ogólnych z kompetencjami językowymi w podejściu zadaniowym opartym na interakcjach ukierunkowanych na uzyskanie porozumienia w nabywanym języku obcym już od wczesnych poziomów zaawansowania językowego łączyć się zapewne może z nową konceptualizacją procesu uczenia się języka oraz jego praktycznym organizowaniem.

Mając powyższe na uwadze, w pierwszej części pracy zakreslimy krótko różne spojrzenia na rolę świadomości obecne we współczesnej literaturze. Celem przywołanych opinii będzie określenie własnego stanowiska odnoszącego się do rozwijania kompetencji komunikacyjnych w języku obcym poprzez interakcje. W następnej części omówimy zastosowane w badaniu własnym (badaniu w działaniu, ang. *action research*) sposoby rozwijania i badania świadomości uczenia się oraz wskażemy na ich związek z praktycznym działaniem komunikujących się w grupie uczących się. Działania uczniów dotyczyć będą wybranych aspektów komunikacji takich jak np. użycie strategii komunikacyjnych, wzajemna pomoc językowa, aktywne słuchanie, wyłanianie procedur aktywizujących komunikację w grupie, czy też konstruowanie wiedzy. Z zakreślonej perspektywy teoretycznej i badawczej wyłonimy definicję świadomości uczenia się języka obcego. Na koniec zaś przedstawimy wnioski dla praktyki dydaktycznej.

2. Różne spojrzenia na rolę świadomości w uczeniu się języka obcego: w kierunku świadomej praktyki komunikacyjnej

Opinie teoretyków i badaczy akwizycji języka obcego dotyczące roli świadomości w procesie nauczania/uczenia się języka nie są jednoznaczne. Część badaczy twierdzi, że świadomość i związana z nią świadoma kontrola stanowią czynnik utrudniający przyswajanie języka. Dane językowe nabyte przy obecności świadomości budują kompetencję wyuczoną i są z trudem wykorzystywane w spontanicznej komunikacji. Warunkiem efektywnego

11 W polskojęzycznej literaturze glottodydaktycznej na rolę podejścia holistycznego dla rozwoju uczącego się języka wskazują m.in. M. Dakowska i T. Siek-Piskozub.

12 Jednymi z pierwszych propagatorów podejścia interakcyjnego i roli interakcji dla rozwoju człowieka byli Jerome Bruner i Lew Wygotsky

przyswajania języka jest raczej ekspozycja jednostki na dane językowe, które w niewielkim stopniu przekraczają jej poziom zaawansowania językowego (ang. *comprehensible input*)¹³ oraz stworzenie sprzyjających warunków, w których główną rolę odgrywają pozytywne emocje (Krashen, 1985). Krashen mówi o nieświadomym przyswajaniu języka w odróżnieniu od świadomego uczenia się.

Dość rygorystyczne rozgraniczenie elementów świadomych, jako tych wyuczonych i przez to niedostępnych do spontanicznego użycia oraz elementów przyswojonych, które są nieświadome i przez to łatwo dostępne w praktyce komunikacyjnej zdaje się sugerować, iż świadomość stanowi – w opisywanej perspektywie – czynnik utrudniający procesy kognitywne związane z akwizycją języka. Czy jednak tak jest? Bez wątplenia obcowanie ze zrozumiałymi danymi językowymi i różnymi typami dyskursu posiada istotny wpływ na złożony proces nabywania języka. Należy jednak zauważyć, że zjawisko fosylizacji błędów i obserwowanie tej samej grupy uczących się, w której jedni uczestnicy wyciągają wnioski z dostępnych danych, korygują własne błędy, inni zaś pozostają „w miejscu”, tj. nie dostrzegają użytych form i reguł języka, ponieważ trwają wciąż przy „swoich” środkach językowych i powtarzają wielokrotnie błędne formy, zdaje się sugerować, że zrozumiały input nie jest wystarczający, a przynajmniej nie dla wszystkich. Przejście z recepcji danych językowych do ich produkcji sugeruje, że proces ten jest bardziej złożony niż mogło się pierwotnie wydawać.

Dla innej grupy badaczy świadomość należy zaś do tych zjawisk psychicznych, które wspierają przetwarzanie danych i są niezbędne do opanowania języka. Richard Schmidt (1990) twierdzi w odniesieniu do uczenia się osób dorosłych, że *podświadome uczenie się języka jest niemożliwe oraz że postrzeganie jest koniecznym i wystarczającym warunkiem, aby przekształcać dane zewnętrzne (input) na dane wewnętrzne (intake)* (Schmidt, 1990: 129, tłum. wł.). Oczywiście do świadomego postrzegania potrzebne są określone zasoby uwagi i pamięci krótkotrwałej, w której dochodzi do powtórzenia rejestrowanych danych językowych i pozajęzykowych z otoczenia, skąd mogą (choć nie muszą) one przejść do pamięci długotrwałej, a następnie być przyswojone i zautomatyzowane (zob. Schmidt, 1990; Robinson, 1990). Świadome odnotowywanie informacji i danych językowych z otoczenia w przedstawianej perspektywie oznacza możliwość modyfikacji własnych zachowań, a także indukcyjnego formułowania reguł syntaktycznych i morfologicznych danego języka.

Nasze doświadczenie jako nauczyciela wskazuje, że uczący się dość często mają potrzebę wyjaśnień nauczyciela, co do reguł języka lub też potwierdzenia bądź obalenia samodzielnie sformułowanych hipotez językowych. Pewność co do reguł języka i komunikacji daje wielu uczącym się poczucie bezpieczeństwa i zwiększa chęć uczestnictwa w organizowanych w klasie działaniach komunikacyjnych. Nie oznacza to oczywiście, że proponowane przez nauczyciela teksty w języku obcym (ustne bądź pisemne), będące reprezentacją określonych zasad językowych, nie stanowią inspiracji do samodzielnie budowanych hipotez językowych, podobnie jak organizowanie praktycznych działań ko-

13 S. Krashen na określenie zrozumiałego inputu używa skrótu „i+1”.

munikacyjnych pozwalających na samodzielne wypowiedzi i wyrażanie emocji. Bliski nam jest raczej pogląd, iż różne elementy/dane językowe przyswajane są w różny dla każdego sposób w różnym czasie, zaś praktyka stanowi obszar budowania i testowania reguł językowych oraz, na co wskazuje się w literaturze, obszar przekształcenia kompetencji wyuczonej w umiejętności praktyczne (por. także Swain, 1995). Praktyka jest także miejscem pokonywania trudności i nabierania wprawy/biegłości językowej oraz środkiem sprzyjającym konsolidacji wiedzy i poszczególnych sprawności.

3. Rozwijanie świadomości uczenia się w klasie językowej: badanie w działaniu

W opisywanym projekcie badawczym udział wzięła grupa szesnastu licealistów uczących się języka francuskiego, których poziom zaawansowania językowego ustalony na podstawie skali ESOKJ wynosił A2. Jednym z głównych celów badania było rozwijanie kompetencji uczenia się języka w grupie, na którą składają się m.in. umiejętność komunikowania się z grupą w języku obcym oraz umiejętność bycia świadomym swych potrzeb i motywacji, także stylu poznawczego w celu kontrolowania przebiegu własnego uczenia się i komunikowania. Jako środek służący realizacji celu i metodę nauczania wybrano pracę projektową. Wybór ten wiązał się z faktem, iż wspólna praca nad projektem aktywizuje wiedzę ogólną i językową, jak również umiejętności komunikacyjne oraz pozakomunikacyjne. Zajęcia z języka obcego mogą zatem stać się miejscem wszechstronnego (a nie tylko językowego) rozwoju uczących się. W pracy nad projektem ponadto komunikacja i działanie społeczne stanowią jedność. Informacje zwrotne i reakcje innych uczestników mogą służyć konfrontacji własnej wiedzy i pomysłów na wykonanie zadania z wiedzą i pomysłami innych, a także rozbudzeniu myślenia odśrodkowego (dlaczego inni tak robią i uważają), co w efekcie sprzyja refleksyjności i rozwijaniu własnej świadomości. Nauka języka obcego nie polega już tylko na samym komunikowaniu się, gdzie uczniowie zaangażowani są w produkcję, odbiór, interakcje i mediację, ale także na poszukiwaniu wspólnych celów, strategii działania, argumentacji wyzwalającej konieczność werbalizowania faktów i opinii, a zatem i zdania sobie sprawy z tych faktów i opinii.

Podczas badania, które trwało jeden rok, licealiści wykonali trzy prace projektowe. Do szczególnej analizy wybrano fazę realizacyjną, ponieważ podczas ostatecznej realizacji projektu dochodzi do połączenia wkładu wszystkich uczących się we wspólny produkt, co sprzyja, z komunikacyjnego punktu widzenia, częstej negocjacji treści i procedury wspólnego działania. Faza realizacyjna każdego projektu była nagrywana kamerą wideo, następnie omawiana wspólnie z uczestnikami badania. Badanie zostało poprzedzone oraz zakończone dwiema dyskusjami w języku polskim. Celem pierwszej dyskusji było wspólne poszukiwanie przesłanek do uczenia się języka francuskiego poprzez interakcje, celem zaś drugiej – podsumowanie osiągnięć i znalezienie sposobów dalszego rozwijania zdobytych kompetencji już po zakończeniu kształcenia w szkole. W celu wspierania rozwoju świadomości uczenia się do badania włączono dwa narzędzia badawcze. Były to: dzienniczek uczestnika badania (ang. *diary*; fr. *journal de bord*), w którym licealiści mogli notować

wszystkie swoje spostrzeżenia i refleksje związane z uczeniem się języka w grupie oraz karta samooceny uściślająca kryteria oceniania, skonstruowana wspólnie przez uczestników badania i nauczyciela-badacza wypełniana każdorazowo przez uczących się po zakończeniu każdej pracy projektowej.

Wykorzystanie licznych i różnorodnych technik badawczych łączyło się z dążeniem do zgromadzenia dużej ilości potrzebnych danych dla możliwie najlepszego poznania badanego zagadnienia. Ponadto przyjęcie postawy otwartości na różne dane uzyskiwane za pomocą różnych technik, przyglądanie się wielu sytuacjom składającym się na badany proces oraz wysłuchiwanie wielu osób wypowiadających się o interesującym badacza zjawisku prowadzi do triangulacji, która jest sposobem na zapewnienie wiarygodności wyników badań jakościowych (por. Plich i Bauman, 2001: 354; Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 143) oraz *ograniczenie jednostronności danych, co mogłoby dać tendencyjny obraz badanego zjawiska* (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 143).

4. Uzyskane wyniki z badania w działaniu

W opisywanym badaniu rozwijanie świadomości uczniów poprzez prowadzenie dzienniczka, uczestniczenie w omawianiu nagrań wideofonicznych, dyskusjach klasowych w języku francuskim i polskim oraz wypełnianie kart samooceny wiązało się ściśle z koniecznością werbalizowania zaobserwowanych wydarzeń, odczuwanych stanów oraz odbytych przemyśleń. W celu zwiększenia motywacji do zaangażowanej pracy oraz regularnego prowadzenia zapisów zdecydowano się na formę dialogową dzienniczka. Rolę partnera komunikacyjnego pełnił nauczyciel-badacz. Odnosił się on do refleksji ucznia, proponował poszerzenie poruszanych wątków, czasem również inspirował nowe zagadnienia do przemyślenia. Nauczyciel-badacz za każdym razem doceniał w formie komentarza słownego wkład pracy uczącego się, co w praktyce zachęcało do pogłębionych analiz na temat uczenia się języka w grupie, pobudzało odpowiedzialność za prezentowane zapisy i w wielu wypadkach zwiększało regularność oddawania dzienniczka nauczycielowi. Samoocena uczących się zaś zawarta w kartach samooceny nie podlegała ocenie nauczyciela-badacza.

Poniżej przeanalizowane zostaną wybrane przykłady uczniowskich zachowań odnoszące się do wybranych aspektów komunikacji i uczenia się języka obcego w grupie. Przykłady te przedstawiamy w perspektywie dwuwymiarowej. Z jednej strony interesują nas sformułowane przez uczących się opinie i refleksje, wnioski i oceny, z drugiej zaś strony przywiązujemy dużą wagę do zgodności i spójności sformułowanych sądów z praktycznym działaniem komunikacyjnym i uczeniowym w grupie. Nierzadko bowiem deklaracje nie pokrywają się z działaniami, a wtedy ich wartość z pewnością jest wątpliwa. Jako pierwsze prezentujemy zwerbalizowane przez uczestników badania ich własne szeroko pojęte refleksje, które zostały przedstawione w dzienniczkach. Jako drugie zaś ukazujemy konkretne zachowanie komunikacyjne tych samych osób odnoszące się do poruszanego w dzienniczku aspektu uczenia się języka w grupie.

4.1. Włączanie strategii komunikacyjnych

Pierwszym istotnym aspektem uczenia się języka obcego w grupie, który chcemy omówić, jest włączanie do wypowiedzi i klasowych dyskusji różnorodnych strategii komunikacyjnych. Uczestnicy badania uczyli się strategii głównie poprzez treningi oraz krótkie wykłady nauczyciela. Chodziło o to, aby pomimo niskiego poziomu zaawansowania językowego (A2), móc każdorazowo brać udział we wspólnych ustaleniach podczas realizowanego projektu. Oto przykład wypowiedzi uczestnika badania na temat strategii pochodzący z jego z dzienniczka, a po nim transkrypcja fragmentu klasowej dyskusji ukazująca zachowanie komunikacyjne tego samego ucznia:

PD: Kształtujemy naszą strategiczność, jesteśmy kreatywni i łatwo pokonujemy napotkane przeszkody językowe przez np. parafrazę, wtrącenia obcojęzyczne czy gesty. Nasze wypowiedzi są wtedy płynniejsze i estetyczniejsze, poza tym ograniczamy własny stres wywołany świadomością nieznajomości jakiegoś słowa czy zwrotu.¹⁴

- | | | |
|-----|-----|---|
| 71. | PD. | si dans la poster il y a beaucoup de de photos(.) beaucoup les inscriptions
[jeśli na plakacie jest dużo zdjęć (.) dużo napisów] |
| 72. | . | le poster n'est pas(.) n'est pas visuel (.) n'est pas clair (.) Il should (.) être
[plakat nie jest wizualny(.) nie jest jasny(.) on should być] |
| 73. | . | facile (.) seulement le logo (.) et c'est tout
[łatwy(.) tylko logo(.) i to wszystko] |

(Nagranie 4, wersy transkrypcji 71–73)¹⁵

Z cytowanych danych wynika, że uczestnik badania posiada własną ukształtowaną podczas badania pozytywną opinię na temat roli strategii komunikacyjnych. Opinia ta oparta jest na znajomości konkretnych typów strategii oraz argumentacji ich skuteczności. Uświadomienie sobie zalet strategii komunikacyjnych prowadzi u uczestnika badania do podejmowania prób ich praktycznego stosowania. Jest to przykład zachowania polegającego na wdrażaniu samodzielnie sformułowanej wiedzy deklaratywnej do własnej praktyki komunikacyjnej. Dzięki zastosowaniu strategii zapożyczenia z języka angielskiego, uczeń wyraził intencję, a jego wypowiedź okazała się płynna pomimo ewidentnych braków językowych.

14 Cytowane w pracy przykłady zaczerpnięto z dzienniczków uczestnika badania służących jako narzędzie badawcze prowadzonego badania w działaniu oraz z transkrypcji korpusu wideo zawartej w nieopublikowanej rozprawie doktorskiej W. Piegzik (2011). *Interakcje negocjacyjne w pracy projektowej licealistów (na przykładzie języka francuskiego jako obcego)*. Poznań: UAM.

15 Ważniejsze symbole transkrypcyjne: (.) mikropauza, (2.0) pauza w sekundach, : przedłużenie dźwięku (liczba kropek zależna od skali przedłużenia), ' wznosząca się linia intonacyjna, = rozpoczęcie kolejnej wypowiedzi bez pauzy, 'nie nie nie' wypowiedź szybsza od pozostałych, **tak** wypowiedź w języku polskim, (pour que) niepewne odczytanie słowa, [początek realizowanych jednocześnie wypowiedzi.

4.2. Wzajemna pomoc językowa

Inny element kompetencji uczenia się w grupie, który może być rozwijany w pracy projektowej, stanowi wzajemna pomoc językowa. Wspólny cel, jakim jest wspólne zadanie, inspirowanie uczących się do wzajemnej pomocy. Uzyskany efekt jest wynikiem zaangażowania wszystkich uczestników projektu, gdzie każdy na miarę własnych możliwości wnosi swój wkład językowy i merytoryczny. Oto kolejny przykład ukazujący zależność pomiędzy rozwijaniem świadomości uczenia się i językowymi kompetencjami komunikacyjnymi.

KR: Właśnie podpowiadanie i czytanie (przewidywanie myśli innych) są najważniejsze w komunikacji na poziomie przez nas zajmowanym. Widząc czyjeś trudności część z nas szybko przejmując myśli i kończy wypowiedź lub pomaga w jej dokończeniu. Ważne jest, aby nie przygnieść „nadmiarem pomocy”, bo to może powodować, że osoba mniej oswojona z językiem zrezygnuje całkowicie z własnej wypowiedzi i dalszego dyskusowania.

168.	DC.	jak jest potem' po'
169.	KR.	après [po]
170.	DC.	après la jon-jon jonc boże [po połą-połą boże]
171.	KR.	jonction= [połączeniu]
172.	DC.	=jonction' [połączeniu']
173.	KR.	mhm
174.	DC.	nous pouvons co* jak jest konstruować* [możemy ko *jak jest konstruować*]
175.	KR&PD.	construire [konstruować]

(Nagranie 7, wersy transkrypcji 170–175)

Powyższe fragmenty ukazują, w jaki sposób obserwacja własnej grupy uczeniowej pozwala KR na sformułowanie wniosków, co do optymalizacji wspólnych działań komunikacyjnych. Jest to rodzaj postępowania od praktyki do świadomej refleksji i od świadomej refleksji do praktyki. Uczestnik badania widząc problemy komunikacyjne rozmówcy, niesie natychmiastową pomoc językową, która polega na podpowiedzi brakującego słowa. Podpowiedź w cytowanym fragmencie dyskusji polega na domyśle językowym lub też na przetłumaczeniu z języka polskiego na francuski potrzebnego w danej chwili słowa. Istotne z punktu widzenia rozwijania świadomości uczenia się wydaje się również krytyczne spojrzenie uczestnika badania na omawiany fragment rzeczywistości. Uczeń świadomy jest zalet, ale też i niebezpieczeństw proponowanego przez siebie rozwiązania usprawniającego wspólne uczenie się języka.

4.3. Aktywne słuchanie

Uczestnicy badania będący realizatorami projektu nie tylko budują własne wypowiedzi w języku obcym, ale także zmuszeni są do odnoszenia się do wypowiedzi swoich poprzedników. Umiejętność wzajemnego słuchania się i zrozumienia stanowi istotny warunek komunikacji zmierzającej do uzyskania porozumienia. Poniższy przykład dotyczy zachowań werbalnych i niewerbalnych słuchacza składających się na tzw. umiejętność aktywnego słuchania.

AK (...) kluczem do zrozumienia się podczas dyskusji jest umiejętność słuchania. Słuchania i rozumienia. Jestem przerażona jak widzę, że ludzie nie posiadają tej umiejętności. Wynika to chyba ze wspomnianego wcześniej poczucia własnej wartości (...). Następnym, czwartym już elementem jest mimika i gestykulacja podczas konwersacji. Powinno się przyjąć otwartą postawę, aby druga osoba czuła się słuchana (...).

- | | | |
|-----|-----|--|
| 23. | AK. | j'ai proposé Piotr Curie
[zaproponowałam Piotra Curie] |
| 24. | KP. | pourquoi'
[dlaczego'] |
| 25. | AK. | parce que(.)hmm::: il est heu il a découvert heu deux éléments(.)
[ponieważ hmm::: on jest y on odkrył y dwa pierwiastki(.)] |
| 26. | . | avec [Marie Skłodowska
[z Marią Skłodowską] |
| 27. | KP. | [mhm |
| 28. | AK. | et c'est:::=
[i to jest:::=] |
| 29. | KP. | =important pour toi'
[=ważne dla ciebie'] |
| 30. | AK. | c'est plus important
[to jest ważniejsze] |
| 31. | KP. | mhm |
| 32. | AK. | et c'est (.) heu c'est heu prochain pour notre cœur (wskazuje na serce i uśmiecha się)
[to jest(.) y to jest y bliskie dla naszego serca] |
| 33. | KP. | mhm |

Nagranie 11, wersy transkrypcji 23-34)

W opisywanym powyżej przykładzie udział w badaniu stał się dla ucznia AK okazją do formułowania reguł skutecznej komunikacji. Uczeń wskazuje na rolę aktywnego słuchania, które jego zdaniem zapewnia wzajemne zrozumienie się. Wniosek taki wynika prawdopodobnie z obserwacji zachowań innych uczestników grupy. Tym razem AK doświadcza ze strony swego rozmówcy KP aktywnego słuchania związanego np. z parawerbalnym potwierdzeniem w formie „mhm”, dodatkowymi pytaniami i próbami domysłu.

Chęć bycia zrozumianym widoczna jest w gestykulacji ucznia, który wypowiedane słowa „podkreśla” gestem.

4.3. Wyłanianie technik aktywizujących grupę

Samodzielne zarządzanie komunikacją w grupie wiąże się z koniecznością wyłaniania animatora. Sytuacja taka prowadzi do usamodzielnienia grupy, która sama podejmuje decyzje i za nie odpowiada.

KR: Bycie animatorem wcale nie jest proste. Nigdy nie pełniłam takiej funkcji i często nie wiem, jak stymulować ciągłość negocjacji. Często też nie wiem, co powiedzieć, gdy zdarzają się przestoje w dyskusji. Będąc animatorem, nie chcę narzucać swojego zdania, ani mówić za dużo. Uważam, że moim głównym celem powinno być zachęcanie wszystkich do rozmowy, aby grupa poznała jak najwięcej opinii. Staram się również, aby każdy czuł się swobodnie, a więc, gdy ktoś nie chce mówić nie pytam go co chwilę o jego zdanie.

- | | | |
|------|-----|---|
| 103. | KR. | Beata(.) tu veux dire quelque chose'
[Beata(.) czy chcesz coś powiedzieć'] |
| 104. | BG. | je pense que (.) c'est(.) ce n'est pas bonne idée(.) parce que parce que
[myślę że (.) to jest (.) to nie jest dobry pomysł (.) ponieważ ponieważ] |
| 105. | . | le nombre de nos clients (va) (.) n'est pas grand
[liczba naszych klientów (będzie) nie jest duża] |

(Nagranie 3, wersy transkrypcji 103-105)

- | | | |
|-----|-----|--|
| 28. | KR. | oui(.)alors Paulina propose l'hôtel de ville(.) elle dit pourquoi(.)
[tak(.) zatem Paulina proponuje ratusz(.) ona mówi dlaczego(.)] |
| 29. | . | parce que c'est au centre de ville(.) qui est contre' qui est d'accord'
[ponieważ to jest w centrum miasta(.) kto jest przeciw' kto jest za'] |

(Nagranie 8, wersy transkrypcji 28-29)

Uczestnik badania pełniąc rolę animatora klasowych dyskusji świadomy jest swych obowiązków, ale też i trudności wynikających z nowej roli. Sformułowane obowiązki takie jak: „zachęcanie wszystkich do rozmowy”, dbanie o możliwość prezentacji wielu opinii, troska o atmosferę w grupie podczas komunikowania się w języku obcym, świadczą o umiejętności obserwacji, odbytej refleksji, a tym samym zwiększaniu świadomości metakomunikacyjnej oraz uczeniowej. KR spostrzega znaczenie wymienionych elementów dla jakości nauki języka w grupie. Jest to także próba samosterowania, tj. poznania i zrozumienia czynników ułatwiających komunikowanie się w języku obcym, a tym samym zastosowania ich w praktyce. Cytowane dwa fragmenty pochodzące z różnych dyskusji nad różnymi pracami projektowymi wskazują na stosowanie przez KR techniki indywidualnych pytań do konkretnej osoby oraz techniki zwrotu do całej grupy, którą zachęca się do wypowiedzenia się na podejmowany temat.

4.5. Budowanie wiedzy

Praca w grupie i świadome jej obserwowanie stały się dla niektórych uczestników badania podstawą do budowania wiedzy na temat procesu uczenia się i komunikacji. Uczący się wyciągają wnioski, konstruują argumenty, formułują definicje. Zbudowana podczas badania wiedza jest tym bardziej cenna, że stanowić może praktyczną bazę przyszłych kontaktów interpersonalnych.

PD: Uważam, iż krzywdzącym i prymitywnym byłoby nazwanie komunikacji zwykłą wymianą informacji. Oczywiście jest ona jej elementem, ale nie stanowi o jej wyjątkowości, o jej wewnętrznym, ludzkim wymiarze, gdyż nawet pojedyncze komórki potrafią się między sobą komunikować na zasadzie wymiany informacji. Czym jest więc komunikacja? To wszechogarniająca przestrzeń, na obszarze której pozwalamy innym zrozumieć siebie, jednocześnie starając się zrozumieć innych całym swoim jestestwem.

Powyższy cytat z dzienniczka uczestnika badania stanowi przykład dociekań na istotą komunikacji międzyludzkiej. Jest to także próba podsumowania rocznej nauki opartej na komunikacji i interakcjach w grupie. We fragmencie tym obecne jest myślenie krytyczne uczącego się, wynikające z dokonanej analizy porównawczej, a także odnalezienie sedna komunikacji interpersonalnej, które dla uczestnika badania stanowi wzajemne zrozumienie się, a nie zaś przekaz informacji typowy dla całego świata organicznego.

5. Świadomość uczenia się na podstawie wniosków z badania

Analiza zgromadzonych wypowiedzi uczestników badania pozwala nam wysunąć wniosek, że nie wszystkie wypowiedzi cechują się tym samym stopniem wnikliwości/przenikliwości, a zatem nie wszystkie wiążą się z tymi samymi operacjami intelektualnymi. Mimo iż w każdym wypadku na świadomość uczącej się jednostki, budującej swoje wypowiedzi na temat uczenia się i komunikowania w języku obcym, składa się jej myślenie (por. Popper 1998: 156), to z pewnością intensywność przetwarzania informacji jest różna. Relacjonowanie zapamiętanych wydarzeń i ich subiektywna ocena lub też prezentowanie pomysłów bez ich argumentacji wymagają mniej złożonych operacji niż ich krytyczna analiza zmierzająca do optymalizowania przyszłych działań uczeniowych, czy też próba samodzielnego budowania wiedzy, która uwzględnia odnalezienie istoty rozważanego procesu. Z tego też względu przypuszczamy, że świadomość uczenia (podobnie jak wszelka świadomość) może być mniej lub bardziej pogłębiona lub innymi słowy – mniej lub bardziej pełna. Przyjęta w pracy dwuwymiarowa perspektywa pozwala nam także wysunąć wniosek, że świadomość uczenia się ujawniająca się w formie wyartykułowanych wypowiedzi posiadać może także swoją drugą ekspresję. O odbytych procesach intelektualnych możemy wnioskować z zachowań uczących się, które podlegają obserwacji z zewnątrz, a które w naszym wypadku wiązały się z transkrypcjami nagrań wideofonicznych.

Analiza zebranych wypowiedzi pozwala nam ponadto stwierdzić, że werbalizowane doświadczenie i poszerzona wiedza mają zawsze charakter indywidualny. Wynikać zaś

one mogą najprawdopodobniej z odbytych interakcji społecznych. W przedstawionych refleksjach zaznacza się bowiem niemal za każdym razem obecność innych osób i wspólne z nimi doświadczenie uczenia się i komunikowania. Na podstawie przeprowadzonych powyżej analiz oraz wyciągniętych wniosków uznajemy, że świadomość uczenia się jest stanem psychicznym osoby uczącej się, który wynika z dokonanych przez nią operacji intelektualnych o różnym stopniu pogłębienia, odnoszących się zawsze do określonego obiektu/zjawiska/procesu, które wynikają m.in. z odbytych interakcji społecznych. Świadomość może posiadać swoją ekspresję behawioralną, czyli przedstawiać się w formie zwerbalizowanych wypowiedzi, choć może także pozostać niezwerbalizowana. Jednak jak zauważa Karl Popper *Jeśli myślenie zostanie wyartykułowane, istotnie wiemy, że jesteśmy świadomi* (1998: 156) i fakt ten możemy uznać za dowód naszej świadomości.

6. Podsumowanie

Pomiędzy świadomością uczenia a językowymi kompetencjami komunikacyjnymi istnieją interakcje. Z interakcji tych korzyści wynosi sam uczący się. Jego pogłębiona świadomość uczenia się przekłada się na większą aktywność i samodzielność komunikacyjną, decyzyjność i twórcze działanie. Poszerzone zaś kompetencje komunikacyjne przekładają się na możliwość budowania świadomej wiedzy. Uczestnicy badania stają się – pomimo niepełnych kompetencji językowych i licznych odczuwanych trudności – aktywnymi uczestnikami komunikacji obcojęzycznej, osobami świadomymi tego, iż praktyka komunikacyjna stanowi miejsce ich rozwoju językowego, intelektualnego i społecznego. Świadomość uczenia się pełnić więc może w procesie glottodydaktycznym rolę *regulującą*, polegającą na poszukiwaniu i analizie informacji w celu zwiększania efektywności działania, rolę *aktywizującą* związaną z podejmowaniem częstych interakcji oraz rolę redukującą, dotyczącą zmniejszenia trudności poprzez m.in. zrozumienie określonych mechanizmów komunikacji czy reguł języka. Z badania wynika, że rozwijanie świadomości jest procesem długotrwałym i przebiega (podobnie jak rozwój wielu innych umiejętności) w oparciu o systematyczne działania. Zaprezentowane powyżej refleksje uczestników badania oraz ich konkretne zachowania w grupie są wynikiem rocznej współpracy uczniów ze sobą oraz z nauczycielem. Wynikają z odbytych obserwacji, myślenia nad uczeniem się i komunikowaniem w grupie oraz odwagi wdrażania wyciągniętych wniosków do praktyki.

Odnosząc się zaś do zastosowanych narzędzi badawczych, należy zauważyć, że najwięcej danych pozwalających odpowiedzieć na pytanie o możliwość i zakres rozwoju świadomości dostarczyły dzienniczki uczestnika badania oraz nagrania wideofoniczne. Dokonywana podczas badania samoocena w kartach samooceny oparta na skali 1–3 (gdzie 1 oznacza słabe opanowanie danej umiejętności, 2 – dobre, 3 – bardzo dobre), nie okazała się u żadnego uczestnika badania powodem do dalszych refleksji i wniosków. Wydaje się zatem, że „gotowe odpowiedzi” karty mają mniejszą moc pobudzającą refleksyjność aniżeli forma otwarta dzienniczka czy też udział w dyskusjach. Wiele zwerbalizowanych opinii przedstawionych podczas dyskusji klasowych pojawia się w dziennikach, jest analizowana na wiele sposobów i z różnych punktów widzenia. Wątkami podejmowanymi są

np.: rola współpracy, interakcyjność w komunikacji, zapamiętywanie danych językowych, sposoby i trudności budowania konsensusu w grupie. Analiza zebranych danych empirycznych pozwala również stwierdzić, że w prezentowanej grupie badawczej odnotowano związek pomiędzy regularnością prowadzonych zapisów (dane ilościowe) a poziomem osiągniętej świadomości uczenia się i zaangażowania ucznia w wykonywany wspólnie projekt i komunikację jemu towarzyszącą (dane jakościowe). Z badania wynika, że uczniowie systematycznie redagujący dzienniczek osiągają wyższy poziom świadomości, który przekłada się w wielu wypadkach na zmiany w ich zachowaniu komunikacyjnym i uczeniowym (np. większa aktywność, stosowanie strategii, aktywne słuchanie, wzajemna pomoc), co nie wyklucza oczywiście błędów językowych charakterystycznych dla procesu nabywania języka⁶.

O ile w pracy skupiliśmy się na wskazaniu roli świadomości uczenia się dla rozwoju umiejętności obcojęzycznych, to zdajemy jednak sobie sprawę, że świadome postrzeganie określonych elementów języka i komunikacji, także zachowań rozmówców, świadomy dobór słów i struktur w komunikacji bezpośredniej wiąże się w sposób naturalny z wydatkowaniem dodatkowej uwagi (a zatem i energii mentalnej). Przyczynia się to do opóźnień w produkcji językowej i nie sprzyja płynności wypowiedzi, zwłaszcza u osób na niższych poziomach zaawansowania językowego. Rozwiązanie stanowi – naszym zdaniem – możliwie częsta praktyka komunikacyjna, która daje okazje do „zamiany” wiedzy deklaratywnej w zautomatyzowane działania oraz redukovanie czasu potrzebnego na recepcję i produkcję, a także interakcję, która przypomina naturalne dyskursy oparte na licznych i częstych wymianach językowych. Proces ten wymaga oczywiście czasu, zaangażowania i motywacji.

BIBLIOGRAFIA

- Cicurel, F. 1996. « La dynamique discursive des interactions en classe de langue ». *Le Français dans le monde, nr spécial*: 66–77.
- Council of Europe. 2003. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Long, M.H. 1983. « Linguistics and conversational adjustments to non-native speakers ». *Studies in Second Language Acquisition* 5: 177–193.
- Krashen, S.D. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.
- O'Malley, J.M. i Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Piegiż, W. 2011. « Interakcje negocjacyjne w pracy projektowej licealistów (na przykładzie języka francuskiego jako obcego) ». Niepublikowana rozprawa doktorska. Poznań: UAM.

- Plich, T. i Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydanie drugie. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Popper, K.R. 1998. *Wiedza a zagadnienie ciała i umysłu*. tłum. T. Baszniak. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Robinson, P. 1995. « Attention, memory and the *noticing* hypothesis ». *Language Learning* 45: 99-140.
- Schmidt, R. 1990. « The role of consciousness in second language learning ». *Applied Linguistics* 11: 127-158.
- Swain, M. 1995. « Three functions of output in second language learning ». (w:) *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (red. G.Cook i B. Seidlhoffer). Oxford: Oxford University Press: 125-144.
- Wilczyńska, W. i Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Avalon Flair.

RÓŻNICE INDYWIDUALNE A ROZWIJANIE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH

Individual learner differences and the development of foreign language competence

Although the role of the foreign language teacher cannot be underestimated, as it is often his or her mastery of the target language, pedagogical skills, personality or sheer dedication and enthusiasm that make a vital contribution to the success of foreign language instruction, it is without dispute that the effectiveness of such instruction also hinges to a considerable extent on the degree to which it takes into account individual learner differences. This is bound to affect students' needs and preferences. As a result, there are no techniques for teaching target language subsystems, or developing language skills, that would be equally beneficial for all students. Even meticulously designed tasks may work with some learners and fail dismally with others, while the development of learner autonomy may prove to be easy or difficult depending on the profiles of individual learners. In the light of the significance of individual learner variation for the development of communicative competence in a foreign language, the present paper aims to provide an overview of the most recent findings of research in this key area and to consider the consequences of such research for foreign language pedagogy.

1. Wprowadzenie

Dla nikogo nie jest tajemnicą, że efektywność działań dydaktycznych podejmowanych przez nauczyciela w klasie językowej jest w dużej mierze uzależniona od tego, w jakim stopniu są one dostosowane do indywidualnych cech uczących się oraz związanych z nimi preferencji i potrzeb. Innymi słowy, nie istnieją techniki nauczania gramatyki, słownictwa, wymowy czy pragmatyki, które będą jednakowo skuteczne w przypadku każdego ucznia, nawet najlepiej skonstruowane i przeprowadzone ćwiczenia i zadania mogą nie spełniać swojej roli, różne strategie uczenia się mogą się okazać pomocne dla różnych osób, a rozwijanie autonomii w nauce języka obcego będzie łatwiejsze bądź też trudniejsze w zależności od indywidualnego profilu uczącego się. Różnice indywidualne pomiędzy uczniami mogą mieć bardzo różny wymiar, czy to kognitywny, czy afektywny, czy też społeczno-kulturowy, nie mówiąc już o tym, że często mają one charakter dynamiczny i wchodzą ze sobą w złożone, częstokroć trudne do przewidzenia interakcje. Co więcej, podczas gdy niektóre z nich można w jakimś zakresie kształtować, tak jak ma to miejsce w przypadku motywacji czy stosowania strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych, inne są poza kontrolą

nauczyciela, a przykładem mogą być w tym przypadku wrodzone zdolności językowe czy też wiek. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wyników najnowszych badań empirycznych poświęconych roli różnic indywidualnych w rozwijaniu kompetencji językowych, które rozumiane są tutaj jako kompetencja komunikacyjna, na którą składa się nie tylko opanowanie podsystemów języka obcego, ale także umiejętność odpowiedniego ich stosowania w różnych sytuacjach, zdolność tworzenia logicznych i spójnych wypowiedzi w mowie i piśmie oraz umiejętność stosowania niezbędnych strategii w celu przezwyciężenia trudności w komunikacji lub zwiększenia jej skuteczności (por. Canale i Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990). Na zakończenie podjęta zostanie także próba wskazania przyszłych kierunków, w których tego typu badania powinny podążać, określenia metodologii, jaką powinny wykorzystywać, oraz rozważenia wniosków z nich płynących dla dydaktyki językowej.

2. Różnice indywidualne a nauka języka obcego

Jedną z podstawowych różnic między procesami przyswajania języka ojczystego i nauki języka obcego¹⁶ jest fakt, że podczas gdy ten pierwszy prawie zawsze uwieńczony jest sukcesem, chyba że ma miejsce poważne uszkodzenie mózgu lub ograniczenie dostępu do danych językowych w trakcie tzw. okresu krytycznego (por. Lenneberg, 1967), w przypadku tego drugiego sytuacja wygląda zupełnie inaczej, ponieważ poziom opanowania danego języka obcego wśród osób, które zaczynają się go uczyć w dokładnie tym samym czasie jest bardzo różny. Można bowiem z dużą dozą prawdopodobieństwa założyć, że tylko nieliczne z nich będą potrafiły płynnie się porozumiewać w tym języku, a ich wypowiedzi będą poprawne, adekwatne do sytuacji i precyzyjne, większość opanuje go w dość ograniczonym zakresie, potrafiąc osiągać pewne cele komunikacyjne w typowych sytuacjach, ale w sposób odbiegający od przyjętych norm, a będą i tacy, którzy opanują jedynie jego podstawy i nie będą potrafili skutecznie się porozumiewać nawet w odniesieniu do najprostszych kwestii. Jak pisze Ellis (2004: 526), „osoby uczące się języka obcego różnią się nie tylko jeśli chodzi o szybkość, z jaką go przyswajają, ale także jeśli chodzi o ostateczny poziom zaawansowania, ponieważ tylko nieliczni z nich osiągną poziom zbliżony do rodzimych użytkowników”¹⁷. Mimo że tego typu różnice mogą w oczywisty sposób wynikać z wielu innych czynników, takich jak na przykład ilość i jakość kontaktu z językiem docelowym (np. możliwość używania języka poza szkołą i sposób, w jaki jest on w takich sytuacjach używany), długość i intensywność nauki (np. uczenie się języka przez wiele lat i to wiele godzin tygodniowo musi przynieść konkretne efekty), zaangażowanie i umiejętności

16 W niniejszym artykule pojęcia *przyswajanie języka obcego* i *nauka języka obcego* wykorzystywane są wymiennie, ale w tym przypadku ich użycie ma podkreślić nieświadomy charakter opanowywania języka ojczystego, szczególnie w początkowych jego etapach, które kontrastuje z, w dużej mierze uświadomionym, procesem nabywania kompetencji językowej w języku obcym, poza tymi sytuacjami, w których małe dzieci mają możliwość przebywania w środowisku, w którym jest on na co dzień używany. Warto także podkreślić, że termin *język obcy* jest tutaj rozumiany bardzo szeroko i obejmuje również sytuacje, w których nauka ma miejsce w kraju, w którym jest on używany, a więc obejmuje swoim znaczeniem również pojęcie *język drugi*.

17 Wszystkie tłumaczenia cytatów w niniejszym artykule zostały dokonane przez autora.

nauczyciela (np. jest rzeczą oczywistą, że nauczyciel, który dobrze zna język, potrafi go dobrze uczyć i wykazuje się entuzjazmem może bardziej zmotywować uczniów), wykorzystywanie materiałów (np. używanie nie tylko podręcznika, ale też innych źródeł, w tym internetowych) czy też wielkość grupy (np. nauka w grupach 15 osobowych jest bardziej skuteczna niż w grupach 30 osobowych), to kluczowe znaczenie mają różnice indywidualne między uczniami, które nie tylko warunkują określone predyspozycje, ale mogą także mieć niebagatelny wpływ na wymienione wcześniej czynniki (np. wykorzystywane techniki i materiały, choćby z pozoru atrakcyjne, mogą kolidować z dominującymi w danej grupie stylami poznawczymi). Dzieje się tak dlatego, że, jak stwierdzają Cohen i Dörnyei (2002: 170), „osoby, które rozpoczynają naukę języka obcego niosą ze sobą cały bagaż osobistych doświadczeń, który ma ogromny wpływ na to, jak przebiega nauka”.

Najnowsze publikacje poświęcone problematyce roli różnic indywidualnych w nauce języka obcego wskazują na wiele tego typu czynników, które mogą mieć wpływ na tę naukę, a nawet w dużej mierze determinować jej wyniki. Z uwagi na fakt, że wiele z nich zostanie szerzej omówionych w kolejnych częściach niniejszej publikacji, w tym miejscu wystarczy jedynie podkreślić, że wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że sukces w przyswajaniu języka obcego uzależniony jest w szczególności od takich zmiennych jak wiek, zdolności językowe, motywacja czy odpowiednie stosowanie strategii uczenia się (Dörnyei, 2005; Ellis, 2008). Innymi słowy, osoby młodsze, chociaż niekoniecznie małe dzieci (patrz niżej), które cechują się dużymi zdolnościami językowymi, są odpowiednio zmotywowane i na dodatek w umiejętny sposób używają strategii uczenia się mają o wiele większe szanse na osiągnięcie wysokiego poziomu opanowania języka aniżeli uczniowie pobawieni takich atrybutów, lub raczej wykazujący je w mniejszym stopniu. Mimo że czynniki te wchodzą w różnego rodzaju interakcje pomiędzy sobą i zmiennymi związanymi z kontekstem (np. wykonywane zadanie, sposób nauczania, kontakt z językiem docelowym poza klasą itp.), ich znaczenie w procesie przyswajania języka jest ogromne, co sprawia, że należy je w mniejszym lub większym stopniu wziąć pod uwagę w procesie nauczania, co nie jest jednak rzeczą prostą, o czym będzie mowa w ostatniej części artykułu.

3. Różnice indywidualne – definicje, klasyfikacje, badania empiryczne

Szczegółowa lektura literatury dotyczącej roli różnic indywidualnych w nauce języka obcego bardzo jasno pokazuje, że brak jest zgodności pomiędzy specjalistami co do definicji różnic indywidualnych. Próbę usystematyzowania tego problemu podejmuje Dörnyei (2005: 4), który stwierdza, że czynniki te można odnieść do „wymiarów trwałych cech osobowości, które dotyczą wszystkich i mogą się w pewnym stopniu różnić (...) odnoszą się one do stałych i systematycznych odchyleń od tego, co uznać można za normalny stan rzeczy”. Innymi słowy, aby dany atrybut można było traktować jako różnicę indywidualną, nie może on podlegać fluktuacjom z dnia na dzień, musi mieć uniwersalny charakter i dać się w jakimś zakresie stopniować w odniesieniu do pewnej wartości, którą można uznać za średnią. Jednak nie wszyscy teoretycy i badacze zgadzają się z taką definicją, choćby

dlatego, że niesie ona ze sobą szereg pytań o fundamentalnym znaczeniu. Przedstawiają się one następująco:

- czy różnice indywidualne są wrodzone, czy też może są one efektem oddziaływania środowiska?
- w jakim stopniu różnice te stanowią odrębne czynniki, a w jakim są one ze sobą powiązane?
- czy różnice indywidualne są rzeczywiście bardzo trwałe, czy też można je kształtować przy zastosowaniu odpowiednich zabiegów dydaktycznych?
- w jakim zakresie czynniki te mają charakter dynamiczny i ulegają zmianom w dłuższym okresie czasu?
- czy wpływ różnic indywidualnych na proces przyswajania języka jest funkcją kontekstu i przedmiotu nauki?

Waga tych kwestii polega na tym, że udzielone odpowiedzi w dużej mierze determinują to, w jaki sposób kwestia różnic indywidualnych jest rozwiązywana w klasie językowej, a także w jaki sposób powinny być one badane. Jeśli bowiem miałyby się okazać, że takie czynniki są w dużej mierze wrodzone, trudno je wyraźnie wyodrębnić, nie dają się one łatwo modyfikować, fluktuują wraz z upływem czasu i przejawiają się w różny sposób w zależności od kontekstu, to powstaje pytanie, czy w ogóle da się dostosować sposób nauczania do profilu uczniów, a jeśli tak, to jakie działania będą w tym zakresie najbardziej optymalne. Co więcej, w tego typu sytuacji, radykalnej zmianie musiałby również zostać poddany sam sposób badań nad takimi czynnikami, ponieważ jednorazowe użycie kwestionariusza, który jest przecież najczęściej stosowanym narzędziem zbierania danych w tym obszarze, uznać należałoby za zdecydowanie niewystarczające dla pełnego zrozumienia wpływu czynników indywidualnych na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, o ile zebrane w taki sposób informacje nie zostaną wzbogacone danymi uzyskanymi przy zastosowaniu innych instrumentów.

Podobne, a może jeszcze bardziej poważne, problemy można napotkać w odniesieniu do definicji konkretnych zmiennych, gdyż specjaliści często nie zgadzają się na przykład co do tego, czy pewne czynniki należy traktować łącznie czy odrębnie. Doskonałym przykładem jest tutaj rozróżnienie pomiędzy stylami poznawczymi i stylami uczenia się, bo choć są one często uważane za odrębne (np. Brown, 2001), to nie mniej często badacze używają tych terminów zamiennie (np. Ehrman, Leaver i Oxford, 2003), co sprawia, że granica pomiędzy ogólnymi preferencjami dotyczącymi przetwarzania informacji i rozwiązywania problemów, a tymi typowo związanymi z procesem uczenia się stopniowo się zaciera. Nie ma również jasności co do tego, w jakim stopniu zdolności językowe powiązane są z ogólnie pojmowaną inteligencją (por. Dörnyei i Skehan, 2003), bądź też co do tego, czy strategie komunikacyjne stanowią jedną z kategorii strategii uczenia się, jak tego chce Oxford (1990), czy też może ich stosowanie jest czymś na tyle odmiennym, że powinno się je uznać za odrębny czynnik, jak postulują O'Malley i Chamot (1990) czy Cohen (2010). Nasuwa się również pytanie, czy pewne zmienne należy w ogóle uznawać za różnice indywidualne, czego dobrym przykładem mogą być strategie uczenia się i przekonania (patrz

Dörnyei, 2005). Jeśli chodzi o te pierwsze, to można dojść do wniosku, że są one nie tyle odzwierciedleniem istniejących między uczniami różnic, co raczej pewnymi aspektami samego procesu uczenia się, a przecież, jak zauważa Dörnyei (2005: 162), „myśli i działania to nie różnice indywidualne”. Natomiast w przypadku przekonań, wątpliwości związane są z faktem, że trudno je uznać za stałe, stabilne cechy, gdyż mogą się one zmieniać w dość dużym zakresie z biegiem czasu i nie chodzi tutaj o fluktuacje uwarunkowane rodzajem wykonywanego zadania czy szerszego kontekstu, ale raczej o czasem dość diametralne zmiany w samym podejściu do nauki. W oczywisty sposób, tego typu problemy są źródłem trudności w planowaniu i prowadzeniu badań oraz porównywaniu ich wyników, o czym będzie mowa w dalszej części tej sekcji.

Nie ma również zgody co do odpowiedniego podziału różnic indywidualnych, o czym świadczą rozbieżne sposoby ich klasyfikacji przez specjalistów, zarówno w podręcznikach dla przyszłych nauczycieli, jak i w publikacjach typowo naukowych (Pawlak, 2012a). Dokładniej mówiąc, proponowane są często bardzo różne podziały, co jest wynikiem przyjęcia takich czy innych kryteriów, te same czynniki są niejednokrotnie włączane do różnych kategorii, a na dodatek nierzadko można zaobserwować spore różnice w stosowanej terminologii (Pawlak, 2012a). Tego typu rozbieżności są doskonale zilustrowane w tabeli 1., w której zamieszczono wybrane klasyfikacje różnic indywidualnych zaproponowane w publikacjach, jakie pojawiły się na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia. I tak dla przykładu, Brown (2001), podobnie jak Ellis (2004), proponuje trzy główne kategorie (tj. style i strategie, cechy osobowości oraz aspekty socjokulturowe), Johnson (2001) i Cook (2008) piszą o czterech, Cohen i Dörnyei (2002) wymieniają już tylko dwie, a Gass i Selinker (2008) aż siedem. Co więcej, jeśli przyjrzeć się przyjętym kryteriom podziału, to tutaj również pojawiają się daleko idące różnice, bo o ile w większości przypadków różnice indywidualne pogrupowane są w zależności od tego, czy mają one charakter kognitywny, afektywny czy też społeczny, bądź też są one omawiane odrębnie ze względu na ich wagę (np. Brown, 2001; Johnson, 2001; Cook, 2008; Gass i Selinker, 2008), to czasami przyjmowane są zupełnie inne kryteria, takie jak możliwość kształtowania pewnych czynników (Cohen i Dörnyei, 2002) czy też ich charakter w odniesieniu do tego, czy stanowią one zdolności, skłonności czy też procesy myślowe (Ellis, 2004). Widać również wyraźnie, że niektóre zmienne są czasami włączane do różnych kategorii, czasami traktowane oddzielnie, a czasami w ogóle się nie pojawiają, a przykładem może być motywacja, traktowana zazwyczaj jako zmienna o charakterze afektywnym, którą Gass i Selinker (2008) decydują się wyłączyć z tej grupy, czy też płeć, która jest pomijana w większości przytoczonych tutaj klasyfikacji. Da się również zauważyć coraz częstą w najnowszych publikacjach tendencję do selektywnego podejścia do prezentowania różnic indywidualnych, co skutkuje szczegółowym omówieniem jedynie wybranych czynników, jak również do unikania ogólnych podziałów (np. Dörnyei, 2005; Ellis, 2008), co jest zapewne wynikiem faktu, iż wiele zmiennych stanowi w większym lub mniejszym stopniu wypadkową procesów kognitywnych, afektywnych i społecznych. Uderza również to, że w licznych przecież publikacjach na temat czynników indywidualnych i w prowadzonych badaniach tak mało uwagi poświęca się różnego rodzaju deficytom oraz różnicom indywidualnym

między nauczycielami, mimo że obie te kwestie wydają się mieć kluczowe znaczenie dla doboru i efektywności podejmowanych działań dydaktycznych (por. Pawlak, 2012a).

Brown (2001)	Johnson (2001)	Cohen i Dörnyei (2002)	Ellis (2004)	Cook (2008)	Gass i Selinker (2008)
style i strategie	czynniki kognitywne	czynniki, które da się kształtować	zdolności	motywacja	czynniki afektywne
cechy osobowości	czynniki afektywne	czynniki, które są w miarę stabilne	skłonności	postawy	dystans społeczny
aspekty socjo- kulturowe	cechy osobo- wości		procesy myślowe	zdolności językowe	wiek
	strategie uczenia się			wiek	motywacja
					zdolności językowe
					osobowość
					style i strategie

Tabela 1. Przykładowe klasyfikacje różnic indywidualnych.

Biorąc pod uwagę trudności związane z definicją i klasyfikacją różnic indywidualnych, prowadzenie badań w tym zakresie nie jest rzeczą prostą, a synteza ich wyników niesie ze sobą wiele problemów, choćby dlatego, że konsekwencją odmiennych definicji muszą być odmienne sposoby operacjonalizacji określonych konstruktów, a ich pomiar jest często dokonywany przy użyciu bardzo różnych narzędzi. Badania w tym obszarze mają najczęściej charakter ilościowy i dopiero ostatnio większą wagę przywiązuje się do badań jakościowych (Ellis, 2004, 2008), co jest związane z coraz większą świadomością istnienia trudnych do przewidzenia interakcji między różnymi czynnikami, jak również ich dynamicznym charakterem, co postuluje zresztą teoria dynamicznych systemów złożonych (Larsen-Freeman i Cameron, 2008). Niezbędne dane są najczęściej zbierane za pomocą różnego rodzaju kwestionariuszy zawierających pytania w skali Likerta, takich jak na przykład inwentarz strategii uczeni się języka obcego (*Strategy Inventory for Language Learning* lub SILL, Oxford, 1990) czy też kwestionariusz dotyczący stylów uczenia się (*Learning Style Questionnaire* lub LSQ, Ehrman i Leaver, 2003), a następnie poddawane różnego rodzaju analizom przy wykorzystaniu statystyki opisowej i inferencyjnej. Choć wiele takich narzędzi zostało starannie skonstruowanych, poddanych modyfikacjom w wyniku badań pilotażowych, a następnie zweryfikowanych w licznych projektach badawczych, jakość sporej części wykorzystywanych instrumentów pozostawia bardzo wiele do życzenia, a niektórzy badacze nie przywiązują należytej wagi do określenia ich trafności i rzetelności. Nie należy także zapominać, że nawet najlepiej zbudowany kwe-

stionariusz ma wiele ograniczeń, które związane są na przykład z bardzo ogólnym charakterem udzielanych odpowiedzi, brakiem pewności co do odpowiedniego zrozumienia pytań przez respondentów, jak również ich dość naturalną tendencją do przedstawiania samych siebie i podejmowanych przez nich działań w jak najlepszym świetle (por. McKay, 2006; Dörnyei, 2007; Pawlak, 2009). Nie mniej złożoną kwestią jest ustalenie relacji między badanymi czynnikami a postępami w nauce języka obcego, co jest związane z faktem, że pomiar osiągnięć można prowadzić na bardzo różne sposoby (np. wyniki standaryzowanych testów, liczba punktów uzyskanych na egzaminie końcowym, ocena z przedmiotu, samoocena), ale także z trudnościami z ustaleniem związków przyczynowo-skutkowych, ponieważ badania korelacyjne nie pozwalają wyciągać wniosków na temat wpływu jednej zmiennej na inną, a jedynie zależności między zmiennymi, a wykorzystanie różnych form analizy wariancji tak czy inaczej wymaga arbitralnej decyzji co do tego, który czynnik należy traktować jako zmienną niezależną, a który jako zależną. Wszystkie te problemy wyraźnie wskazują na konieczność połączenia metodologii ilościowych i jakościowych, a co za tym idzie triangulacji metodologicznej, co pozwoliłoby na pełniejsze uchwycenie roli różnych czynników i ich związku z rozwojem kompetencji językowych, przy czym szersze omówienie tego zagadnienia znaleźć można w ostatniej części artykułu.

3. Najnowsze tendencje w badaniach nad różnicami indywidualnymi

Szczegółowe omówienie wszystkich zagadnień związanych z rolą różnic indywidualnych w przyswajaniu języka obcego wykracza poza ramy niniejszego artykułu i można je znaleźć w wielu publikacjach, które są w nim przytaczane (np. Brown, 2001; Johnson, 2001; Cohen i Dörnyei, 2002; Ehrman, Leaver i Oxford, 2003; Ellis, 2004; Dörnyei, 2005; Cook, 2008; Ellis, 2008; Gass i Selinker, 2008; Pawlak, 2012a). W związku z tym, poniżej podjęta zostanie próba zaprezentowania najnowszych tendencji w badaniach empirycznych jedynie nad wybranymi czynnikami, takimi które cieszą się największym zainteresowaniem specjalistów i w przypadku których zaobserwować można najdalej idące modyfikacje poglądów dotyczących ich specyfiki i roli w nauce języka obcego. Są nimi wiek, inteligencja, zdolności językowe, style uczenia się, strategie uczenia się, motywacja, lęk językowy, jak również gotowość do komunikacji, przy czym, z uwagi na ramy niniejszej publikacji, omówienie wszystkich tych zmiennych ogranicza się jedynie do zasygnalizowania kluczowych kwestii i wskazania dominujących trendów.

3.1. Wiek

Już na samym początku należy zaznaczyć, że *wiek* jest dość często pomijany w najnowszych pracach poświęconych roli różnic indywidualnych w procesie nauki języka obcego (np. Ellis, 2004; Dörnyei, 2005), głównie dlatego, że, podobnie jak płeć, jest to czynnik o charakterze typowo demograficznym, który determinuje każdy aspekt przyswajania języka, włączając w to wszystkie pozostałe różnice indywidualne. O roli wieku w nauce języka, tak pierwszego, jak i obcego, napisano już bardzo dużo, odnosząc ją przede wszystkim do tzw. hipotezy wieku krytycznego, według której po upływie pewnego okresu w życiu

człowieka niemożliwe staje się pełne opanowanie systemu językowego (np. Hyltenstam i Abrahamsson, 2003; Ioup, 2005) i skuteczne jego używanie. Jak jednak podkreślają specjaliści (np. Hyltenstam i Abrahamsson, 2003; Ellis, 2008), w przypadku nauki języka obcego lepiej mówić o okresie wrażliwym, a nie okresie krytycznym (Ellis, 2008), a to dlatego, że trudno tutaj wyodrębnić konkretny moment, w którym dalsza nauka języka staje się niemożliwa, gdyż w zasadzie każdy może go w jakimś stopniu opanować, choć z upływem czasu zadanie to staje się coraz trudniejsze. Warto także zwrócić uwagę na fakt, że istnieją dowody na to, że proces zmniejszania się takich zdolności może rozpoczynać się w różnym wieku, w zależności od podsystemu, przy czym dzieje się to najwcześniej w przypadku wymowy i znacznie później w przypadku gramatyki, a uczenie się znaczenia nowych słów wydaje się w ogóle nie podlegać tego typu ograniczeniom (Long, 2007). Co więcej, jak pokazują wyniki najnowszych badań, już sam brak kontaktu z językiem docelowym w pierwszych miesiącach życia może skutkować subtelnymi niedoskonałościami, jeśli chodzi o różne aspekty kompetencji komunikacyjnej (Hyltenstam i Abrahamsson, 2003; Ioup, 2005). Nie mniej ważne jest również to, że wczesny początek nauki w żaden sposób nie gwarantuje ostatecznego sukcesu, gdyż istotne są też posiadane przez uczących się zdolności językowe, motywacja, ciągłość i intensywność nauki czy też wsparcie najbliższego otoczenia (np. Muñoz i Singleton, 2011), czego dowodem jest bez wątpienia fakt, że wiele osób, które wcześniej rozpoczynają naukę, nigdy nie osiąga wysokiego poziomu zaawansowania, a czasem nie jest nawet w stanie skonstruować prostych wypowiedzi po kilkunastu latach uczęszczania na różnego rodzaju kursy. Wszystko to pokazuje, że chociaż wiek jest na pewno niezwykle ważną zmienną, to nie należy w żadnym razie przeceniać jej roli i nawet jeśli przyjmujemy, że dzieci faktycznie uczą się języka obcego łatwiej i szybciej niż osoby starsze, to może się to stać jedynie w sytuacji, gdy mają one bardzo częsty i duży kontakt z językiem docelowym, co w oczywisty sposób jest bardzo trudnym do spełnienia warunkiem, kiedy nauka odbywa się w kraju, w którym język ten nie jest na co dzień używany w ich najbliższym otoczeniu. Trzeba także zdawać sobie sprawę, że osoby dorosłe, które rozpoczynają naukę języka, podejmują zazwyczaj tę decyzję świadomie, mają ściśle określone cele, gotowe są do wielu poświęceń, aby je osiągnąć i dysponują już zestawem strategii, które mogą usprawnić proces uczenia się, a wszystko to powoduje, że mają one większe szanse na osiągnięcie sukcesu, nawet jeśli ich wymowa, gramatyka czy słownictwo będą odbiegały od poziomu rodzimych użytkowników. Biorąc to wszystko pod uwagę należałoby zadać sobie pytanie o rolę wieku w dydaktyce językowej i być może, jak postuluje Cohen (2010), zastąpić zasadę *im wcześniej, tym lepiej* zasadą *im później, tym lepiej*.

3.2. Inteligencja

Choć *inteligencja* jest bardzo często wskazywana jako jeden z kluczowych czynników, które w dużej mierze warunkują sukces lub niepowodzenie w każdej praktycznie dziedzinie, to jej rola w procesie nauki języka obcego jest o wiele bardziej złożona. Jeśli bowiem przyjąć jej tradycyjną definicję, która odnosi się do zdolności językowych i matematyczno-

-logicznych, mierzonych za pomocą odpowiednich testów i wyrażanych współczynnikiem inteligencji, czyli IQ (por. Brown, 2001), to wydaje się, że wyjaśnia ona przede wszystkim istnienie różnic w opanowaniu formalnych aspektów języka obcego, a jej wpływ na rozwój umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach życia codziennego jest znikomy (Genesee, 1976; Johnson, 2001). W związku z tym, pojawiły się teorie oparte na założeniu, że inteligencja to nie monolityczny atrybut, ale raczej konstrukt, na który składają się odrębne umiejętności, które mogą być rozwinięte w różnym stopniu i warunkować różne aspekty procesu uczenia się języka obcego i jego wykorzystywania w różnych kontekstach. Jedną z nich jest *teoria inteligencji wielorakich* (Gardner, 1983, 2000), która postuluje istnienie dziewięciu typów inteligencji (tj. językowa, matematyczno-logiczna, przestrzenna, muzyczna, kinestetyczna, interpersonalna, intrapersonalna, naturalistyczna i egzystencjalna), przy czym każdy z nich w inny sposób przyczynia się do rozwoju kompetencji językowych, można go w jakimś zakresie kształtować, a nauczanie powinno uwzględniać różnice w tym zakresie. Mimo że teoria ta zyskała ze zrozumiałych względów popularność wśród nauczycieli, a w ostatnich latach pojawiają się liczne publikacje poświęcone możliwościom jej aplikacji w klasie językowej, brak jest dowodów empirycznych na słuszność jej założeń, nie do końca wiadomo, w jakim zakresie poszczególne rodzaje inteligencji różnią się od stylów uczenia się, a jej skuteczne stosowanie podczas lekcji języka obcego wydaje się wysoce problematyczne, choćby z uwagi na fakt, że preferencje w tym zakresie mogą być bardzo różne, a rezultaty interakcji między różnymi rodzajami inteligencji są trudne do przewidzenia (por. Waterhouse, 2006). O wiele bardziej obiecująca wydaje się być *triarchiczna teoria inteligencji* Sternberga (1988, 2002), który stoi na stanowisku, że szybkość przetwarzania informacji nie odgrywa podstawowej roli i proponuje podział inteligencji na trzy elementy, tj. *inteligencję analityczną*, odpowiedzialną za organizację procesów poznawczych, *inteligencję kreatywną*, która umożliwia skuteczne, częstokroć nieszablonowe, rozwiązywanie nowych zadań, oraz *inteligencję praktyczną*, dzięki której możliwe jest przystosowanie się do środowiska czy nawet jego kształtowanie. Jeśli przyjąć taki tok rozumowania, to staje się jasne, że sukces w nauce języka obcego nie zależy tylko i wyłącznie od umiejętności odpowiedniego i szybkiego przetwarzania różnego rodzaju informacji, ale też zdolności do efektywnego radzenia sobie z nieprzewidywalnymi sytuacjami (np. niespodziewane pytanie na egzaminie czy też konieczność udziału w rozmowie pomimo braku środków językowych) oraz dostosowywania się do okoliczności i ich optymalnego wykorzystywania (np. umiejętność zmiany tematu rozmowy na lepiej znany). Co ważne, przeprowadzone w ostatnich latach badania wskazują na związek między kreatywnością, która stanowi według Sternberga (1988, 2002) integralną część inteligencji a osiągnięciami w nauce języka obcego (np. Otto, 1998; Albert i Kormos, 2004).

3.3. Zdolności językowe

Zdolności językowe można w bardzo prosty sposób zdefiniować jako wrodzony talent do nauki języka obcego, który znacznie się różni między uczącymi się i chociaż nie determinuje jej ostatecznych wyników, to ma wpływ na szybkość, z jaką proces ten przebiega

(Dörnyei i Skehan, 2003; Dörnyei, 2005). Według tradycyjnej koncepcji zdolności językowych, którą zaproponował Carroll (1981), składają się na nie cztery rodzaje umiejętności, tj. *zdolność kodowania fonetycznego*, *wrażliwość gramatyczna*, *zdolność pamięciowego uczenia się* oraz *zdolność indukcyjnego uczenia się języka*, i to one są diagnozowane przy zastosowaniu dobrze znanego testu MLAT (ang. *Modern Language Aptitude Test*; Carroll i Sapon, 1959). Model ten został jednak poddany w ostatnich latach dość daleko idącym modyfikacjom i pojawiło się wiele nowych koncepcji podejmujących próbę wyjaśnienia roli zdolności językowych w nauce języka obcego. Na przykład Skehan (1989) zaproponował ograniczenie liczby elementów wchodzących w skład omawianego konstrukt do trzech, tj. *zdolności słuchowych*, *zdolności językowych* i *zdolności pamięciowych*, Sasaki (1996) zidentyfikował jego dwa podstawowe komponenty, tj. *ogólne zdolności kognitywne* i *specyficzne zdolności językowe*, a Grigorenko i in. (2000) zoperacjonalizowali go jako pięć procesów przyswajania wykonywanych przy wykorzystaniu modalności wzrokowej i słuchowej w odniesieniu do słownictwa, morfologii, semantyki i składni. Jeśli chodzi o inne kierunki badań, to warto tutaj wspomnieć o próbie powiązania różnych aspektów zdolności językowych z różnymi etapami przyswajania języka obcego, jaką podjął Skehan (2002) (np. świadome spostrzeganie wymaga zdolności kodowania fonetycznego oraz odpowiednich zasobów pamięci roboczej) i tzw. *kompleksach zdolności językowych* (Robinson, 2000, 2005), czyli pewnych konstelacjach cech, które odpowiadają za skuteczność nauki i pozwalają na badanie relacji między pewnymi czynnikami kognitywnymi a określonymi warunkami i sytuacjami, w których ta nauka się odbywa (np. odpowiednie reagowanie na korektę błędów językowych w postaci przeformułowania wymaga jednego kompleksu zdolności, podczas gdy świadoma nauka reguł gramatycznych innego). Specjaliści przywiązują również coraz większą wagę do roli tzw. *pamięci roboczej*, a w szczególności jej komponentu werbalnego (tj. pętli fonologicznej), uważając ją coraz częściej za kluczowy element zdolności językowych (Sawyer i Ranta, 2001; DeKeyser i Koeth, 2011). Jest rzeczą oczywistą, że ewolucja poglądów na charakter zdolności językowych musiała się wiązać z opracowaniem nowych narzędzi pomiaru tego atrybutu, a podkreślenie roli pamięci roboczej wymusiło adaptację instrumentów wykorzystywanych w psychologii, choć jak do tej pory nie udało się stworzyć baterii testów, która byłaby bardziej skuteczna niż dobrze znany MLAT. Z drugiej jednak strony, mimo że trudno byłoby nie zgodzić się z założeniem, że w dłuższym okresie czasu zdolności językowe mają największy wpływ na sukces w nauce języka obcego (por. Gardner i MacIntyre, 1992), to nie bardzo wiadomo, w jakim zakresie tego typu wiedza może być przydatna w dydaktyce językowej. Trudno sobie bowiem wyobrazić, aby działania dydaktyczne były planowane odmiennie dla różnych uczniów zależnie od posiadanych przez nich kompleksów zdolności, a decydowanie o tym, którzy uczniowie i w jakim zakresie mają się uczyć języków na podstawie wykazywanych przez nich zdolności jest rozwiązaniem nie do przyjęcia.

3.4. Style uczenia się

Style uczenia się to sposoby przetwarzania informacji, rozwiązywania problemów i radzenia sobie w różnych sytuacjach, które mogą być mniej lub bardziej efektywne w zależności od określonego kontekstu (por. Ehrman, 1996; Dörnyei, 2005). Ich popularność wśród badaczy i praktyków związana jest z jednej strony z faktem, że nie są one wrodzone, tak jak zdolności językowe, a jedynie odzwierciedlają pewne indywidualne preferencje dotyczące procesu uczenia się, które trudno określić jako mniej lub bardziej pożądane, ponieważ ich skuteczność zależy w dużej mierze od przedmiotu nauki i konkretnej sytuacji, w której się ona odbywa. Z drugiej natomiast strony, style uczenia się są w miarę stabilne, co sprawia, że możliwe jest, w ograniczonym rzecz jasna stopniu, dostosowanie działań dydaktycznych do preferencji osób uczących się, a przynajmniej zapewnienie odpowiedniej różnorodności w tym zakresie (patrz Dörnyei, 2005; Pawlak, 2012a). Tym niemniej istnieje także możliwość podejmowania prób modyfikacji dominujących stylów uczenia się, bądź też poszerzenia ich repertuaru, poprzez zachęcanie uczących się do eksperymentowania z innymi sposobami rozwiązywania zadań (np. aktywności zachęcające do pracy w parach i grupach, chociaż uczący się w większości preferują pracę samodzielną) (Oxford, 2001; Cohen, 2010). Mimo niewątpliwej atrakcyjności, prowadzenie badań nad stylami uczenia się niesie ze sobą cały szereg problemów, które są przede wszystkim związane z istnieniem dużej liczby terminów, które są często stosowane do opisywania podobnych sposobów nauki, czy brakiem trafnych i rzetelnych narzędzi służących pomiarowi stylów uczenia się. Nie ma również zgody co do podbudowy teoretycznej samego pojęcia stylu uczenia się, zbyt często style te utożsamiane są ze stylami kognitywnymi, brak jest jednoznacznych dowodów na związek między takim czy innym sposobem przetwarzania informacji podczas lekcji języka i osiągnięciami, a propozycje rozwiązań dydaktycznych są często ze sobą sprzeczne, mało konkretne i niezbyt przydatne dla nauczycieli (por. Dörnyei, 2005; Ellis, 2008). Podobnie jak w przypadku teorii inteligencji wielorakich, warto też zadać sobie pytanie, na ile wiedza na temat stylów uczenia się dominujących w określonej grupie ma się przyczynić do bardziej skutecznego nauczania, skoro poszczególne osoby z pewnością będą się bardzo różnić w tym zakresie, a najlepszym rozwiązaniem w takiej sytuacji wydaje się być zapewnienie jak największej różnorodności, jeśli chodzi o wykorzystywane techniki nauczania i materiały. Wszystko to nie oznacza oczywiście, że badań nad stylami uczenia się w ogóle nie należy prowadzić, choćby dlatego, że mogą one wchodzić w skomplikowane relacje z innymi czynnikami, a jedynie pokazuje, jakie trudności są z nimi związane. Pewne nadzieje należy także wiązać z nowymi narzędziami zbierania danych, takimi jak na przykład *Learning Style Survey* (Cohen i Chi, 2002) czy *Learning Style Questionnaire* (Ehrman i Leaver, 2003), ponieważ, z uwagi na złożoną konstrukcję i właściwości psychometryczne, mogą one pozwolić na lepsze określenie profilu uczących się w odniesieniu do stylów uczenia się, a co za tym idzie, umożliwić pełniejsze zrozumienie ich roli w nauce języka, a także interakcji, w jakie mogą one wchodzić z innymi różnicami indywidualnymi.

3.5. Strategie uczenia się

Strategie uczenia się tym się różnią od zdecydowanej większości omawianych tu czynników indywidualnych, że ich stosowanie można w dużej mierze kształtować poprzez prowadzenie odpowiedniego treningu (patrz Chamot, 2004), przy czym należy również pamiętać o tym, że skuteczność określonych działań strategicznych uzależniona jest od sytuacji, co powoduje, że trudno jest jednoznacznie zaklasyfikować określoną strategię jako lepszą lub gorszą (Pawlak, 2011). Nie należy również zapominać, że związek między stosowaniem strategii uczenia się a osiągnięciami w nauce języka obcego jest niezwykle złożony, gdyż z uwagi na korelacyjny charakter prowadzonych badań, trudno jest w tym przypadku wskazać, co jest przyczyną a co skutkiem, tj. czy częstsze stosowanie szerszego repertuaru strategii przekłada się na lepsze wyniki, czy może osiągnięcie wyższego poziomu zaawansowania skutkuje intensywniejszym użyciem strategii (por. Takeuchi, Griffiths i Coyle, 2007; Pawlak, 2009, 2011). Co więcej, sama częstotliwość stosowania różnego rodzaju działań strategicznych nie stanowi gwarancji osiągnięcia lepszych wyników w nauce języka obcego, a to dlatego, że działania te stosowane są zarówno przez lepszych, jak i gorszych uczniów, a różnica pomiędzy nimi polega na tym, w jaki sposób strategię tę są wykorzystywane podczas wykonywania określonych zadań. Jak bowiem pokazują wyniki badań, użycie strategii jest najbardziej efektywne, kiedy: (1) są one dostosowane do indywidualnych cech osoby uczącej się, a w szczególności jej preferowanego stylu uczenia się (np. skuteczność strategii polegających na współpracy z innymi uczniami może okazać się ograniczona w przypadku osoby, która woli uczyć się samodzielnie), (2) uwzględniają one specyfikę wykonywanego zadania (np. użycie słownika jest przydatne w trakcie czytania, ale nie podczas spontanicznej wypowiedzi) oraz (3) są one ze sobą logicznie powiązane, tworząc tzw. *łańcuchy strategii* (np. określenie słabych i mocnych stron, jeśli chodzi o wymowę, wyznaczenie konkretnego celu w tym zakresie, częste oglądanie filmów w oryginalnej wersji językowej, powtarzanie wyrażeń, sprawdzanie wymowy w słowniku, a potem samoocena postępów dokonanych w określonym czasie) (McDonough, 1999; Ehrman, Leaver i Oxford, 2003; Ellis, 2008; Cohen, 2010; Pawlak, 2011). Wszystko to wskazuje na konieczność uzupełnienia metodologii ilościowej metodologią jakościową, ponieważ same liczby z pewnością nie wystarczą, aby poszerzyć naszą wiedzę w tych kluczowych obszarach, oraz *perspektywy makro*, opartej na wynikach bardzo ogólnych ankiet, *perspektywę mikro*, koncentrującą się na danej sytuacji, po to, aby lepiej zrozumieć użycie strategii w trakcie wykonywania konkretnych zadań oraz czynniki, które to użycie warunkują.

Badania nad strategiami uczenia się bez wątpienia komplikuje fakt, że istnieją duże problemy z ich zdefiniowaniem i klasyfikacją, bo choć da się zauważyć spore postępy w tym zakresie, to wciąż nie ma zgody co do wielu kluczowych kwestii. Nie jest na przykład jasne, w jakim stopniu uświadomione jest stosowanie działań strategicznych, na ile różnią się one od normalnych zachowań charakterystycznych dla procesu uczenia się języka obcego, czy mają one głównie wymiar kognitywny, jak tego chcą O'Malley i Chamot (1990) i Macaro (2006), czy też należy je postrzegać w odniesieniu do wszystkich aspektów funkcjonowania jednostki (tzn. nie tylko mentalnych, ale także społecznych, emocjonalnych

i fizycznych), jak postuluje Oxford (1990), i w końcu, czy strategie komunikacyjne to rodzaj strategii uczenia się, czy też stanowią one odrębną kategorię (Dörnyei, 2005; Cohen, 2007; Ellis, 2008; Pawlak, 2011, 2012a). Tego typu trudności, jak również brak odpowiedniej podbudowy teoretycznej oraz niedoskonałości najczęściej stosowanych narzędzi zbierania danych dotyczących ich użycia, powodują, że niektórzy teoretycy i badacze (np. Dörnyei, 2005) zaczynają kwestionować sam fakt istnienia strategii, proponując zastąpienie tego konstruktu bardziej ogólnym pojęciem *autoregulacji* (ang. *self-regulation*), które odnosi się do umiejętności aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się. Biorąc jednak pod uwagę ogromny wysiłek, jaki został włożony do tej pory w badania nad strategiami i jak bardzo udało się poszerzyć naszą wiedzę w tym zakresie, wydaje się, że takie postulaty są nieuzasadnione i przedwczesne, a bardziej wskazane byłoby doprecyzowanie istniejących definicji, zmodyfikowanie dobrze znanych klasyfikacji, pełniejsze zrozumienie zależności pomiędzy użyciem strategii a osiągnięciami w nauce języka obcego, lepsze poznanie czynników warunkujących stosowanie takich działań, czy też opracowanie i weryfikacja jak najbardziej skutecznych sposobów treningu. Bardzo obiecujące wydaje się też być prowadzenie badań w obszarach, które do tej pory były w dużej mierze zaniedbywane przez specjalistów, a chodzi tutaj w szczególności o *strategie uczenia się wymowy* (Peterson, 2000; Pawlak, 2008, 2010), *gramatyki* (Oxford i Rang Lee, 2007; Cohen, 2011; Pawlak, 2012b), czy też *pragmatyki* (Cohen, 2012). We wszystkich tych przypadkach konieczne jest opracowanie odrębnych klasyfikacji i narzędzi zbierania danych, określenie zmiennych, które mają wpływ na stosowanie działań strategicznych i weryfikacja skuteczności nauczania tego typu strategii. W tym kontekście na pewno cieszyć może fakt, że większość dotychczasowych badań nad strategiami uczenia się gramatyki została przeprowadzona przez polskich badaczy, a w ich wyniku powstała klasyfikacja tych strategii oraz narzędzie, które może być stosowane do ich pomiaru. Co więcej, zgodnie z tym, co napisano powyżej, podejmowane są też próby pełniejszego zrozumienia użycia tego typu działań w trakcie wykonywania różnego rodzaju zadań, zarówno komunikacyjnych, jak i tych koncentrujących się głównie na aplikacji reguł (Pawlak, 2012b, 2012c).

3.6. Motywacja

Jak słusznie stwierdzają Leaver, Ehrman i Shekhtman (2005: 104), „(...) motywacja leży u podstaw wszystkich dokonywanych wyborów i podejmowanych działań”, czego dowodem jest fakt, że, jak pokazują wyniki przeprowadzanych badań, czynnik ten wyjaśnia różnice w osiągnięciach w nauce języka obcego prawie w takim samym stopniu jak zdolności językowe (por. Ellis, 2008). Nie powinno zatem dziwić, że motywacja od wielu już lat jest przedmiotem zainteresowania zarówno specjalistów zajmujących się przyswajaniem języka obcego, jak i samych nauczycieli, tym bardziej, że jest ona nieodzowna w bardzo długim, wymagającym ogromnego wysiłku, systematyczności i wytrwałości procesie nauki, kompensuje w dużej mierze mniejsze zdolności językowe, a na dodatek może być świadomie rozwijana przez podejmowanie odpowiednich działań. Poglądy na rolę motywacji w nauce języka obcego ulegały na przestrzeni lat znaczącym modyfikacjom, czego dowo-

dem może być stopniowe odejście od modelu zaproponowanego przez Gardnera (1985), przede wszystkim z uwagi na jego nieadekwatność do wielu kontekstów edukacyjnych i małą wagę, jaką przywiązuje on do tego, co tak naprawdę dzieje się w klasie językowej (por. Ushioda, 2008). Mówiąc dokładniej, pojęcie motywacji czy też orientacji integrującej ma stosunkowo małe znaczenie w sytuacji, kiedy uczący się nie mają częstego kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka docelowego, co sprawia, że trudno jest mówić o pozytywnych czy negatywnych postawach, a poziom motywacji wykazywany przez uczniów podczas lekcji wydaje się być o wiele ważniejszy niż jej źródło, nie mówiąc już o tym, że może on podlegać znaczącym fluktuacjom. Dlatego też w ostatnich latach pojawiło się wiele nowych koncepcji motywacji, z których najważniejsze to: (1) *rola tego atrybutu podczas wykonywania zadań komunikacyjnych*, biorąc pod uwagę ich przebieg, ocenę oraz kontrolę nad podejmowanymi działaniami (np. Dörnyei i Kormos, 2000; Dörnyei, 2005), (2) *modele teoretyczne podkreślające dynamiczny wymiar motywacji*, tak w odniesieniu do dłuższego okresu czasu (tj. miesięcy czy lat), pewnych sekwencji lekcji, jak i pojedynczych zajęć; przykładem może tutaj być model, który zaproponowali Dörnyei i Otto (1998) i który obejmuje trzy fazy, tj. *decyzja o podjęciu działania*, *podtrzymywanie motywacji* oraz *retrospekcja motywacyjna*; badania nad fluktuacjami w motywacji przeprowadzili na przykład Gardner i in. (2004), którzy skoncentrowali się na zmianach w jej intensywności i rodzaju na przestrzeni jednego roku akademickiego, jak również Pawlak (2012), który skupił się przede wszystkim na zmianach w tym zakresie zachodzących z lekcji na lekcję i w trakcie zajęć jako rezultat różnego rodzaju czynników, (3) *teoria motywacyjnego poczucia własnej wartości* (Dörnyei, 2009), która opiera się na założeniu, że kluczowe znaczenie dla motywacji ma gotowość do zmniejszenia dystansu pomiędzy istniejącymi umiejętnościami uczącego się a tymi, które chciałby posiadać (ang. *ideal L2 self*), uwzględniając jednocześnie oczekiwania najbliższego otoczenia (ang. *ought-to L2 self*) i doświadczenia w nauce języka obcego (ang. *L2 learning experience*), (4) *wpływ dynamiki grupy na procesy motywacyjne w klasie językowej* (np. Dörnyei, 2001; Ushioda, 2003), czy też (5) *autoregulacja procesów motywacyjnych* przez maksymalizowanie wpływu czynników o charakterze pozytywnym i minimalizowanie roli tych o charakterze negatywnym. Wydaje się, że badania we wszystkich tych obszarach mają szansę przyczynić się do lepszego zrozumienia kwestii związanych z motywacją uczących się aniżeli rozważanie tego, na ile ich działania mają podłoże czysto instrumentalne, a na ile są one odzwierciedleniem chęci integracji z rodzimymi użytkownikami języka docelowego.

3.7. Lęk językowy i gotowość do komunikacji

Z uwagi na fakt, że istnieje bardzo ścisły związek między występowaniem lęku językowego a gotowością do rozpoczynania komunikacji w języku obcym, zasadne wydaje się omówienie najnowszych tendencji w badaniach nad tymi dwoma czynnikami w jednym podrozdziale. Jeśli chodzi o ten pierwszy, to można go zdefiniować jako „uczucie zmartwienia i negatywnej reakcji emocjonalnej spowodowane nauką i użyciem języka obcego” (MacIntyre, 1999: 27), i trudno się nie zgodzić, że jest to element, który wywiera znaczący,

najczęściej negatywny, wpływ na proces przyswajania języka obcego oraz jego wyniki. Podobnie jak w przypadku motywacji, jest to zatem czynnik, który ma kluczowe znaczenie, zarówno z punktu widzenia nauczycieli, jak i teoretyków i badaczy. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest prowadzenie licznych badań empirycznych w tym obszarze, które koncentrują się na ustaleniu źródeł lęku językowego, jego wpływu na osiągane wyniki oraz roli w samym procesie nauki, odnosząc się często do poszczególnych sprawności (patrz Piechurska-Kuciel, 2008). Warto również bez wątpienia przyrzeć się zmianom w poziomie lęku językowego, nie tylko w dłuższym okresie czasu, jak to robią MacIntyre i Gardner (1991) czy Piechurska-Kuciel (2008), ale też podczas lekcji i w trakcie wykonywania różnego rodzaju zadań. Nie mniej interesujące są interakcje, w jakie czynnik ten wchodzi z innymi zmiennymi indywidualnymi, takimi jak motywacja, osobowość czy style uczenia się (por. Ellis, 2008).

Niezależnie od jego źródeł czy też związków z innymi różnicami indywidualnymi, lęk językowy jest jednym z kluczowych czynników, warunkujących występowanie gotowości do komunikacji (ang. *willingness to communicate*), którą MacIntyre i in. (2001: 369) definiują jako „chęć zainicjowania rozmowy, kiedy pojawia się taka okazja”. Jest to niezwykle złożony konstrukt, który obejmuje cały szereg czynników, takich jak osobowość, szerszy kontekst sytuacyjny, postawy, motywacja, poczucie własnej wartości w odniesieniu do języka obcego czy też chęć nawiązania rozmowy z daną osobą, a, poza lękiem przed komunikacją, wpływają na niego takie czynniki jak ocena własnej kompetencji językowej oraz możliwość kontroli nad swoimi zachowaniami, a także otwartość na nowe doświadczenia (MacIntyre i in., 1998). Choć ustalenie zależności pomiędzy gotowością do komunikacji a innymi zmiennymi w dużej mierze wymaga prowadzenia badań ankietowych na dużych próbach respondentów, również tutaj szczególnie obiecujące wydają się być projekty badawcze, które koncentrowałyby się na dynamicznym charakterze omawianego atrybutu, tak na przestrzeni czasu, jak i w trakcie wykonywanego zadania, czego doskonałym przykładem jest badanie, jakie przeprowadzili MacIntyre i Legatto (2011).

4. Przyszłość badań nad czynnikami indywidualnymi i implikacje dydaktyczne

Podsumowując powyższe rozważania trzeba podkreślić, że choć badania nad poszczególnymi różnicami indywidualnymi są niewątpliwie potrzebne, to nie można zapominać, że wszystkie te zmienne wchodzi z sobą w skomplikowane relacje i mają czasami nieprzewidywalny i złożony wpływ na zachowania uczniów i nauczycieli. Warto także pamiętać, że choć niektóre czynniki, takie jak wiek i zdolności językowe, wydają się odgrywać bardziej znaczącą rolę w procesie przyswajania języka obcego i wpływać na jego wyniki, to w żadnej mierze wyników tych nie determinują, ponieważ nie mniejszą rolę odgrywa motywacja, a mniejsze zdolności i pojawiające się trudności można kompensować przez odpowiednie wykorzystywanie strategii uczenia się oraz stworzenie sprzyjających warunków do nauki. To samo można powiedzieć o stylach i strategiach uczenia się, bo mimo że niektóre z nich są często uważane za bardziej przydatne niż inne, to o wiele ważniejsza

jest umiejętność ich dostosowania do konkretnej sytuacji, co jest związane ze złożonością procesu nauki języka. Trzeba także pamiętać o tym, że wiele czynników indywidualnych, w szczególności tych o charakterze afektywnym, czyli motywacja, lęk językowy czy gotowość do komunikacji, ma charakter dynamiczny i podlega znacznym modyfikacjom wraz z upływem czasu, co z jednej strony każe podać w wątpliwość skuteczność prostych rozwiązań (np. założenie, że zapoznawanie uczących się z elementami kultury danego kraju zawsze przyczynia się do zwiększenia ich motywacji), a z drugiej daje nauczycielom ogromne możliwości wpływania na nie przez odpowiednie planowanie kursów, lekcji i wykonywanych przez uczniów zadań.

Dokonując przeglądu badań empirycznych poświęconych roli różnic indywidualnych w rozwijaniu kompetencji językowych, również tych najnowszych, trzeba stwierdzić, że chociaż widoczne są znaczące postępy i pojawiły się nowe, niezwykle interesujące, obszary badawcze, to wiele zostaje jeszcze do zrobienia, choćby dlatego, że jak do tej pory nie zaproponowano całościowego wyjaśnienia wpływu tych czynników na proces nauki języka obcego oraz jego efekty. Jak twierdzi Ellis (2008), każda teoria, która aspirowałaby do zaproponowania takiego wyjaśnienia, musiałaby uwzględniać takie kwestie jak: (1) sytuacyjny charakter czynników indywidualnych, (2) ich wpływ na sposobność i proces nauki języka obcego, (3) sposób, w jaki przekładają się one na procesy myślowe uczących się, a te z kolei na stosowane strategie, (4) rola świadomości w mediowaniu wagi czynników indywidualnych w przyswajaniu języka obcego, jak również (5) wpływ czynników indywidualnych na wszystkie aspekty kompetencji komunikacyjnej. Aby tego typu teoria, a nawet jej namiastka, mogła kiedykolwiek powstać, konieczne jest prowadzenie intensywnych badań empirycznych w tym obszarze i to przy wykorzystaniu odpowiedniej metodologii. Wydaje się, że badania te powinny ogniskować się na bardzo szerokim spektrum czynników, a nie tylko na kilku wybranych zmiennych, nawet jeśli uznajemy je za bardzo ważne, choćby ze względu na wpływ potencjalnie mniej istotnych atrybutów. Istnieje również potrzeba lepszego poznania interakcji między czynnikami, gdyż każda zmienna jest w jakimś stopniu uzależniona od innych, czego doskonałym przykładem może być użycie strategii uczenia się, które jest w dużej mierze funkcją określonego stylu uczenia się, osobowości, motywacji, przekonań itp. Nie mniej istotne jest także zwrócenie uwagi na dynamiczny wymiar wielu czynników indywidualnych, co implikuje wykorzystanie zupełnie nowych narzędzi badawczych, prowadzenie nie tylko badań poprzecznych, ale też podłużnych oraz połączenie metodologii ilościowej i jakościowej. Osiągnięcie tych celów możliwe będzie jednak jedynie wtedy, jeśli, jak już wspomniano podczas omawiania strategii uczenia się, rola czynników indywidualnych badana będzie zarówno w skali makro, tj. przy wykorzystaniu ankiet i w odniesieniu do dużych populacji, jak i w skali mikro, biorąc pod uwagę parametry wykonywanego zadania, czynniki kontekstualne oraz profil uczącego się. Niezbędne jest też ciągłe modyfikowanie istniejących narzędzi i procedur zbierania danych, a także opracowywanie zupełnie nowych, zwracając jednak uwagę na ich trafność i rzetelność.

Na zakończenie nie sposób nie zadać sobie pytania, w jaki sposób wiedza dotycząca różnic indywidualnych może się przyczynić do podniesienia efektywności dydaktyki języków obcych, przy czym odpowiedź nie będzie zapewne w pełni satysfakcjonująca dla praktyków, a to dlatego że, w przekonaniu autora, wiedza ta może się przekładać tylko w niewielkim stopniu na to, co dzieje się w klasie. Powodem tego stanu rzeczy jest fakt, że uczniowie różnią się pod bardzo wieloma względami i nie jest możliwe dostosowanie lekcji i zajęć do każdego z nich, a najlepszym rozwiązaniem wydaje się być różnorodność podejmowanych działań dydaktycznych, którą można by przecież osiągnąć bez prowadzenia badań nad czynnikami indywidualnymi. Tym niemniej, tego typu wiedza może pozytywnie wpływać na proces nauki języka, jako że pozwala nauczycielom na lepsze zrozumienie pewnych procesów i umożliwia im bardziej skuteczne rozwiązywanie problemów będących wynikiem różnic o charakterze kognitywnym, afektywnym i społecznym. Stanowi ona również podstawę do podejmowania działań mających na celu modyfikację zmiennych, które da się w mniejszym lub większym zakresie kształtować, przy czym mogą one polegać na stymulowaniu kreatywności, prowadzeniu treningu strategicznego, poszerzaniu istniejącego spektrum stylów uczenia się czy stosowaniu odpowiednich strategii motywacyjnych. Mimo że wszystkie te korzyści są bardzo ważne, to wydaje się jednak, że znajomość profilu uczącego się ma o wiele większe znaczenie dla nauki języka obcego poza klasą szkolną aniżeli podczas lekcji, stanowiąc podstawę do rozwijania postaw i zachowań o charakterze autonomicznym. Posiadając bowiem taką wiedzę, nauczyciel może wskazać uczniom sposoby pracy nad językiem, które będą uwzględniały ograniczenia natury kognitywnej, style uczenia się czy też czynniki afektywne, skutkując korzystaniem z bardziej efektywnych strategii i przyczyniając się do wykształcenia odpowiedniego poziomu i rodzaju motywacji. Tak więc, mimo że wiedza na temat czynników indywidualnych może się bezpośrednio nie przyczyniać do zoptymalizowania działań dydaktycznych podejmowanych przez nauczyciela, jej rola w rozwijaniu kompetencji językowych jest trudna do przecenienia, co wskazuje na konieczność ciągłego jej pogłębiania.

BIBLIOGRAFIA

- Albert, À. i Kormos, J. 2004. « Creativity and narrative task performance: An exploratory study ». *Language Learning* 54: 277–310.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. 2001. *Principles of language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Canale, M. 1983. « From communicative competence to communicative language pedagogy ». (w:) *Language and communication* (red. J. C. Richards i R. W. Schmidt). London: Longman: 2–27.

- Canale, M. i Swain, M. 1980. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Carroll, J.B. 1981. « Twenty five years of research in foreign language aptitude ». (w:) *Individual differences and universals in language learning aptitude* (red. K. C. Diller). Rowley, MA: Newbury House: 83–118.
- Carroll, J.B. i Sapon, A. 1959. *The modern language aptitude test*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Chamot, A.U. 2004. « Issues in language learning strategy research and teaching ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1: 14–26.
- Cohen, A.D. 2007. « Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts ». (w:) *Language learner strategies* (red. A. D. Cohen i E. Macaro). Oxford: Oxford University Press: 29–45.
- Cohen, A. 2010. « Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation ». (w:) *An introduction to applied linguistics* (red. N. Schmitt). (Wydanie drugie). London: Hodder Education: 161–178.
- Cohen, A. D. 2011. « L2 learner strategies ». (w:) *Handbook of research in second language teaching and learning. Volume II* (red. E. Hinkel). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 681–698.
- Cohen, A.D. i Chi, J. C. 2002. « Language strategy use inventory and index ». (w:) *Maximizing study abroad* (red. R.M. Cohen, A.D. Klapper, B. Chi, J.C. i J.P. Lassegard). Minneapolis: Center for Advanced Research for Language Acquisition, University of Minnesota: 16–28.
- Cohen, A. D. i Dörnyei, Z. 2002. « Focus on the language learner ». (w:) *An introduction to applied linguistics* (red. N. Schmitt). London: Arnold: 170–190.
- Cook, V. 2008. *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- DeKeyser, R. M. i Koeth, J. 2011. « Cognitive aptitudes for second language learning ». (w:) *Handbook of research in second language learning and teaching. Volume II* (red. E. Hinkel). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: 395–406.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2009. « The L2 motivational self-system ». (w:) *Motivation, language identity and L2 self* (red. Z. Dörnyei i E.Ushioda). Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters: 9–42.

- Dörnyei, Z. i Kormos, J. 2000. « The role of individual and social variables in oral task performance ». *Language Teaching Research* 4: 275–300.
- Dörnyei, Z. i Ottó, I. 1998. « Motivation in action: a process model of L2 motivation ». *Working Papers in Applied Linguistics* 4: 43–69
- Dörnyei, Z. i Skehan, P. 2003. « Individual differences in second language learning ». (w:) *The handbook of second language acquisition* (red. C.J. Doughty i M.H. Long). Oxford: Blackwell: 589–630.
- Ehrman, M. E. 1996. *Understanding second language difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehrman, M. E. i Leaver, B. L. 2003. « Cognitive styles in the service of language learning ». *System* 31: 391–415.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. i Oxford, R. L. 2003. « A brief overview of individual differences in second language learning ». *System* 31: 313–330.
- Ellis, R. 2004. « Individual differences in second language learning ». (w:) *The handbook of applied linguistics*. (red. A. Davies i C. Elder). Oxford: Blackwell: 525–551.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. (Wydanie drugie). Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, K. 2001. *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 2000. *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books
- Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. i MacIntyre, P.D. 1992. « A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables ». *Language Teaching* 25: 211–220.
- Gardner, R.C., Masgoret, A.-M., Tennant, J. i Mihic, L. 2004. « Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate level language course ». *Language Learning* 54: 1–34.
- Gass, S.M. i Selinker, L. 2008. *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
- Genesee, F. 1976. « The role of intelligence in second language learning ». *Language Learning* 26: 267–280.
- Grigorenko, E., Sternberg, R.J. i Ehrman, M.E. 2000. « A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The Canal-F theory and test ». *Modern Language Journal* 84: 390–405.

- Hyltenstam, K. i Abrahamsson, N. 2003. « Maturational constraints in SLA ». (w:) *The handbook of second language acquisition* (red. C.J. Doughty i M.H. Long). Oxford: Blackwell: 539–588.
- Ioup, G. 2005. « Age in second language development ». (w:) *Handbook of research in second language learning and teaching* (red. E. Hinkel). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: 419–435.
- Larsen-Freeman, D. i Cameron, L. 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Leaver, B.L., Ehrman, M.E. i Shekhtman, B. 2005. *Achieving success in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.
- Long, M. H. 2007. *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Macaro, E. 2006. « Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework ». *Modern Language Journal* 90: 320–337.
- MacIntyre, P. D. 1999. « Language anxiety: a review of the research for language teachers ». (w:) *Affect in foreign language and second language learning* (red. D.J. Young). Boston: McGraw-Hill: 24–45.
- MacIntyre, P.S., Baker, S., Clement, R. i Conrad, S. 2001. « Willingness to communicate, social support, and language learning orientations in immersion students ». *Studies in Second Language Acquisition* 23: 369–388.
- MacIntyre, P.D., Clement, R., Dörnyei, Z. i Noels, K.A. 1998. « Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situated model of confidence and affiliation ». *Modern Language Journal* 82: 545–562.
- MacIntyre, P.D. i Gardner, R.C. 1991. « Methods and results in the study of foreign language anxiety: a review of the literature ». *Language Learning* 41: 25–47.
- MacIntyre, P.D. i Legatto, J.J. 2011. « A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect ». *Applied Linguistics* 32: 149–171.
- McDonough, S. 1999. « Learner strategies ». *Language Teaching Research* 31: 1–18.
- McKay, S. 2006. *Researching second language classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Muñoz, C. i Singleton, D. 2011. « A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment ». *Language Teaching* 44: 1–35.
- O'Malley, J.M. i Chamot, A.U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ottó, I. 1998. « The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success ». *TESOL Quarterly* 32: 763–773.
- Oxford, R.L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

- Oxford, R.L. 2001. « Language learning styles and strategies ». (w:) *Teaching English as a second or foreign language* (red. M. Celce-Murcia). (Wydanie trzecie). Boston: Heinle & Heinle: 359–366.
- Oxford, R.L. i Rang Lee, K. 2007. « L2 grammar strategies: The second Cinderella and beyond ». (w:) *Language learner strategies* (red. A.D. Cohen i E. Macaro) Oxford: Oxford University Press: 93–116.
- Pawlak, M. 2008. « Another look at the use of pronunciation learning strategies: An advanced learner's perspective ». (w:) *Issues in accents of English* (red. E. Waniek-Klimczak). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing: 304–322.
- Pawlak, M. 2009. « Metodologia badań nad strategiami uczenia się ». *Neofilolog* 32: 67–85.
- Pawlak, M. 2010. « Designing and piloting a tool for the measurement of the use of pronunciation learning strategies ». *Research in Language* 8: 189–202.
- Pawlak, M. 2011. « Research into language learning strategies: Taking stock and looking ahead ». (w:) *Individual learner differences in SLA* (red. J. Arabski i A. Wojtaszek). Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters: 17–37.
- Pawlak, M. 2012a. « Individual differences in language learning and teaching: Achievements, prospects and challenges ». (w:) *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (red. M. Pawlak). Heidelberg – New York: Springer. xix-xlvi.
- Pawlak, M. 2012b. « Grammar learning strategies: State of the art ». (w:) *Learning and teaching English: Insights from research* (red. L. Pedrazzini i A. Nava). Monza: Polimetrica: 69–90.
- Pawlak, M. 2012c. « Investigating the use of grammar learning strategies in a communicative task: a micro-perspective ». Referat wygłoszony podczas dorocznej międzynarodowej konferencji Amerykańskiego Stowarzyszenia Językoznawstwa Stosowanego (American Association for Applied Linguistics), Boston, 24–27 marca, 2012.
- Pawlak, M. 2012d. « The dynamic nature of motivation in language learning: a classroom perspective ». *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2: 249–278.
- Peterson, S. 2000. « Pronunciation learning strategies: a first look ». Niepublikowany raport z badania. (ERIC Document Reproduction Service ED 450 599, FL 026 618).
- Piechurska-Kuciel, E. 2008. *Language anxiety in secondary grammar school students*. Opole: University of Opole Press.
- Robinson, P. 2002. « Learning conditions, aptitude complexes and SLA: a framework for research and pedagogy ». (w:) *Individual differences and instructed language learning* (red. P. Robinson). Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins: 113–133.
- Robinson, P. 2005. « Aptitude and second language acquisition ». *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 46–73.

- Sasaki, M. 1996. *Second language proficiency, foreign language aptitude and intelligence: quantitative and qualitative analyses*. New York: Peter Lang.
- Sawyer, M. i Ranta, L. 2001. « Aptitude, individual differences, and instructional design ». (w:) *Individual differences and instructed language learning* (red. P. Robinson). Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins: 319–353.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. 2002. « Theorizing and updating aptitude ». (w:) *Individual differences and instructed language learning* (red. P. Robinson). Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins: 69–93
- Sternberg, R.J. 1988. *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. New York: Viking Press.
- Sternberg, R.J. 2002. « The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing ». (w:) *Individual differences and instructed language learning* (red. P. Robinson). Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins: 13–43.
- Takeuchi, O., Griffiths, C. i Coyle, D. 2007. « Applying strategies to contexts: The role of individual, situational and group differences ». (w:) *Language learner strategies* (red. A.D. Cohen i E. Macaro). Oxford: Oxford University Press: 69–92.
- Ushioda, E. 2003. « Motivation as a socially mediated process ». (w:) *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum assessment* (red. D. Little, J. Ridley i E. Ushioda). Dublin: Authentik: 90–102.
- Ushioda, E. 2008. « Motivation and good language learners ». (w:) *Lessons from good language learners* (red. C. Griffiths). Cambridge: Cambridge University Press: 19–34.
- Waterhouse, L. 2006. « Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: a critical review ». *Educational Psychology* 41: 207–225.

THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE COMPETENCES IN EUROPEAN BILINGUAL EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY

Bilingual education, often under the banner of CLIL (Content and Language Integrated Education), is enjoying something of a renaissance in modern Europe (and beyond). The approach implies a dual focus on content and an L2 – the L2 serving as a vehicular language. Given the increased exposure to L2 that CLIL involves, the linguistic gains found in research come as little surprise; yet studies have also found that not only does CLIL not harm content acquisition, but it actually offers added cognitive and conative advantages. This article reports on a study which compared the interactive competences of a representative sample of 2nd year secondary learners from all the eight provinces of Andalusia (CLIL and Mainstream) whose L2 is English. Adopting a participant-based approach, we discuss the turn-taking behavior of the two groups.

1. Introduction

European bilingual education, variously known as CLIL (Content and Language Integrated Learning), EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Integration d'une Langue Etrangère*) or AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) provides an increasingly popular means of incorporating the push for the *I-2 principle* – the idea that all Europeans need some competence in two languages other than their first, into general education. CLIL is actively promoted by European policy-making bodies like the Council of Europe and the European Commission¹⁸ and most European nations have at least experimental CLIL programmes up and running (Eurydice, 2012).

CLIL is not a methodology; rather it is an approach. In contrast to many of the bilingual education models in North America (both Canada and the US) where the target language is the priority, CLIL classrooms are conceived of primarily as content classrooms (Dalton-Puffer, 2011: 184). (For comparisons of CLIL and Immersion, see Lasagabaster and Sierra, 2010; Somers and Surmont, 2012). The content (geography, music, mathematics etc.) provides the explicit focus while the L2 serves as a vehicular language – functioning on a more implicit level and promoting naturalistic acquisition (Dalton-Puffer, 2011: 193). A CLIL content teacher therefore needs not only to possess sufficient L2 competences, but also to know how to recognise and scaffold learner L2 needs so as to foster concurrent content learning and language acquisition. This represents a significant shift in praxis, particularly since many content teachers have not typically considered language part

18 See for example http://ec.europa.eu/languages/documents/clilbroch-xx.pdf_en.pdf,
<http://clil-cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=C0kUO%2BvEc6k%3D&tabid=2254&language=en-GB>,
http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm

of their remit (eg. see Creese, 2010; Honig, 2010; Tan, 2011); yet in the current climate teachers, whatever their subject, are increasingly expected to contribute to literacy development (see Christie and Misson, 2012; Marri et al., 2011; Vollmer, 2006) and CLIL is compatible with this trend.

The spread of bilingual approaches in Europe has been paralleled by the emergence of CLIL research as an academic discipline. At the outset there was concern that CLIL might impact negatively on content development; yet studies comparing the acquisition of content knowledge in an L1 with CLIL-type programmes have found no significant differences (Seikkula-Leino, 2007; Serra, 2007; Vollmer, 2008); on the contrary it has been suggested that the increased cognitive load typical of bilingual education offers cognitive advantages (eg. Jäppinen, 2005; Maillat and Serra, 2009). In tandem with this, linguistic evaluations of CLIL learners have identified significant gains in L2 competence (see for example Admiraal, Westhoff and de Bot on the Netherlands (2006); Zydatiś on Berlin (2007) or Lorenzo, Casal and Moore on Southern Spain (2010), and increased motivation (Merisuo-Storm, 2007; Lasagabaster, 2011).

This article focuses on a comparison of CLIL and Mainstream (MS) learner oracy. It employs data originally gathered during the *Andalusian Bilingual Sections Evaluation and Consultancy* (ABSEC), a two year research project (2006-2008) conducted at the behest of regional government and designed to obtain insights into the implementation of bilingual sections across Andalusia. The data presented here and discussed comes from a follow-up study conducted in order to explore L2 oracy in more detail. The results of linguistic evaluation are frequently generalised across all four of the traditional language skills and very little research thus far has specifically addressed oracy; yet we need more finely-tuned descriptions of the linguistic competences which bilingual education is fostering

The follow-up study explored five areas: *Interaction, Flow, Repair, Cognitive Complexity and Bilinguality* (see Moore, 2009; 2010) but here we focus more narrowly on the question of interaction and particularly turn construction. Interaction is, at its core, all about reciprocal exchange; it follows that an understanding of the mechanisms of turn-taking is crucial. Turns have been examined from a variety of approaches but these have traditionally been organised around the idea of 'one speaker at a time' (eg. Sacks, Schegloff, and Jefferson, 1974: 700). Early research tended to construe simultaneity – more than one speaker talking at the same time – as potentially problematic (eg. Schegloff, 1987 or Brown and Levinson, 1987). More recently, however, there has been growing recognition that interactants can co-construct talk through turn-sharing (see for example Schegloff, 2000 on 'overlap'; Lerner, 2002 on 'co-production' or Bolden, 2003; Lerner, 2004 and Iwasaki, 2009 on 'collaboration'). This, coupled with the fact that research into paired oral tests has identified positive correlations between interactive peer collaboration and communicative success (Együd and Glover, 2001; Galaczi, 2008), encouraged us to explore the construction of turns from a participant-based perspective.

In the first instance we wanted to adopt a novel approach to the identification of turns by attempting to classify them according to whether they were singly or jointly constructed.

In the case of jointly constructed turns we then sought to discuss both the degree of participant involvement and their apparent goals, both social and communicative.

2. Methodology and data collection

The ABSEC data-gathering comprised visits to over sixty primary and secondary schools across Andalusia in both urban and rural environments where stakeholder satisfaction questionnaires were administered to teachers (n.398), parents (n.972) and 4th year primary and 2nd year secondary learners (n.1,320); bilingual section co-ordinators (n. 61) were interviewed in order to undertake a SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) analysis and both bilingual section learners and their mainstream peers (n. 1,768) were given a series of tests designed to gauge competence levels in three L2s (English, French and German) at two levels (A1 for primary and A2 for secondary). (For more information regarding project design see Casal and Moore, 2009; for results and discussion see Lorenzo, Casal and Moore, 2010; Lorenzo, Moore and Casal, 2011.)

As the linguistic evaluation was designed in line with the Common European Framework (Council of Europe, 2001), the output tests (writing and speaking) gave the learners opportunities to display both interaction and production competences. During the oral assessment phase, semi-formal conversations were conducted with triads of learner + learner + interlocutor. Paired testing was preferred over individual so that we would be able to observe learner interaction with each other as well as with the Interlocutor. Although the genre of oral assessment was conversation, the exchange included discussion of content teaching/learning and topics. This allowed us to gauge both BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) and CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (see Cummins, 2008).

As a first step in the follow-up study reported on here a sub-sample of the data, composing one hour of CLIL talk and one hour of MS talk, covering the spectrum of abilities (including highest and lowest scoring pairs) was randomly assembled and these exchanges were transcribed in line with the norms of Conversation Analysis (see appendix 1). This facilitated the calculation of quantitative measures regarding tokens (type, range etc) and pause patternings in the larger study and also allowed us to explore the construction of turns.

Adopting a bottom-up approach, four distinct turn types were identified in the sub-sample data: *Individual* (IndT); *Co-operative* (Co-T); *Embedded* (EmbT) and *Empty* (MT). Figs. 1, 2 and 3, below, exemplify the first three types: Individual turns, as in lines 1-3 of fig. 1 imply that a single speaker is 'in charge' of the unfolding talk. Co-operative turns imply the shared construction of a message; they can feature simultaneous talk (eg. fig. 1, lines 4-5) or overlapping talk (eg. fig. 1, lines 7 and 8) or quick-fire latching (eg. fig. 2, lines 5-8). Embedding, which may be contiguous (eg. fig. 3, lines 3 and 9) or overlapping (eg. fig. 3, line 11), contributes to the on-going turn without stealing it. An Empty turn implies silence; these were found most frequently in situations where the Interlocutor posed a question to the two learners simultaneously leaving them to self-

select next speaker and neither took up the reigns and, less frequently, in moments when students simply dried up.

Fig. 1: CLIL data

1	I	IndT	uhuh so fi:ve subjects that's a lot
2	S2	IndT	but history and geography is the same
3	I	IndT	oh ok (.) do you do (.) one term history one term geography
4	S2	Co-T (S1+S2)	[yes]
5	S1		[yes]
6	I	IndT	aah and what are you doing NOW
7	S2	Co-T (S1+S2)	er geo[graphy
8	S1		[°geography

Fig. 2: CLIL data

1	I	IndT (I) EmbT (S2)	and- but (.) if the teacher's talking <in engli:sh>-
2	S2		=y[e::s
3	I		[and you don't understand
4			(.) you don't say?-
5	S1	CollT (S1+S2)	and ((raises hand to demonstrate)) but er the-
6	S2		=hand up-
7	S1		=the teacher say er you-
8	S2		=up hand our hand and he (.) answer our [questions

Fig. 3: CLIL data

1	I	IndT	uhuh ok:: mm do you know what you want to do (.) in the future
2	S1	IndT (S1) EmbT(S2)	I wanna be a teacher-
3	S2		£ ((nodding))
4	S1		= an ENGLISH teacher
5	I	IndT	an english teacher (.) co::ol ok
6	S2	IndT	yes (.) well i am very few time play the guitar but i'd like to to do (.)
7			something of music

8	I	IndT (I) 2xEmbT (S2)	uhuh (.) like a music teacher- =yes may[be? [°yes
9	S2		
10	I		
11	S2		

3. Results and Discussion

Here we focus on learner behaviour within the dyads. Quantitative analysis revealed that while the figures for Empty turns were more or less comparable, MS learners were taking more Individual turns and CLIL learners were making three times more Co-operative and almost twice the number of Embedded turns, in other words that the CLIL learners were co-constructing turns more frequently than their MS peers (Table 1).

Table 1. The occurrence of turn-types in the sub-sample data (dyads)

	IndT	Co-T	EmbT	MT	Total
CLIL	363 (70.8%)	62 (12.1%)	57 (11.1%)	30 (5.8%)	512
MS	483 (83.7%)	21 (3.6%)	38 (6.5%)	35 (6%)	577

Subsequent, qualitative, analysis looked at Embedded and Co-operative turns in more detail, both in the quantitative sub-sample and in the larger corpus, exploring them from interpersonal and functional perspectives and looking for correlations between learner behaviour and the differential evidenced in the linguistic evaluations.

3.1 Embedded Turns

On closer inspection, EmbTs were found to serve interactive, affective and linguistic purposes, either singly or in conjunction. We will briefly review each below:

i) interactive

From a purely interactive perspective, ‘good’ listeners tend to signal that they are following the thread of unfolding discourse. This may be achieved through non-verbal behaviour such as nodding (see line 4 of fig. 11 below), the insertion of backchannels, as in lines 2 and 4 of fig. 4 below where the Interlocutor is encouraging S1 to continue, or by pre-emptive responses as in line 2 of fig. 2 and line 9 of fig. 3 (above).

Fig. 4: CLIL data

1	S1	IndT (S1) 2x embT (I)	yes (.) that would be >no< in here (.) or in another site
2	I		uhuh
3	S1		in madrid or ((shrugs))
4	I		ok
5	S1		or here

ii) affective

In line 3 of fig. 3 (above) we can see an example of affective embedding. Given the context of the exchange, the learners realised that S1's response had particular resonance. S2's suppressed laughter can be interpreted as a solidarity marker and encouragement (non-verbal language backs this up). These two were good friends outside the classroom (coincidentally) and it is likely he knew what S1 was about to add. Fig. 5 comes from the ice-breaking stage when the Interlocutor had asked S2 to tell her something about S1. Here S1's laughter demonstrates that he is fully attuned to what S2 is saying and all three have a little laugh at the axiom. In this instance, the learners themselves prove highly competent at breaking the ice.

Fig. 5: CLIL data

1	S2	IndT (S2) embT (S1)	er hhh he live in a . ((shrugs)) he is my partner in class . he he um he have one father and one mother-
2			
3	S1		☺ ((S2 realises what he said and laughs too))
4	I	IndT	only one? ☺
5	S2	IndT	yeah &

iii) linguistic

Figs. 6 and 7 below provide examples of embedded linguistic support. In fig. 6, the topic is favourite school subjects and when S1 switches into Spanish, S2 steps in sotto voce to anglicize the term. It is interesting that S1 immediately picks up on the recast and produces the correct form. In fig. 7 S1 intervenes to correct what he has perceived as an error (so his motivation is interpreted as supportive) yet S2 has the confidence to continue with what he knew to be the correct form. He stresses HAVE, to signal that it is correct, but does so sotto voce – which appears to reduce the threat to face implicit in his rejection of S1's proffered aid.

Fig. 6: CLIL data

1	I	IndT (I)	what's your favourite?
2	S1	IndT (S1) embT (S2)	I prefer sociales-
3	S2		=°social
4	S1		social

Fig. 7: CLIL data

1	S2	IndT (S2) embT (S1)	er (.) how many years (.) er have you [be-]
2	S1		[=are] yo[u
3	S2		[°HAVE] you
4			been in spain ((rejects S1's suggestion with smile and shaking head))

Each of the three embedding types can be seen as contributing to the unfolding talk in a non-competitive manner, signalling engagement and intersubjectivity, both of which are crucial to successful interaction. From this perspective it is perhaps telling that while CLIL learner output featured all three types, embedded into both peer and Interlocutor output, MS embedding was generally limited to signalling ongoing comprehension (interactive embedding) and rarely to provide linguistic or affective support. In addition most MS embedding was found in turns shared with the Interlocutor rather than with peers as evidenced in Fig. 8 below.

Fig. 8: MS data

1	I	IndT (I) embT (S2)	so here at school
2	S2		=°uhuh
3	I		=what's your favourite subject?

3.2 Co-operative turns

With regard to Co-Ts, five sub-types were identified: Synchronicity, Addition, Support, Expansion and Modulation. Below we discuss and illustrate each type exploring their communicative goals and comparing CLIL and MS usage.

i) Synchronicity

Synchronous turns occurred when learners self-selected in unison (eg. Fig. 1 lines 4 and 5 or 7 and 8 (above) and lines 8 and 9 in fig. 12 (below)). Synchronous turns were found in both CLIL and MS data and were largely the result of the Interlocutor leaving respondents to self-select, nonetheless there was a difference between the two data sets. MS synchronous

turns were generally restricted to single contributions, initial synchronicity fading as one speaker assumed control whereas in the CLIL data they were often extended over multiple contributions, as in fig. 9.

Fig. 9: CLIL data

1	I	IndT	uhuh °ok thank you (.) you both play tennis
2	S1	Co-T (S1+S2)	[yeah]
3	S2		[yeah]
4	I	IndT	at school?
5	S1	Co-T (S1+S2)	[no::]
6	S2		[no::]
7	I	IndT	oh (.) where
8	S1	Co-T (S1+S2)	[i::n-]
9	S2		[i::n-] ((Ss realise they are in tandem, exchange smiles and pause, both make thinking gestures))
10			

ii) Addition

Addition was most common when learners were asked list-type questions such as ‘what subjects do you study in English’ or ‘what sports do you play’ – see figs 10 and 11 below. Again, it is worth noting that Addition type Co-Ts tended to be longer in the CLIL data. On several occasions, as with synchronicity, the MS learners appeared to construe Addition as competition rather than collaboration and one would cede to the other who would then complete the turn as in fig 11.

Fig. 10: CLIL data

1	I	IndT	and what kind of things do you play with the computer?
2	S1	Co-T (S1+S2) EmbT (I)	um games of warcraft three (.) and erm
3	S2		=mario's party-
4	S1		=the sims
5	I		u[huh
6	S2		[street fighter
7	S1		=yes (.) also

Fig. 11: MS data

1	I	IndT (I)	and what do you do at the weekends?
2	S1	Co-T (S1+S2)	play football-
3	S2		=play basketball-
4	S1	IndT (S1) EmbT (S2)	=go cinema (.) eat pizza (.) watch TV ((S2 nodding encouragement))

iii) Support

Supportive co-operation, like linguistic embedding, is usually motivated by a perceived gap in output – a speaker might intervene with support if they feel that someone else is floundering. Although supportive Co-Ts were found in both MS and CLIL data they tended to be different. MS supportive Co-Ts generally involved one of the students translating what the Interlocutor had said for their peer, as in fig. 12. In the CLIL data, however, supportive Co-Ts were more likely to feature a student stepping in to provide what they perceive as a missing word as in figs. 13 and 14 below.

Fig. 12: MS data

1	I	IndT	josé (.) this morning (.) what <number> were you
2	S2	MT	(5) ((S2 shaking his head))
3	I	Co-T (I+S1)	[this morning]
4	S1		[<i>que qué numero</i>] eres- ((what number were you))
5	S2	IndT	ah <i>qué numero</i> (.) em one

Fig. 13: CLIL data

1	S1	Co-T (S1+S2)	erm i want to be a teacher and er (.) um-
2	S2		=scientific ((invention – anglicised version of <i>científico</i>))
3	S1	IndT	yes

Fig. 14: CLIL data

1	S2	Co-T (S2+S1)	you travel to malaga in (.) er (.)
2	S1		= ^o tr[ain-
3	S2		[train
4	S1		=or car

Synchronous, additive and supportive Co-Ts were found in both data sets, although they were overall more frequent in CLIL data, and tended to be operationalised differently: In the case of Synchronicity and Addition we have suggested, and the highly emic nature of the data-gathering (researcher=interlocutor) encourages us to do so, that whereas CLIL learners were often collaborating, MS learners were generally competing. When it came to Support, MS learners were employing L1 while CLIL learners were using L2. Both of these features point to more successful interaction on the part of the CLIL contingent. The other two Co-T types, Expansion and Modulation were only found in CLIL data and only in CLIL dyads who were 'above average' which further strengthens the idea that this research contributes to accounting for the differential in CLIL and MS L2 competences.

iv) Expansion

The main difference between Support and Expansion is that in the latter case the participation seems to be fuelled by a desire to contribute, rather than merely support. The main difference between Addition and Expansion is that rather than comprising a list, the turn goes deeper into the topic as in fig.15 below where the learners have been asked what they are currently 'doing' in history. One suspects that the turn might have continued even longer but, picking up on the grimace, the Interlocutor intervened (stealing the turn) to ask for details.

Fig. 15: CLIL data

1	S2	Co-T (S2 + S1)	ah the in the-
2	S1		=the mid[dle ages
3	S2		[yeah and (.) we see a lot of (.) things for example-
4	S1		= the people of -
5	S2		= the middle er ages-
6	S1		=clothes (.) food
7	S2		=yeah yeuck ((grimaces, apparently at thought of food))
8	I	IndT (I)	oh (.) why that face?

v) Modulation

Modulation implies intervening mid-contribution in order to attempt to modify the propositional content of the message-in-construction. There were only a few instances of modulation in the data and, as noted above, they were found in the output of learners who were clearly above the A2 level at which the data gathering was pitched. In the example below, S1 'objects' to S2's generalisation of maths being easy with a rapid but emphatic modulation which leads to S2 personalising the statement. Having the ability and the confidence to attempt such a linguistic manoeuvre in an L2 clearly implies competence.

Fig. 16: CLIL data

1	I	IndT (I)	so why is maths your favourite?
2	S2	Co-T (S2 + S1)	hh (.) i dunno (.) it's easy-
3	S1		=>not for [me!<
4	S2		[for ME it's easy

Co-Ts were characterised by both verbal and non-verbal traits. As the extracts above demonstrate, virtually all the components of a co-operative turn either latch or overlap. In addition, non-verbal behaviour such as shared glances and mirrored gestures highlights the fact that these are shared moments: collaboration rather than competition.

4. Conclusions

Overall, the findings of this research suggest that the CLIL interaction can be characterised as more engaged, more co-operative and more mutually supportive. The collaborative nature of many of the CLIL exchanges would appear to contribute to the difference in the competence levels found in the linguistic evaluations conducted as part of the Andalusian Bilingual Sections Evaluation and Consultancy. Here it is worth pointing out that these are interactive competences which will not necessarily be restricted to the classroom, or indeed to the L2, and would appear to imply possible CLIL benefits above and beyond L2 acquisition.

Nonetheless, two provisos need to be noted: one regarding the data-gathering and the other with reference to CLIL classroom praxis in Andalusia. In the first instance, as noted above, the Interlocutor gave the learners the opportunity to self-select whenever possible (in contrast to more traditional oral assessment when questions are often posed directly to individuals within the dyad) and this in itself must have increased opportunities for collaboration. She also put considerable effort into making the assessment interviews as relaxed and informal as possible (unlike many typical oral 'tests').

Finally, and possibly more importantly, the learner and teacher questionnaires administered during ABSEC attested to the fact that, in Andalusia at least, group and pair work are more common in bilingual section classrooms than in Mainstream monolingual classrooms. This means that although both sets of learners were given equal opportunities when it came to displaying collaborative competences, the CLIL cohort had been given more opportunities to develop these competences in the first place.

Notes

This research was supported by the *Plan Proprio de Investigación* at the Universidad Pablo de Olavide, Seville, Spain.

Appendix 1: Transcription symbols

Palabras en <i>itálicos</i>	L1 output ((translated in double brackets))
(xx)	off-record contributions and asides (unintelligible)
[	beginning of overlapping talk
]	end of overlapping talk (not always relevant)
<word>	spoken more slowly than surrounding text
>word<	spoken more quickly than surrounding text
=	latching
-	cut off point
(.)	micropause (less than 1 second)
.	pauses measured in seconds (1-3 seconds)
(4)	pauses measured in seconds (4 seconds and above)
:	lengthened syllables (number of colons indicates length)
((giggle))	transcriber's descriptions
BIG	sentence stress (only indicated when deemed relevant)
fanTAStic	word stress (only indicated when deemed relevant)
°	soft
?	marked interrogative intonation – rising
¿	an affirmative (checking) question tag: prosodically conveyed with a gentle rising tone – not as strong as a full interrogative
☹	suppressed laughter
☺	unsuppressed laughter
!	emphatic
· hh	inbreath (number of h signals length)
hh	outbreath

REFERENCES AND BIBLIOGRAPHY

- Admiraal, W., Westhoff, G., and de Bot, K. 2006. Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12, 75–93.
- Bolden, G.B. 2003. Multiple modalities in collaborative turn sequences. *Gesture* 3/2:187–212.
- Brown, P. and S. Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casal, S. and P. Moore. 2009. The Andalusian Bilingual Sections Scheme: Evaluation and Consultancy. *International CLIL Research Journal*. 1/2: 36–46.
- Christie, F. And Misson, R. 2012. *Literacy and Education*. London: Psychology Press.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Creese, A. 2010. Content Focused Classrooms and Learning English: How Teachers Collaborate. *Theory into Practice* 49: 99–105.
- Cummins, J. 2008. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Ed, Volume 2: Literacy*, 71–83. Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-Language-Integrated-Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182–204.
- Együd, G. and P. Glover. 2001. Oral testing in pairs: a secondary school perspective. *ELT Journal* 55/1: 70–6.
- Eurydice. 2012. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf
- Galaczi, E.D. 2008. Peer-Peer Interaction in a Speaking Test: The Case of the First Certificate in English Examination. *Language Assessment Quarterly* 5/2: 89–119.
- Honig, I. 2010. Assessment in CLIL – a case study. *ViewZ (Vienna English Working Papers)* 19/3: 36–41.
- Iwasaki, S. 2009. Initiating Interactive Turn spaces in Japanese Conversation: Local projection and collaborative action. *Discourse Processes*. 46/2 & 3: 226–246.
- Jäppinen, A-K. 2005. Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a Foreign Language in Finland. *Language & Education* 19/2:148-169.

- Lasagabaster, D. and Sierra, J.M. 2010. Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal* 64/4: 367–375.
- Lasagabaster, D. 2011. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 5/1: 3–18.
- Lerner, G.H. 2002. Turn-sharing: the choral co-production of talk in interaction. In *The Language of Turn and Sequence*, eds. C. Ford, B. Fox and S. Thompson, 225–256. Oxford: Oxford University Press.
- Lerner, G. 2004. *Conversation Analysis: studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamin.
- Lorenzo, F., S. Casal and P. Moore. 2010. The Effects of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics* 31/3: 418–442.
- Lorenzo, F.; P. Moore and S. Casal. 2011. On Complexity in Bilingual Research: the Causes, Effects and Breadth of Content and Language Integrated Learning – a reply to Bruton 2011. *Applied Linguistics* 32/4: 450–5.
- Maillat, D. and C. Serra. 2009. Immersion education and cognitive strategies: Can the obstacle be the advantage in a multilingual society? *International Journal of Multilingualism* 6/2: 186–206.
- Marri, A.; Perin, D.; Crocco, M. ; Riccio, J.; Rivet, A. and B. Chase. 2011. Content-Driven Literacy: One Approach to Urban Secondary Teacher Education. *The New Educator* 7/4: 325–351.
- Merisuo-Storm, T. 2007. Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education* 23/2: 226–235.
- Moore, P. 2011. Collaborative Interaction in turn-taking: a comparative study of European bilingual (CLIL) and mainstream (MS) foreign language learners in early secondary education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14/5 pp. 531–549.
- Moore, P. 2010. Towards a Model of Oracy for CLIL. *ViewZ (Vienna English Working Papers)* 19/3: 56–64.
- Moore, P. 2009. On the emergence of L2 oracy in bilingual education: a comparative analysis of CLIL and mainstream learner talk. Unpublished PhD. Universidad Pablo de Olavide, Seville.
- Sacks, H., E.A. Schegloff and G. Jefferson. 1974. a simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50/4: 696–735.
- Schegloff, E.A. 2000. Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society* 29: 1–63.

- Schegloff, E.A. 1987. Recycled turn beginnings: a precise repair mechanism in conversation's turn-taking organization. In *Talk and Social Organization*, eds. G. Button and J.R.E. Lee, 75–85. Clevedon: Multilingual Matters.
- Serra, C. 2007. Assessing CLIL in Primary School: a longitudinal study. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10/5: 582–602.
- Somers, T. and Surmont, J. 2012. CLIL and Immersion: how clear cut are they? *ELT Journal* 66/1: 113–116.
- Tan, M. 2011. Mathematics and science teachers' beliefs and practices regarding the teaching of language in content learning. *Language Teaching Research* 15/3: 325–342.
- Vollmer, H. (ed.) 2006. *Language across the Curriculum*. Language Policy Division, Council of Europe. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_LangCom_VollmerEd_EN.doc
- Vollmer, H. 2008. Constructing Tasks for Content and Language Integrated Assessment. In Eckerth, J. and Siekmann, S. (eds.) *Research on task-based language learning and teaching. Theoretical, methodological and pedagogical perspectives* (New York: Lang) pp. 227–290.
- Zydatiś, W. (2007). Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). *Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts in Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.

OCENIANIE KOMPETENCJI OGÓLNYCH

Assessing general competences

The paper reports results of research in the assessment of general competences from a constructivist perspective. The article concludes that general competences are underrepresented in teacher assessment systems and argues for changes in teacher education, which should reflect the current tendency to educate teachers who are reflective and critical rather than technically skilled.

1. Wprowadzenie

Panta rhei: według Heraklita podstawową właściwością świata jest jego zmienność – wszystko jest w ruchu, nie ma stabilności, bowiem nie ma rzeczy trwających wiecznie: byt jest stawianiem się: „Nic z tego, co istnieje nie posiada własności stałych i bezwzględnych, lecz wciąż zmienia własności i przechodzi z przeciwieństwa w przeciwieństwo...” (Tatarkiewicz, 1983: 31). Bardzo jest to podobne do opisu ponowoczesnej rzeczywistości J-F. Lyotarda, w której nie ma nic niepodważalnego, „nic nie pozostaje w ruchu na tyle długo, aby można to było zidentyfikować” (Benton i Craib, 2003: 194). Żyjemy w erze nieprzewidywalności i niepewności, w erze zmian przyspieszających do tego stopnia, że każde pokolenie żyje w innej rzeczywistości gospodarczej, społeczno-kulturowej i naukowej. Jak pisze H. Arendt: „Nasz wiek jest chyba pierwszym, w którym szybkość zmian stanu rzeczy przerosła tempo zmiany pokoleniowej” (Arendt, 1999: 174).

Współczesna globalna gospodarka nie jest już oparta na produkcji dóbr materialnych lecz na usługach, informacji i wiedzy. To pociąga za sobą zmiany w organizacji przedsiębiorstw, która staje się bardziej „płaska”, ponieważ procesy decyzyjne zostały zdecentralizowane, informacja jest ogólnie dostępna, pracownicy pracują w zespołach, a organizacja pracy jest bardziej elastyczna. Dla odniesienia sukcesu w pracy znajomość faktów i prostych czynności nie jest już tak istotna jak umiejętność elastycznego reagowania i rozwiązywania niedookreślonych problemów, komunikacja międzykulturowa, tworzenie nowej wiedzy i kompetentne wykorzystywanie wiedzy zdobytej z wielu źródeł (Kozma, 2009).

W perspektywie społeczno-kulturowej globalizacja i rozwój nowych technologii zrodziły w wielu środowiskach poczucie zagubienia i niepewności. Ukształtowała się mentalność postmodernistyczna z charakterystyczną dla niej absolutyzacją subiektywizmu i relatywizmu. Mentalność ta najbardziej jest widoczna w kulturze masowej, która dominuje w życiu codziennym współczesnych społeczeństw. Powstaje nowe pokolenie młodych ludzi pozbawionych złudzeń, obojętnych, pasywnych, nieufnych, którzy negują sukces, karierę, małżeństwo, rodzinę. Ludzi, dla których wirtualna rzeczywistość jest bardziej realna niż szkoła (Melosik, 2007; Melosik i Szkudlarek, 2009). Konsekwencje technologizacji

życia trafnie ujmuje Gadacz: „Technologiczna logika zniszczyła nawyk i umiejętność głębokiego myślenia, które nas czyni ludzkimi. a rezygnując z głębokiego myślenia człowiek stał się bezradny wobec własnej, ludzkiej rzeczywistości” (Gadacz, 2010: 128).

Z perspektywy rozwoju nauki XIX i XX wieku prawda i wiedza przestały być pewne i obiektywne, stają się a nie są, są zależne od tego, kto je bada i w jakim środowisku. Jak dowodził Einstein, uzależniając czas i przestrzeń od obserwatora i Heisenberg, formułując swoją teorię nieoznaczoności, natura naszego umysłu wpływa na nasz obraz świata. „W rzeczywistości rzeczywistość jest całkiem inna”, twierdzi Brener, i „zobowiązuje nas do utrzymania postawy ciągłej czujności wobec pokusy pewności. Zobowiązuje nas do zrozumienia tego, iż nasza pewność nie jest dowodem rzeczywistości, że świat, jaki widzi każdy, nie jest tym światem, lecz światem, jaki tworzymy razem z innymi” (Brener, 2006: 204). Filozoficzne teorie emancypacyjne bardzo podobnie ujmowały kategorię wiedzy, która o niczym nie zapewnia, nie daje poczucia zakorzenienia, gdyż jest ustawicznie aktualizowana (Czerepaniak-Walczak, 2006).

Te dynamiczne zmiany w praktycznie wszystkich aspektach życia wymusiły konieczność przededefiniowania i przebudowy podstawowych celów edukacji. W Stanach Zjednoczonych organizacje takie jak International Society for Technology in Education, The Educational Testing Service podjęły działania mające na celu zdefiniowanie podstawowych kompetencji i umiejętności, które umożliwią przystosowanie się do szybko zmieniającego się świata. Najbardziej wyczerpującą listę umiejętności przedstawiło Partnership for 21st Century Skills, dla którego kreatywność i innowacyjność, myślenie krytyczne, komunikacja, współpraca, umiejętność korzystania z informacji i znajomość technologii stanowią najistotniejsze umiejętności umożliwiające elastyczne dostosowanie się do takich zmian (Kozma, 2009). W Europie początki instytucjonalnego myślenia o nowych kompetencjach można znaleźć w raporcie UNESCO przygotowanym pod przewodnictwem Delorsa w 1996 roku, który opiera edukację na czterech filarach: uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi, uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby być (Delors, 1998); natomiast ostatecznie kompetencje kluczowe zebrano i zdefiniowano w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. W sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Zalecenie, 2006): porozumiewanie się w języku ojczystym oraz w językach obcych, kompetencje matematyczne, podstawowe kompetencje naukowo-techniczne i informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna. Ramy Europejskich kompetencji kluczowych są oparte na założeniu, że aby funkcjonować w świecie współczesnym potrzebna jest nie tylko wiedza, ale również umiejętności i postawy, które umożliwiają pełne korzystanie z tej wiedzy, przez co kompetencje stają się bardziej dynamiczne i spersonalizowane.

Dokumenty Parlamentu Europejskiego i Rady Europy dotyczące edukacji mają istotny wpływ na kształt oświaty poszczególnych krajów Unii Europejskiej. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego jednoznacznie odwołuje się do zaleceń Parlamentu Europejskiego odnoszących się do kompetencji kluczowych (Rozporządzenie, 2012). W części

wstępnej podstawy programowej, która odnosi się do nauczania wszystkich przedmiotów, obowiązuje więc również nauczycieli języków obcych, czytamy:

„Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym należą:

1. Czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i reeksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa.
2. Myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym.
3. Myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa.
4. Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie.
5. Umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.
6. Umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji.
7. Umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się.
8. Umiejętność pracy zespołowej,, (Rozporządzenie, 2012).

W wymaganiach szczegółowych podstawy programowej dotyczącej nauczania języków obcych nowożytnych dla etapów od II do IV w punktach od 9 do 13 uwzględniono także dokonywanie samooceny i umiejętności samodzielnej pracy nad językiem, współdziałanie w grupie, umiejętność korzystania z wielorakich źródeł informacji, również z pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnej oraz świadomość interkulturową (Rozporządzenie, 2012).

Związek podstawy programowej z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) ma charakter nawiązania a nie bezpośredniego odniesienia (Rozporządzenie, 2012), niemniej jednak ESOKJ jest dokumentem, który co prawda nie rości sobie pretensji do teoretycznego opisu modelu biegłości językowej, to jednak szczegółowy opis kompetencji koniecznych do posługiwania się językiem może praktycznie za taki być uważany (Parczewski, 2012): „Wszystkie rodzaje kompetencji, jakimi dysponuje użytkownik języka, wpływają w ten lub w inny sposób na jego kompetencję komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za jej składniki. Warto jednakże wskazać na fakt, że niektóre z nich nie są bezpośrednio związane z samym językiem, inne zaś odnoszą się do kompetencji językowej w jej ściślejszym znaczeniu” (Coste et al., 2003: 94). Kompetencje ogólne, niezwiązane bezpośrednio z językiem, w ujęciu ESOKJ to, wynikająca albo z doświadczenia albo z wykształcenia wiedza deklaratywna o świecie, wiedza socjokulturowa, czyli wiedza o społeczeństwie, które posługuje się danym językiem oraz wrażliwość interkulturowa. Umiejętności praktyczne definiowane są jako wiedza proceduralna lub, inaczej mówiąc, zdolność do działania zgodnie z konwencjami, skutecznego wykonywania działań rutynowych, umiejętności zawodowe oraz zdolność do efektywnej działalności

związanej z wolnym czasem. ESOKJ ujął również uwarunkowania osobowościowe jako jeden z komponentów ogólnej kompetencji istotnie modyfikujący komunikację: postawę, motywację, system wartości, styl poznawczy, osobowość. ESOKJ w całym dokumencie podkreśla wagę umiejętności uczenia się jako nieodłącznego elementu znajomości języka obejmującego wrażliwość językową i komunikacyjną, ogólną sprawność fonetyczną, techniki uczenia się i sprawności heurystyczne.

Kompetencje ogólne można więc zdefiniować jako bezpośrednio niezwiązany z językiem zasób wiedzy i umiejętności umożliwiające skuteczną naukę języka i efektywną komunikację językową, w skład którego wchodzi wiedza deklaratywna wynikająca z doświadczenia życiowego i edukacji formalnej, wiedza proceduralna, czyli umiejętności praktyczne i interkulturowe, uwarunkowania osobowościowe, na które składają się postawy, motywacja, systemy wartości, osobowość, jak i style poznawcze, oraz umiejętności uczenia się polegające na zdolności do angażowania się w nowe doświadczenia i integrowania nowej wiedzy z tą już posiadaną.

Należy jednak zwrócić uwagę, że stworzenie listy nowych umiejętności i kompetencji jest stosunkowo proste – wprowadzenie ich do codziennej praktyki szkolnej na poziomie nauczania uczenia się i oceniania zdaje się być prawdziwym wyzwaniem. Szansą na wdrożenie nauczania i uczenia się kompetencji kluczowych w kształceniu ogólnym i kompetencji ogólnych w ujęciu ESOKJ w kształceniu językowym wydaje się być konstruktywistyczne przesunięcie akcentów w edukacji prowadzące do zmiany z „instrumentalnego przekazywania wiedzy, uznanej za jedynie poprawną, na rzecz tworzenia warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów” (Klus-Stańska, 2002: 61). Konstruktywizm rozumiany jako zbiór koncepcji uczenia się posiada pewne cechy charakterystyczne, które Duffy i Cunningham zebrali w siedem tez wspólnych dla wielu jego odmian:

1. „Cała wiedza jest konstruowana; całe uczenie się jest procesem konstrukcji.
2. Można skonstruować wiele poglądów na świat; istnieje więc wiele perspektyw.
3. Wiedza jest zależna od kontekstu, więc uczenie się powinno odbywać się w znaczących kontekstach.
4. Uczenie się odbywa się za pośrednictwem narzędzi i znaków.
5. Uczenie się jest immanentnie dialogiczne i społeczne.
6. Uczniowie są wielowymiarowymi jednostkami uczestniczącymi w procesach społeczno-kulturowych.
7. Wiedza o tym, jak dochodzimy do wiedzy jest najważniejszym spełnieniem” (Duffy i Cunningham, 1996: 177).

Konsekwencją przyjęcia konstruktywistycznego paradygmatu w edukacji jest zmiana systemu oceniania uczniów z tradycyjnego, opartego na technikach psychometrycznych wywodzących się z pozytywistycznej wizji świata, na ocenianie, w którym uczniowie traktowani są podmiotowo jako wielowymiarowe jednostki uczestniczące w społeczno-kulturowych procesach, oraz w którym ocenianiu podlega nie tylko wiedza, ale też zdolności, myślenie, meta-poznanie i afekty (Gołębniak, 2007) oraz kompetencje kluczowe umożliwiające uczniom wykształcenie strategii metakognitywnych i przez to zdobycie kontroli po-

znawczej nad swoją wiedzą. Przyjęcie konstruktywistycznej perspektywy wymaga więc innego niż tradycyjne rozumienia celów (po co?), przedmiotu (co?) i form (jak?) oceniania.

3. Badania

Wyniki badań własnych (Parczewski, 2012) nad trafnością nauczycielskich systemów oceniania na lekcjach języka angielskiego dają możliwość pogłębionego spojrzenia na ocenianie kompetencji ogólnych w liceach ogólnokształcących, ponieważ były one również przedmiotem badań. W procesie dochodzenia do wniosków wykorzystałem dwie metody: metodę sondażu diagnostycznego oraz metodę analizy dokumentów. W kategoriach schematów badawczych było to połączenie badania ilościowego i jakościowego. W metodzie sondażu diagnostycznego zostały wykorzystane dwie techniki badań: badanie ankietowe i wywiad, który miał na celu zweryfikowanie i uściślenie danych z kwestionariusza ankiety oraz dopełnienie i rozszerzenie analizy kwestionariuszy testów nauczycielskich. Zastosowana metoda analizy dokumentów polegała na interpretacji kwestionariuszy testów nauczycielskich, a techniką użytą w tej metodzie była technika analizy treściowej pod względem przedmiotu i form oceniania. Badania główne przeprowadziłem na nielosowej próbie 89 nauczycieli języka angielskiego w liceach ogólnokształcących w województwie zachodniopomorskim, co stanowiło 44,5% wszystkich nauczycieli języka angielskiego w liceach ogólnokształcących w województwie zachodniopomorskim. Do wywiadów i analizy testów nauczycielskich wybrałem troje nauczycieli (A, B, C) reprezentujących trzy stopnie awansu zawodowego: nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego, którzy wyrazili zgodę na uczestnictwo w badaniu oraz wykazali się świadomym podejściem do oceniania wyrażonym w komentarzach do ankiet.

4. Cele oceniania

Dydaktyczne implikacje przesunięcia progresywnego w edukacji winny się wyrażać tworzeniem warunków do „konstruowania wiedzy przez jednostkę, a więc do występowania ucznia w roli badacza, odkrywcy, autora pytań, aktywnego interlokutora” (Gołębniak, 2008: 128). Cele kształcenia zatem obejmują już nie tylko komunikacyjne kompetencje językowe, ale również obszary służące kształtowaniu jednostki, która staje się niezależnym, odpowiedzialnym podmiotem posiadającym kompetencje umożliwiające uczenie się przez całe życie. Taką wizję celów oceniania podkreślili też Milerski i Śliwowski (2000) w swojej definicji oceniania, dla których jest to: „proces wartościowania osiągnięć szkolnych uczniów, realizowany za pomocą określonych form i metod, mający na celu pobudzenie i wspomaganie ich całościowego rozwoju, ukierunkowanie oraz motywowanie do dalszej samodzielnej pracy, wdrażanie do systematycznej aktywności poznawczej, samokontroli, samooceny, kształtowanie umiejętności wyboru wartości i wspomaganie procesu ich internalizacji, dostarczanie uczniom oraz ich rodzicom informacji zwrotnej o postępach ich dzieci w edukacji, stworzenie warunków do porównywania wyników kształcenia wewnątrz szkoły, jak i w skali ogólnokrajowej czy regionalnej, oraz umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej” (Milerski i Śliwowski,

2000; 138, podkreślenie własne). Duża część tej definicji odnosi się więc do kształtowania autonomicznej jednostki, zdolnej do elastycznego reagowania na wyzwania współczesnego świata przez całe swoje życie, a to z kolei wymaga dużej samodzielności w nauce. „Autonomia ucznia oznacza umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia (transferu) opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego, mechanicznie stosowanego wzoru wyuczonego zachowania” (Komorowska, 2001: 167). Trudno jest jednak wymagać od uczniów pełnej lub choćby dużej dozy samodzielności bez doradczej roli nauczyciela. Ocenianie, przez swój efekt zwrotny, może tę umiejętność nie tylko wzmocnić u uczniów, ale również pomóc tę kompetencję wypracować (Rea-Dikins i Gardner, 2000; Hardgreaves, Earl i Schmidt, 2002; Spratt, 2005).

Jedynie 28% respondentów przyznaje, że ocenia autonomię ucznia, chociaż gdy pytano o to, czy wdrażanie uczniów do autonomii jest realizowanym celem oceniania tylko 15% odpowiedziało pozytywnie. Różnica 13% najprawdopodobniej wynika z faktu pobieżnego czytania pytań ankiety, ponieważ ankietowani deklarują branie pod uwagę samooceny lub stosowanie indywidualnych kryteriów oceniania w większym procencie niż wdrażanie uczniów do autonomii, na przykład, branie samooceny pod uwagę przy wystawianiu sumarycznego stopnia deklaruje 30% ankietowanych nauczycieli.

Na pytanie, czy ocenianie może stymulować rozwój autonomii ucznia, nauczyciel B odpowiedział: *mi się wydaje, że to co ja robię, to do tego prowadzi, czyli to takie ocenianie przez samego ucznia samego siebie w sensie takim, że jak uczniowie dostają ten test, ja podaję odpowiedzi, oni sami to sprawdzają, a ja mówię, że ja nie chcę w ogóle znać tych wyników, bo to jest, mówię, DLA WAS informacja*. Niestety, nauczyciel już nie jest zainteresowany sposobami wykorzystywania tych informacji. Nauczyciel C pomimo próby zaangażowania uczniów w tworzenie swojego systemu oceniania ogranicza się do wprowadzenia samooceny: *próbowałam swojego czasu ... miałam taki okres, że, bardzo próbowałam to wdrażać, jakieś kontrakty, ale z tego zrezygnowałam (...) ale czy w ocenianiu?... to jest, tak, hm, w takim aspekcie, że uczniowie sami sobie wystawiają oceny...*, które stanowią przedmiot późniejszych negocjacji stopni. Zastanawia dosyć ograniczone i powierzchowne rozumienie istoty autonomii ucznia, zawężone do motywacji do własnej nauki, sprawdzenia własnego testu i możliwości negocjacji stopni, którą czasami biorą pod uwagę nauczyciele a i C, a martwić może tak niski procent nauczycieli, którzy deklarują promowanie niezależności uczniów.

Umiejętność samooceny i oceny innych jest niezbędną sprawnością autonomicznego ucznia, bez której nie byłby w stanie określić własnych celów uczenia się. Wyniki analizy kwestionariuszy ankiet wykazują, że ocena wzajemna i samoocena są bardzo rzadko brane pod uwagę w nauczycielskich systemach oceniania. Jedynie 3,4% nauczycieli stosuje ocenę wzajemną w ocenianiu sprawności czytania, a 10,1% samoocenę. Podobnie w ocenianiu sprawności słuchania 3,4% stosuje ocenę wzajemną i 7,9% nauczycieli deklaruje stosowanie samooceny. W ocenianiu sprawności produkcyjnych niewiele większy procent ankietowanych nauczycieli deklaruje stosowanie oceny wzajemnej i samooceny: w ocenianiu sprawności pisanja odpowiednio 7,9% i 6,7% uwzględnia ocenę wzajemną i samoocenę.

nę, a w ocenianiu sprawności mówienia, 13,5% stosuje ocenę wzajemną i 10,1% samoocenę uczniów. Na pytanie o procentowy udział samooceny i oceny wzajemnej w technikach oceniania poszczególnych sprawności, 87,6% respondentów nie bierze pod uwagę samooceny, a aż 96,6% oceny wzajemnej. Łączny wynik stosowania samooceny i oceny wzajemnej w sprawnościach językowych wskazuje, że jedynie 3 z 89 nauczycieli stosuje obie techniki w czytaniu i słuchaniu, a 5 z 89 w pisaniu i mówieniu (Parczewski, 2012: 169).

Wywiady z nauczycielami wykazały zróżnicowanie podejść do samooceny i oceny wzajemnej, chociaż udział uczniów w ocenianiu na zasadzie samooceny lub oceny wzajemnej jest podobny do tego, który wynika z analizy kwestionariuszy ankiet. Nauczyciel A stwierdził, że nie bierze pod uwagę samooceny, ponieważ uważa, że to nie ma jakiegoś takiego super dużego znaczenia. Nauczyciel B czasami stosuje samoocenę i ocenę wzajemną jako pomoc w diagnozowaniu osiągnięć uczniów: *Mam takie testy samooceniające, ale nie przy użyciu portfolio językowego, tylko to są takie testy, które oni sobie sami oceniają, oceny nie są wstawiane do dziennika, ponieważ przy naszym systemie wartościowania w Polsce uczniowie by zaczęli oszukiwać, a mi chodzi o to, żeby oni wiedzieli, co umieją a nie, żeby dostali ocenę*. Nauczyciel C stosuje negocjacje ocen semestralnych, prosząc uczniów o propozycję ocen na zasadach: jaką byś sobie wystawił ocenę i dlaczego.

Pomimo nielicznych prób włączenia uczniów w ocenianie wydaje się, że umiejętność samooceny i oceny wzajemnej jest zdecydowanie niedowartościowana przez nauczycieli. Częściowo ze względu na niewielki stopień zaufania nauczycieli do uczniów: z 25 uzyskanych odpowiedzi na pytanie dlaczego nie chcieliby oceniać nieformalnie 11 stwierdziło, że nie miałoby pewności, że uczniowie pracują samodzielnie. Chcąc kształtować autonomicznego ucznia, ocenianie powinno włączać wszystkie podmioty zaangażowanych w ten proces (Shohamy, 1997; 2000; 2001; Komorowska, 2004). Przy tak niskim stopniu zaufania trudno jest mówić o dzieleniu odpowiedzialności pomiędzy wszystkich uczestników oceniania. Badania wskazują, że wpływ uczniów na nauczycielskie systemy oceniania jest zdecydowanie niewielki: 13,5% respondentów twierdzi, że uczniowie mają wpływ na systemy oceniania. Dla 3,4% udział uczniów w tworzeniu systemów oceniania polegał na ustalaniu zasad oceniania na początku roku szkolnego, a ten sam procent respondentów (3,4%) deklarował negocjacje ocen bieżących i końcowych. Nieznaczny wpływ uczniów na nauczycielskie systemy oceniania potwierdzają wywiady: nauczyciele przyznali, że uczniowie praktycznie nie mają wpływu na ich systemy oceniania: nauczyciel A twierdzi, że jedynie idzie z nimi na kompromisy w kwestiach terminów, *może czasem ilości tego materiału, który ma być sprawdzany, kiedy mówią, że za dużo było*. Chociaż przyznaje, że jego system oceniania jest na tyle elastyczny, że jeśli uczniowie wyjdą z inicjatywą włączenia jakiejś techniki do systemu, to jest to możliwe. Nauczyciel B: *Zawsze na początku roku prezentuję, znaczy każdy [uczeń] dostaje kartkę z kryteriami oceniania, szczegółowymi (...) i zadaję pytanie, czy ewentualnie ktoś ma jakieś uwagi, po prostu, zmienić może coś. Mają taką możliwość, aczkolwiek jeszcze nikt z tego nie skorzystał*. Podobnie w przypadku nauczyciela C, uczniowie są jedynie biernymi odbiorcami autorytarnej informacji o systemie oceniania: *oni mają system do zaakceptowania*.

Przedmiotowe traktowanie uczniów jedynie jako biernych odbiorców nauczycielskich działań oceniających, sprzeczny jest nie tylko z zasadami demokratyzacji tych procedur, ale również nie prowadzi do wynikającego z podstawy programowej i celów oceniania kształcenia autonomicznych jednostek zdolnych do aktywności poznawczej i posiadających umiejętność racjonalnych aksjologicznych wyborów.

5. Forma oceniania

Trudno się nie zgodzić z twierdzeniem, że obecnie definitywnym celem edukacji jest pomoc uczniom w stawianiu się samosterownymi jednostkami, wykazującymi się inicjatywnością i przedsiębiorczością, jednostkami, których wiedza, umiejętności i uwarunkowania osobowościowe umożliwiają aktywny udział nie tylko w nauce, ale również w szeroko pojętym życiu społecznym. Wychowanie postaw pro-aktywnych i wzmacnianie wewnętrznej motywacji do działania, ze względu na swój znaczący wpływ na zdolność uczenia się, powinno również mieć swoje odzwierciedlenie w formach oceniania.

Najogólniejszym podziałem form oceniania, opartym na dwóch odrębnych paradygmatach naukowych oraz teoriach uczenia się i nauczania, jest rozróżnienie na ocenianie tradycyjne, wyrastające z podstaw pozytywistycznych i behawiorystycznych, i alternatywne powstałe na gruncie interpretywizmu i konstruktywizmu.

Tradycyjne ocenianie traktuje przedmiot oceniania tak samo, jak obiekty i zjawiska fizyczne, które da się zmierzyć stosując obiektywne metody naukowe oddzielające fakty (rzeczy, które chcemy zbadać) od wartości (subiektywne opinie i postawy, które potencjalnie mogą negatywnie wpłynąć na możliwość zbadania faktów) (Lynch and Shaw, 2005). Z tego powodu podstawową wadą psychometrycznych zadań testowych jest ich nie-naturalność i tworzenie fałszywego obrazu świata, wiedzy i umiejętności jako „zamkniętych systemów o stałych i czytelnym prawidłowościach” (Niemierko, 1999: 129) oraz ograniczenie do oceniania tego, co da się policzyć. Ze względu na priorytet obiektywności oraz behawioralne rozczłonkowanie treści kształcenia techniki oceniania tradycyjnego w niewielkim stopniu umożliwiają tworzenia syntez, samodzielnego kreowania hipotez, wyrażania poglądów czy osądów, zatem nie są przydatne do oceniania kompetencji wyższego rzędu.

Ocenianie alternatywne, natomiast, jest jakościowym rozpoznawaniem osiągnięć lub postępów, które oparte jest na założeniu, że „główne sprawy dotyczące człowieka nie są z istoty rzeczy wymierne ilościowo, a próby pomiaru są naciąganiem rzeczywistości” (Janowski, 1985: 228). Zaletą oceniania alternatywnego jest umożliwienie zaprezentowania umiejętności nie ujawnianych w ocenianiu tradycyjnym, takich jak na przykład kompetencje ogólne. Takie techniki jak portfolio, dzienniki, prace projektowe, czy samoocena bezpośrednio włączają uczniów w proces oceniania a przez to zmuszają do refleksji, promują autonomię ucznia i umiejętność uczenia się – tak istotne umiejętności w XXI wieku (Lenz, 2004). Co więcej, jak utrzymują B. Lynch i P. Shaw (2005), techniki alternatywne, a w szczególności portfolio, jak greckie księgi życia, służą również tworzeniu świadomego obrazu własnej osoby i osobowości.

We współczesnej szkole zdobywanie informacji o uczniu zdaje się być ograniczone do tradycyjnych form oceniania, co redukuje ocenianie do technik formalnych i nie daje możliwości wszechstronnej oceny umiejętności uczniów, którą mogą zapewnić alternatywne formy oceniania. Portfolia, na przykład, poza tym, że umożliwiają zestawienie różnych efektów pracy ucznia, co daje najpełniejszy obraz postępów i osiągnięć uczącego się, mają również istotny walor pedagogiczny: zachęcają do refleksji nad procesem przyswajania języka i rozwijają samodzielność oraz umiejętność organizowania własnej nauki (Pawlak, 2005). Wśród ankietowanych nauczycieli jedynie 6,7% deklaroowało stosowanie portfolio w ocenianiu sprawności receptywnych, a tylko 2,2% jako technik oceniania sprawności produkcyjnych.

Dzienniki uczniów nie tylko stwarzają możliwość pisania w języku obcym dla potrzeb autentycznej komunikacji, ale również umożliwiają doskonalenie pisania jako zindywidualizowanego procesu „myślowego” i jako środka komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Ten dialogiczny charakter dzienników ucznia daje też nauczycielowi unikatową możliwość zaferowania różnych rodzajów informacji zwrotnej dotyczących nie tylko języka jako takiego, ale również strategii i stylów uczenia się, przez co umożliwia realizację podstawowego celu oceniania szkolnego: oceniania kształtującego (O'Malley i Valdez Pierce, 1996). Żaden nauczyciel nie zadeklarował stosowania dzienników ucznia, ani w wersji elektronicznej (blogi) ani papierowej w sprawdzaniu sprawności pisania.

Jak przyznali nauczyciele w wywiadach, nie stosują alternatywnych zadań testowych z kilku przyczyn: nauczyciel A wymienił brak czasu, nauczyciel B zależność od formalnych wymagań maturalnych, a nauczyciel C, poza wymienionymi już czynnikami, podał nieznaną ilość technik alternatywnych i lenistwo nauczycieli. Najprawdopodobniej wszystkie te przyczyny jednocześnie składają się na tak niski poziom wykorzystania nietradycyjnych form oceniania, a co za tym idzie, na ograniczenie możliwości oceniania kompetencji ogólnych.

Niepopularność stosowania oceniania alternatywnego wyraża się również w stosunku nauczycieli do oceniania formalnego (w warunkach egzaminacyjnych) i nieformalnego (np. zadania domowe, obserwacje uczniów, projekty, konferencje z nauczycielem): 76% ankietowanych uważa, że ocenianie formalne jest konieczne, a 83% nie wyraziło potrzeby oceniania nieformalnego, 24,7% twierdzi, że ocenianie formalne jest motywujące, a 21,3% podaje obiektywność oceniania jako przyczynę konieczności stosowania tej formy. Nauczyciele nie uważają oceniania nieformalnego za korzystne, ponieważ prace wykonywane są niesamodzielnie (11 z 35, którzy odpowiedzieli na pytanie) i jest ono subiektywne (8 z 35, którzy odpowiedzieli na pytanie).

Techniki wymagające większej inwencji, twórczości, samostanowienia i transferu umiejętności oraz dające uczniowi więcej wolności w prezentowaniu swoich nie tylko językowych osiągnięć są praktycznie nieużywane przez nauczycieli pomimo faktu, że nauczyciele wydają się być świadomi tego, że techniki oceniania użycia języka w sytuacjach nietestowych nie tylko są bezstresowe, ale również umożliwiają pełniejszą ocenę stałego intelektualnego i społecznego rozwoju ucznia. Ujawnia się również głęboko zakorzenione

u nauczycieli przyzwyczajenie do stosowania obiektywnych miar, które dokładnie mierzą zatomizowane systemy językowe, lecz nie mogą być użyte dla oceniania mało wymiernych, niedających się policzyć kompetencji. Obiektywność i uniformizacja oceniania szkolnego w świetle moich badań są według nauczycieli istotnymi warunkami sprawiedliwego oceniania: nauczyciele unikają oceniania nieformalnego, ponieważ obawiają się subiektywności holistycznego oceniania i wolą zadania zamknięte, gdyż ocenianie ich jest „bezsronne”, a to, niestety, nie umożliwia ani oceniania ani wykształcania kompetencji ogólnych.

6. Przedmiot oceniania

Wiedza socjokulturowa, wrażliwość interkulturowa, niektóre uwarunkowania osobowościowe, umiejętność uczenia się obok kompetencji językowych powinny również być przedmiotem oceniania rozumianego jako pomoc w kształtowaniu tych kompetencji.

Jedynie w 1 ze 127 przeanalizowanych testów pojawił się element wiedzy o krajach anglojęzycznych, natomiast żadne zadanie testowe nie miało w sobie elementu sprawdzenia świadomości interkulturowej. Nauczyciele sami przyznali w wywiadach, że nie uczą i nie oceniają wiedzy o krajach anglojęzycznych. Przykładem na stosunek nauczycieli do wiedzy socjokulturowej jest jednoznaczne stwierdzenie nauczyciela B: *Na pewno, wiedza o krajach ... w ogóle, u mnie w ogóle leży, dlatego, że ja, w ogóle, jestem zwolennikiem tego, że ja uczę języka a nie kultury, nie lubię tego elementu, uważam, że to jest zbędne.*

Uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*) obejmują postawy, motywacje, style poznawcze i cechy osobowościowe. Badani nauczyciele w niewielkim stopniu oceniają style uczenia się: jedynie 24,7% (22 z 89) deklaruje ocenianie stylów uczenia się przy diagnozowaniu uczniów, strategię uczenia się bierze pod uwagę niewiele więcej nauczycieli, bo 31,5% (28 z 89). Co prawda, prawie połowa (47,2%) nauczycieli deklarowała ocenianie umiejętności pracy w grupach, czyli efektywnego współdziałania w zespole, to jednak uściślenie znaczenia pojęcia „ocenianie umiejętności pracy w zespole” w przeprowadzonych wywiadach wykazało, że najprawdopodobniej nauczyciele wypełniający ankiety rozumieli to pojęcie jako formę oceniania, a nie ocenianą dziedzinę. W tym świetle wyniki ankiety dotyczące tego punktu nie są miarodajne. Zdecydowanie lepiej wypada ocenianie stosunku do przedmiotu, ponieważ 76,4% (68 z 89) nauczycieli deklaruje branie tego elementu kompetencji ogólnej pod uwagę przy wystawianiu stopni. Wywiady z nauczycielami wykazały, że ocenianie stylów i strategii uczenia się, umiejętności pracy zespołowej i postaw (stosunku do przedmiotu) jest impresyjne, nie oparte na sprecyzowanych kryteriach i nie jest oceniane stopniem. Nauczyciele a i C oświadczały, że elementy niejęzykowe podlegają ocenie jako globalne, ogólne wrażenie i bez stosowania stopni. Nauczyciel C przyznał, że nie ma systemu oceniania elementów pozajęzykowych, lecz chętnie by taki poznał, co może świadczyć o potrzebie oceniania kompetencji ogólnych w bardziej zorganizowany sposób. Nauczyciel B przyznaje, że co prawda nie ocenia kompetencji ogólnych, lecz zauważa ich wagę, szczególnie jeśli chodzi o strategię uczenia się: *nie, ja tego [strategii] nie oceniam, jakby ... ale omawiam, jak widzę, że dziecko sobie nie radzi z czymś konkretnym, to wtedy omawiam strategię, konkretnie w tych sytuacjach.*

Należy jednak zauważyć, że nauczycielskie systemy oceniania uwzględniają elementy pozajęzykowe służące uzyskaniu całościowego obrazu wiedzy i umiejętności ucznia. 94,4% ankietowanych nauczycieli bierze pod uwagę aktywne uczestnictwo w lekcjach, 62,9% stosunek do przedmiotu, 48,3% wkład pracy uczniów, a 64% dodatkowy wysiłek uczniów w przygotowanie pomocy naukowych lub wykonywanie nieobowiązkowych, dodatkowych ćwiczeń: *bardzo się cieszę, kiedy uczeń rzeczywiście potrafi jakoś samodzielnie pracować w domu, chce i przychodzi do mnie po dodatkowe materiały, ma pytania (...) to zostaje to odpowiednio wynagradzane (...) przy wystawieniu oceny, kiedy mam jakieś wątpliwości pomiędzy tą a tą, to dostaje wyższą* (nauczyciel A). Na uwagę zasługuje stosunkowo wysoki procent nauczycieli oceniających punktualność uczniów: 43,8%.

Premiowanie wszechstronnego rozwoju uczniów w kategoriach rozwijania pozytywnego stosunku do przedmiotu nauczania i uczenia się poprzez nagradzanie oczekiwanych zachowań, takich jak wkład pracy w przygotowywanie się do lekcji czy aktywność na lekcjach, wydaje się być walorem nauczycielskich systemów oceniania. Jednak, jak wykazały wywiady, ocenianie elementów pozajęzykowych stosowane jest w stosunku do uczniów słabszych i dotyczy sumarycznej oceny semestralnej lub końcowej, przez co w oczach uczniów, szczególnie tych, którzy nie mają kłopotów z uczeniem się języka, traci swoją pedagogiczną wartość. Daje się zauważyć brak odpowiednich systemów oceniania elementów pozajęzykowych.

7. Podsumowanie

We współczesnym pojmowaniu uczenia się i nauczania silnie akcentuje się aktywność uczniów, w wyniku której uczniowie tworzą swoją własną wiedzę, ponieważ są nie tyle odbiorcami cudzych informacji, co konstruktorami struktur własnej wiedzy (Dylak, niedatowane). Takie podejście do edukacji wymaga od uczniów autonomiczności, a od nauczycieli uznania podmiotowości ucznia, które powinno również być realizowane w ocenianiu. Niestety, z badań wynika, że pomaganie uczniom w „stawaniu się ludźmi uczącymi się niezależnie i samodzielnie” (Arends, 1994: 39) nie należy do priorytetowych celów oceniania.

W przeciwieństwie do redukcjonistycznej i zdekontekstualizowanej wiedzy produkowanej przez pozytywistyczne badania naukowe, treści oceniane powinny być w zgodzie z niedookreśloną, wielowymiarową wizją rzeczywistości, która sytuuje wiedzę i umiejętności w kontekstach ich powstawania i zastosowania. Przedmiotem oceniania są więc nie tylko podstawowe sprawności, ale i umiejętności wyższego rzędu, rozwiązywanie problemów, myślenie twórcze oraz umiejętności metakognitywne umożliwiające świadomość i kontrolę nad własnym uczeniem się w i poza szkołą (Gibbs, 1998; Shepard, 2000). Badania wykazują, że kompetencje ogólne i kluczowe tylko w niewielkim stopniu są przedmiotem oceniania, a to z kolei nie służy wzmocnieniu potrzeby rozwijania tych kompetencji u uczniów.

Myślenie wyższego rzędu, takie jak analiza, interpretacja, krytyka, synteza, zastosowanie umiejętności i wiedzy w nowych kontekstach są złożonymi czynnościami, które nie poddają się ocenianiu przy użyciu prostych, psychometrycznych technik mierzących zato-

mizowane systemy językowe. Jak ujawniły badania, w nauczycielskich systemach oceniania dominują jednak techniki psychometryczne, a nauczyciele przywiązani są do stosowania obiektywnych miar niedających możliwości oceniania mało wymiernych i niedających się policzyć kompetencji ogólnych.

Jak zauważa R. J. Stiggins, nauczyciele nie są przygotowani do stawienia czoła wielowymiarowości oceniania szkolnego, ponieważ nie dano im takiej szansy (Stiggins, 2002), dlatego w edukacji nauczycieli uzasadnionym wydaje się nie tylko zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na kształcenie w dziedzinie diagnostyki edukacyjnej proporcjonalnie do wagi tego przedmiotu, ale przede wszystkim przeniesienie akcentu z technicznej strony oceniania na kształtowanie umiejętności krytycznej refleksyjności. Stanie się refleksyjnym praktykiem lub nawet „transformatywnym intelektualistą” (Giroux, 1988) nie tylko pozwoli na krytyczną analizę technicznej strony oceniania, ale przede wszystkim umożliwi przededefiniowanie podstawowych celów i przedmiotu oceniania i dostrojenie do nich odpowiednich form oceniania, tak aby system oceniania stał się spójny nie tylko wewnętrznie, ale również odpowiadał współczesnemu rozumieniu procesu uczenia się i nauczania. Zmiana nastawienia do kształcenia nauczycieli w myśl zasady „practise what you preach”, pociąga za sobą konieczność zmiany metod nauczania z transmisyjnego przekazywania wiedzy na wprowadzenie do sali wykładowej atmosfery „poznania, wątpienia, atmosfery dążenia do własnych odkryć, a w konsekwencji do niezależności poznawczej” (Dylak, niedatowane), ponieważ trudno jest wymagać kształtowania i oceniania kompetencji ogólnych od nauczycieli, którzy tych kompetencji nie posiadają.

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. I. 1994. *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP.
- Arendt, H. 1999. *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*, Warszawa: Aletheia.
- Benton, T. i Craib, I. 2003. *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Brener, H. 2006. « Współczesne kierunki pedagogiczne ». (w:) *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu, T.1* (red. B. Śliwerski). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne: 195–273.
- Coste, D., North, B., Shiels, J. i Trim, J. 2003. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Crooks, T.J. 1988. « The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students ». *Review of Educational Research* Vol. 58, No. 4: 438–481.
- Czerepaniak-Walczak, M. 2006. *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Delors, J. (red.) 1998. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku*, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich UNESCO.

- Duffy, T. M., Cunningham D. J. 1996. « Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction ». (w:) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (red. D. H. Jonassen), New York: Macmillan: 170–198.
- Dylak, S. *Konstruktywizm, jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> DW 12.03.2009.
- Fulcher, G. i Davidson, F. 2007. *Language Testing and Assessment. An advanced resource book*, Oxon: Routledge
- Fulcher, G. 2000. « The communicative legacy in language testing ». *System* 28: 483–497.
- Gadacz, T. 2010. « Nie ma szczęścia bez myślenia ». *Niezbędnik Inteligenta, Czego szuka nauka, Wydanie specjalne* 6/2010: 126–132.
- Gipps, C. 1998. « Student assessment and learning for a changing society ». *Prospectus* vol. XXVIII, no 1: 31–44.
- Giroux, H.A. 1988. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Westport: Bergin & Garvey.
- Gołębniak, B.D. 2007. « Egzaminy i ocenianie szkolne ». (w:) *Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 2* (red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 206–239.
- Gołębniak, B.D. 2007. « Program szkolny ». (w:) *Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 2* (red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 123–157.
- Hardgraves, A., Earl, L. i Schmidt, M. 2002. « Perspectives on Alternative Assessment Reform ». *American Educational Research Journal* Spring, Vol.39, No. 1: 69–95.
- Janowski, A. 1985. *Poznanwanie uczniów*, Warszawa: WSiP.
- Klus-Stańska, D. 2002. « w stronę dydaktyki interakcyjnej ». (w:) *Nauczyciel i Uczeń w Przestrzeniach Szkoły* (red. M. Nowicka). Olsztyn: Wydawnictwo UWM: 47–65.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. 2004. *Sprawdzanie Umiejętności w Nauce Języka Obcego. Kontrola — Ocena — Testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kozma, R. 2009. « Assessing and Teaching 21st Century Skills. Assessment. Call to Action ». (w:) *New Approaches to Skills Assessment and Implications for Large-scale Testing. The Transition to Computer-Based Assessment* (red. F. Scheuermann i J. Björnsson). JRC Scientific and Technical Reports <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/111111111/8713> DW 26.08.2010.
- Lenz, P. 2004. « The European Language Portfolio ». (w:) *Insights from the Common European Framework* (red. K. Morrow). Oxford: Oxford University Press.

- Little, D. 2005. « The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgments in the assessment process ». *Language Testing* 22 (3): 321–336.
- Lynch, B. i Shaw, P. 2005. « Portfolios, Power, and Ethics ». *TESOL Quarterly* Vol. 39, No 2: 263–297.
- Martyniuk, W. (red.) 2004. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*. Kraków: Universitas.
- Melosik, Z. 2007. « Kultura popularna jako czynnik socjalizacji ». (w:) *Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 2* (red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski). Wydawnictwo Naukowe Warszawa: PWN: 68–93.
- Melosik, Z. i Szkudlarek, T. 2009. *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Milerski, B. i Śliwerski, B. 2000. *Leksykon — Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Niemierko, B. 1999. *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- O'Malley, J.M. i Valdez Pierce, L. 1996. *Authentic Assessment for English Language Learners. Practical approaches for teachers*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Parczewski, P.W. 2012. *Nauczycielskie Systemy Oceniania. Trafność oceniania na lekcjach języka angielskiego*. Toruń: A. Marszałek.
- Pawlak, M. 2005. « Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów- dylematy i wyzwania ». *Języki Obce w Szkole* nr 3: 61–68.
- Rea-Dikins, P. i Gardner, Sh. 2000. « Snares and silver bullets: disentangling the construct of formative assessment ». *Language Testing* 17 (2): 215–243.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012r. W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. http://bip.men.gov.pl/images/stories/akty/27_08.pdf DW 25.10.2012.
- Shepard, L. 2000. « The Role of Assessment in a Learning Culture ». *Educational Researcher*, vol. 29, no.7: 4–14.
- Shohamy, E. 1997. « Testing methods, testing consequences: are they ethical? are they fair? ». *Language Testing* 14 no 3: 340–349.
- Shohamy, E. 2000. « Fairness in language Testing ». *Studies in Language Testing* 9: 15–19.
- Shohamy, E. 2001. « Democratic assessment as an alternative ». *Language Testing* 18 (4): 373–391.
- Spratt, M. 2005. « Washback and the classroom: the implications for teaching ». *Language Teaching Research* 9 (1): 5–29.
- Stiggins, R.J. 2002, « Assessment, Student Confidence, and School Success ». *Phi Delta Kappan*, vol. 81, no. 3. <http://www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm> DW 30.06.2009.

Tatarkiewicz, W. 1981. *Historia filozofii* T.2. Warszawa: PWN.

Weir, C. 1990. *Communicative language Testing*. New York: Prentice Hall.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. W sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF> DW 25.10.2012.

Rozdział III

Środki dydaktyczne w rozwijaniu kompetencji ogólnych

MULTIMEDIALNA WIEDZA PROCEDURALNA W DYDAKTYCE ZADANIOWEJ

Skills and multimedia: towards an action-oriented approach

Enabling the learner to become a person who is able to accomplish tasks in a given situation and context requires tools which are designed with the intention of developing their ability to put knowledge into action: that is know-how (*savoir faire*). We focus here, with examples, on showing how and why doing a multimedia task may be a key element in the acquisition of these skills in the learner. We will also present some elements of a research project, which was designed to better understand the relationship of language teachers in Poland with multimedia and tasks.

We współczesnym społeczeństwie, wielowarstwowym i niejednorodnym, w którym panuje nieustanny obieg informacji, w którym dominuje różnorodność i wielokulturowość, kształcenie językowe nie może ograniczać się do promowania wśród uczących się biernych postaw polegających na obserwacji. Świadomość nowego kontekstu w nauczaniu zaowocowała dydaktyką zadaniową, promowaną przez ekspertów Rady Europy, którzy widzą w uczeniu rzeczywistego użytkownika języka. Podejście zadaniowe promuje zatem postawę „aktywnej jednostki społecznej”, mającej do wykonania pewne zadania uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym (ESOKJ 2003:20). Nie tylko znajomość zasobów leksykalnych i źródłowych umożliwia osiągnięcie zamierzonych celów, lecz także ich właściwe wykorzystanie w działaniu czyli odwołanie się do wiedzy proceduralnej.

Rozwijanie tego typu wiedzy w kształceniu językowym wiąże się z możliwie wiernym i bliskim życiu codziennemu odtwarzaniem sytuacji działaniowych. W artykule, w oparciu o konkretne przykłady, postaramy się wykazać, że zadanie o charakterze multimedialnym może stać się kluczowym elementem rozwijania wiedzy proceduralnej ucznia. Odwołamy się również do wstępnych wyników badania empirycznego diagnozującego stosowanie tego typu zadań przez nauczycieli języków obcych.

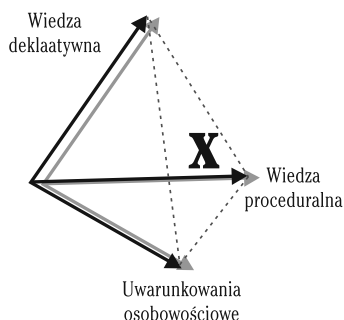
Na początku artykułu zostaną przeanalizowane pojęcia wiedzy proceduralnej oraz zadania we współczesnej glottodydaktyce. Następnie naszą uwagę skierujemy na multimedia, a zwłaszcza na ich wykorzystanie przez nauczycieli w szkołach średnich. Przywołamy w tym celu niektóre dane zebrane podczas prowadzonego przez nas badania empirycznego. Dla praktycznego zilustrowania omawianych zagadnień posłużymy się przykładem pochodzącym z prowadzonego przez nas e-modułu przeznaczonego do praktycznej nauki języka francuskiego dla studentów I i II roku z grup początkujących w Instytucie Romani-styki UW od roku 2009/2010.

1. Rola zadań multimedialnych w rozwijaniu umiejętności praktycznych (savoir-faire)

1.1. O umiejętnościach praktycznych słów kilka

Zastanówmy się zatem, czym dokładnie są „umiejętności praktyczne”? Według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ, 2003: 24) umiejętności praktyczne, czyli wiedza proceduralna, są to umiejętności społeczne, życiowe, zawodowe i interkulturowe. Łatwo zauważyć, jak bardzo rozległy jest obszar przywołany w tym punkcie.

Aby sformułować zwięzłą definicję, powiedzmy, że wiedza proceduralna to wiedza deklaratywna i uwarunkowania osobowościowe w działaniu, to proces. Nie jest to jednak „czysta” umiejętność, ponieważ wszystkie nasze kompetencje praktyczne znajdują się w pewnym miejscu continuum, a jednocześnie zawsze są bliższe jednemu z elementów krańcowych. Wszystko sprowadza się do miejsca na continuum, w którym się znajdujemy, jesteśmy zawsze bliżej którejś z trzech kompetencji (rys. 1).



Rys. 1. Związek wiedzy proceduralnej z deklaratywną i uwarunkowaniami osobowościowymi.

Od ponad 20 lat wiadomo, że celem edukacji jest przejście z „uczenia się jako pasywnego odbioru”, gdzie wiedza jest bezpośrednio dostarczana, do „uczenia się poprzez kierowane konstruowanie wiedzy” (Shuell, 1992: 23). Dydaktyka zadaniowa umożliwia rozwijanie umiejętności praktycznych, ponieważ wyznacza cel działania. Zanim go osiągniemy, musimy rozwiązać cały szereg różnych problemów (w przeciwnym wypadku zadanie nie ma zastosowania). W tym celu musimy wykorzystać naszą wiedzę proceduralną. Umiejętności praktyczne nie da się „odkrywać”, należy je wytrenować.

Zadania muszą być możliwie jak najbliższe życiu, ponieważ to w tym kontekście umiejętności praktyczne mają być wykorzystane. Tylko wtedy działania oparte na zadaniach mają sens. Sytuacje muszą być prawdopodobne, stąd nieuchronne odwołanie się do dokumentów autentycznych, które pełnią funkcję łączników „życia szkolnego” z „życiem społecznym”.

Fitzpatrick podkreśla: „the need for more authenticity both in task and content in language learning. Learners need to be given the opportunity to get more exposure to real-life language use, and tasks need to be defined which enable the learner to interact

with authentic language and reflect on authentic contexts of the use of the target language in ways meaningful and supportive to their learning” (Fitzpatrick i inni, 2005: 20). Ale, jak pisze Jonassen (Jonassen, 1994), aby być autentyczne, zadania muszą pokazywać złożoność prawdziwego świata, a ta z kolei łączy się także z nośnikami, przez które on do nas dociera¹⁹. To dlatego sam tekst już nie zawsze wystarczy i warto odwołać się do multimediów, które ową złożoność podkreślają. Składają się na nią zarówno elementy wizualne – ruchome i stałe – a także słuchowe i tekstowe. Na liście elementów do wykorzystania znajdują się na przykład: zdjęcia, rysunki, karykatury, komiksy, malarstwo, reklamy prasowe i telewizyjne, programy i filmy, animacje i prezentacje, piosenki, wideoklipy, programy radiowe, podcasty, videocasty, strony internetowe, blogi, fora internetowe.

Dobre zadania mobilizujące wiedzę proceduralną wymagają od uczniów tworzenia własnych dokumentów multimedialnych takich jak: rysunki lub zdjęcia, nagranie lub montaż wideo, własne nagrania audio, blogi i inne.

1.2. Wstępne wyniki badania własnego

Wstępnym celem badania²⁰ było zebranie danych dotyczących praktyki dydaktycznej i stosowania multimediów przez nauczycieli języków obcych w szkołach ponadgimnazjalnych. Kwestionariusz ankiety zawierający 19 pytań, został opracowany przy użyciu systemu Google Docs i skierowany do dostępnej grupy badawczej w całej Polsce. Ankiety wypełniono w formie elektronicznej. W podanym okresie badawczym udało się pozyskać odpowiedzi od 82 nauczycieli, w tym 48 nauczycieli języka francuskiego, 14 – języka angielskiego, 7 – języka niemieckiego, 1 – języka włoskiego oraz 12 – języka rosyjskiego. W pierwszej kolejności interesuje nas jedynie wstępne zdiagnozowanie stopnia wykorzystania multimediów przez nauczycieli języków obcych oraz obszarów, w jakich pojawiają się one na lekcji. Następnie przywołamy w odpowiednim kontekście pojęcie zadania. Pytanie 16 ankiety dotyczy sposobu rozumienia terminu „zadanie”:

Zadanie (w rozumieniu Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego) w nauczaniu języków obcych to:

- a. *działania zapożyczone z życia codziennego (np. kupno butów, pomoc we wskazaniu drogi, napisanie listu);*
- b. *zbieranie danych do celów badawczych;*
- c. *każde działanie, które ma prowadzić do określonego rezultatu wynikającego z problemu do rozwiązania, podjętego zobowiązania, ustalonego celu;*
- d. *każde działanie wywołane wyraźnym poleceniem.*

Z odpowiedzi wynika, że 70 nauczycieli z grupy badawczej rozumie pojęcie zadania właściwie jako „każde działanie, które ma prowadzić do określonego rezultatu wynikają-

19 “In order for the activities to be authentic, they must reflect the nature complexity of real-world environment that employ the context in which learning is relevant”.

20 Ankieta stanowi część badania empirycznego prowadzonego w ramach pracy nad rozprawą doktorską w Instytucie Romanistyki UW w okresie od 09-02-2012 do 11-04-2012. Badaniem objęto dotychczas 82 nauczycieli różnych języków obcych z polskich liceów.

czego z problemu do rozwiązania, podjętego zobowiązania, ustalonego celu”. Zasadne jest zatem dalsze badanie ich działań związanych z zadaniem multimedialnym.

Następnie postaramy się prześledzić odpowiedzi na pytanie: jak nauczyciele języków obcych korzystają z multimediów na swoich lekcjach? Przedstawione wyniki (liczbowe i procentowe) są wstępną ilustracją uzyskanych danych i nie zostały na tym etapie badania poddane bardziej szczegółowym opracowaniom statystycznym. Nie przeprowadzamy też zróżnicowania ze względu na nauczane języki, ponieważ chodzi nam przede wszystkim o otrzymanie swoistych ram dla dalszych refleksji.

Z ankiety przeprowadzonej wśród 82 nauczycieli wynika, że 53% często lub bardzo często korzysta z multimediów podczas zajęć (Fig.1).

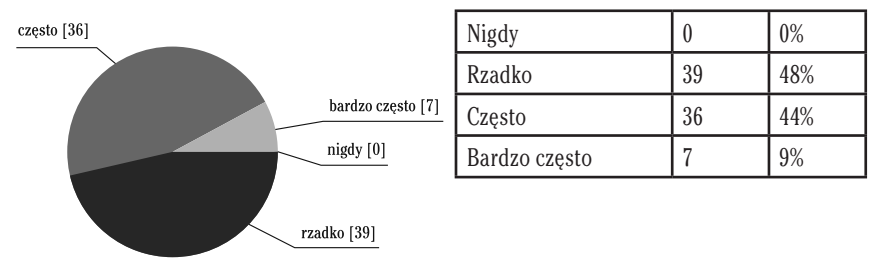


Fig.1. Częstotliwość korzystania z multimediów podczas zajęć językowych w liceum (n=82)
Źródło: opracowanie własne.

Z dalszych odpowiedzi wynika jednakże, że chodzi raczej o typowe i dość rutynowe wykorzystanie internetowych zasobów, takich jak: zdjęcia, filmy i piosenki, ewentualnie animacje i strony internetowe. Z kolei prawie nigdy nie jest wykorzystana strona kreatywna multimediów: własna produkcja uczniów lub podcasty i videocasty.

Typ materiału wykorzystanego podczas lekcji	Nigdy % n=82	Rzadko % n=82	Często % n=82	Bardzo często % n=82
zdjęcia	5	21	35	39
rysunki, karykatury	18	45	29	7
rysunki lub zdjęcia robione przez uczniów	44	39	17	0
komiksy	45	39	12	4
malarstwo	20	60	15	6
reklamy prasowe/telewizyjne	18	38	35	9
filmy	5	45	35	15
programy / filmy dokumentalne z telewizji	37	43	15	6
nagrania wideo lub wideo montaże robione przez uczniów	67	26	6	1
animacje lub prezentacje typu Powerpoint	18	32	27	23

piosenki	1	20	45	34
wideoklipy	32	41	17	10
programy radiowe	65	22	12	1
własne nagrania	68	20	10	2
podcast/wideocast	74	16	10	0
strony internetowe	6	35	29	29

Fig. 2. Częstotliwość korzystania z multimediów na zajęciach z języka obcego w liceum.

Źródło: opracowanie własne.

Nawet jeżeli aż 67% nauczycieli twierdzi, że wykorzystuje dokumenty multimedialne do realizacji zadań (Fig. 3) i że najważniejszą funkcją obrazu jest ułatwienie zapamiętywania (Fig. 4), to w 84% jest on raczej wykorzystany jako ogólna ilustracja lekcji.

Dokumenty multimedialne są obecne na Pani/Pana lekcji (można wybrać kilka odpowiedzi):	% n=82
w ramach punktowych ćwiczeń	63
w ramach scenariuszy pedagogicznych	26
w ramach zadań do wykonania	67
jako ilustrująca część lekcji	84
inne	1

Fig. 3. Rola multimediów podczas zajęć językowych.

Źródło: opracowanie własne.

Na zajęciach językowych multimedia Pani/Pana zdaniem, pełnią funkcję (można zaznaczyć maksymalnie 3 odpowiedzi)	% n=82
wyjaśniającą	48
ilustrującą (estetyczny element, dekoracje)	54
informującą (źródło wiedzy)	73
badawczą (stanowią przedmiot badań)	17
porównawczą (jako narzędzie do porównywania z polskim kontekstem)	27
ułatwiającą zapamiętywanie	88

Fig. 4. Funkcja elementów multimedialnych na zajęciach językowych.

Źródło: opracowanie własne.

1. 3. Zadanie multimedialne a wiedza proceduralna

Jak opracować zadanie multimedialne, aby rozwijać wiedzę proceduralną? Przede wszystkim, jak pisał Robert Gagné (Gagné, 1985) i zgodnie z ESOKJ (ESOKJ, 2003:15), mamy konstruować zadanie z prostszych i coraz bardziej złożonych działań, prowadzących do

wymaganej koordynacji wszystkich działań poprzednich. Zadanie wymaga od ucznia opanowania różnego typu umiejętności, od najprostszych po coraz trudniejsze, co umożliwia przejście do myślenia wyższego rzędu.

Kolejne etapy tego działania są zatem następujące:

1. Ustalić cel zadania oraz typ wiedzy, jaki w sposób szczególny ma ono rozwijać.
2. Wytypować narzędzia potrzebne do osiągnięcia celu, wybrać te, które są w naszym przekonaniu najbardziej przydatne dla naszych uczniów.
3. Zdecydować, jakie media najlepiej umożliwią posługiwanie się wybranymi narzędziami.
4. Szukać i wybrać konkretne materiały do wykorzystania w zadaniu.

Na każdym etapie tego procesu należy zadawać sobie pytania kontrolujące świadomość naszego postępowania:

- dlaczego wybrany został ten, a nie inny cel? (powinien być przydatny w tzw. „prawdziwym życiu”)
- jaka może być jego ewaluacja?
- jakie etapy są naprawdę potrzebne i jakiego typu media najlepiej wykorzystać?
- czy to, co proponujemy, nie jest zbyt trudne lub zbyt łatwe dla uczniów?

Przekonamy się też, że trudności w wykorzystywaniu umiejętności praktycznych wynikają z braków we właściwej im wiedzy deklaratywnej. Im bardziej skomplikowana jest ćwiczona umiejętność praktyczna, tym bardziej złożone narzędzie multimedialne powinno jej odpowiadać.

2. Przykład praktyki dydaktycznej na poziomie szkoły wyższej

Jak wspomnieliśmy na początku, zadania muszą być możliwie jak najbliższe życiu, ponieważ to w tym kontekście umiejętności praktyczne mają być wykorzystane, a nie w klasie szkolnej. Tylko wtedy działania oparte na zadaniach mają zastosowanie, dlatego też poszukujemy rozwiązań, które dotyczą aspektów zarówno językowych, jak i pozajęzykowych. Podkreślimy fakt, że zadanie jest, w naszym rozumieniu, najpierw osadzone w obszarze językowym, a dopiero później – pozajęzykowym, co jest zgodne z jego definicją zawartą w ESOKJ: „Komunikowanie i uczenie się polegają na wykonywaniu pewnych zadań. Nie są to jedynie zadania językowe, chociaż wymagają podjęcia działań językowych przy użyciu językowej kompetencji komunikacyjnej wykonawcy” (ESOKJ, 2003: 25). W dalszej części naszej refleksji przedstawimy propozycje zadań rozumianych przede wszystkim jako działania językowe, osadzone w działaniach szerszych, w tym również niejęzykowych. Umożliwia to proceduralizację wiedzy.

2.1. Przygotowanie: zbudowanie właściwego kontekstu działania

Przedstawiony zostanie przykład zadania, które rozwiązywali studenci II roku studiów filologicznych profilu dla początkujących w Instytucie Romanistyki UW w roku 2010/2011.

Celem pragmatycznym jest opracowanie swojego CV oraz listu motywacyjnego w od-

powiedzi na prasowe ogłoszenie o pracę. Odpowiada to naszemu postulatowi wyszukiwania zadań „bliskich prawdziwemu życiu”. Zadanie osadzone we właściwym mu kontekście wiedzy praktycznej pogłębia uprzednio nabytą wiedzę, ale przede wszystkim pomaga uczniowi w wykorzystaniu jej w życiu codziennym.

Jak już wspomnieliśmy, określenie głównego celu skłania do refleksji nad typem wiedzy, którą będziemy rozwijać i nad narzędziami, których w tym celu użyjemy.

W przywołanym przykładzie odwołujemy się jednocześnie do wiadomości językowych (specyficzne słownictwo niezbędne do realizacji zadania), wiedzy socjolingwistycznej (znajomość zwrotów potrzebnych przy redagowaniu listu motywacyjnego) oraz do wiedzy proceduralnej (np. sposób rozmieszczenia i przedstawienia informacji w CV, znajomość technik redakcyjnych, wyszukiwanie informacji, formułowanie opinii, krytycznej analizy). Rozwijane są nie tylko kompetencje w zakresie języka pisanego (rozumienie tekstu pisanego i wypowiedź pisemna) lecz także w zakresie np. rozumienia ze słuchu.

Na kolejnym etapie pracy dokonamy wyboru narzędzi właściwych do realizacji celu. Posłużymy się mikro-zadaniami, umożliwiającymi pracę nad słownictwem i pokazującymi techniki redakcyjne i kompozycyjne, niezbędne przy redagowaniu CV czy listu motywacyjnego.

Przy wyborze narzędzi multimedialnych nie możemy pominąć tych, które są związane z językiem pisany, choć chcemy także rozwijać różnorodne typy inteligencji poprzez odwołanie się do pracy z dźwiękiem i obrazem. To może sprawić pewien kłopot w doborze materiałów, jeśli wziąć pod uwagę typowo pisemny charakter zadania.

Przeszukaliśmy zasoby internetowe w celu wyszukania odpowiednich dokumentów audio i video, które prezentują interesujące nas cechy CV i listu motywacyjnego, a jednocześnie dają uczniom dostęp do odpowiednich narzędzi przy realizacji zadania i umożliwiają im odwołanie się do własnych umiejętności praktycznych.

2.2. Przebieg pracy nad zadaniem

Zadanie zostało podzielone na osiem ćwiczeń wstępnych oraz dwa ćwiczenia główne (napisanie CV oraz listu motywacyjnego). Każde kolejne ćwiczenie reprezentowało wyższy stopień trudności językowych połączony z maksymalnym zróżnicowaniem narzędzi multimedialnych. Treści językowe prowadzonego przez nas e-modułu są wyborem autorskim, dość niezależnym od reszty programu praktycznej nauki języka francuskiego (PNJF) i nie stanowią jedynie wiernego „odbicia” tego, czego studenci dowiedzieli się w ramach innych modułów. Studenci mają dwa tygodnie na wykonanie zadania oraz możliwość korzystania ze wszelkich dostępnych im strategii kompensacyjnych i uczeniowych.

Pierwsze ćwiczenie wstępne zawiera dokument video, który umożliwia zapoznanie się z przykładem dobrze napisanego CV. Nasza propozycja to praca z filmem. W tym przypadku chodzi głównie o połączenie obrazu oraz tekstu mówionego. Rozumienie ze słuchu ściśle powiązane z elementami wizualnymi owocuje lepszym efektem końcowym, a więc lepszym stopniem zrozumienia sensu oglądanego dokumentu. Kompozycja CV przedstawiana przez bohatera filmu jest identyczna z tą, która widnieje na dokumencie pisany.

Mając do dyspozycji te dwa modele, uczeń z intuicją językową może rekompensować w ten sposób niedobory leksykalne w proponowanym zakresie tematycznym. Poleceniem towarzyszącym temu ćwiczeniu była prośba o sformułowanie w pięciu zdaniach własnej opinii na temat prezentowanego filmu, z wykorzystaniem typowych dla tego celu zwrotów (*je pense, je crois, selon moi, itp...*). Proponowane ćwiczenie wymaga od studentów umiejętności językowych i jednocześnie inspirowanie ich do uzupełniania braków w zasobie leksykalnym.

Dzięki filmowi uczący się mają od początku ułatwiony dostęp do pewnego modelu CV przedstawionego w zróżnicowanym kanale percepcyjnym: od rozumienia ze słuchu, poprzez rozumienie sytuacyjne aż do tekstu pisanego.

Drugie ćwiczenie odwołuje się w całości do rozumienia dokumentu pisanego. Chodzi o tekst, dokument autentyczny, komentujący popularne dzisiaj CV przedstawione w nagraniu video. Ważne jest to, że materiał zawiera większość niezbędnego słownictwa dotyczącego poszukiwania pracy. Ćwiczenie polega na uzupełnianiu luk, brakujące wyrazy są podane w języku polskim. W tym wypadku uczniowie mogą ponawiać próby poprawnego rozwiązania ćwiczenia aż do dnia ograniczenia dostępu do strony przez prowadzącego zajęcia. Dzięki temu łatwo przetestować różne środki techniczne wspomagające pracę on-line, a także rozwinąć umiejętności praktyczne studentów (choćby przez szukanie internetowych narzędzi pomocniczych, np. słowników). Nie można jednak ograniczyć się wyłącznie do działań rutynowych, trzeba także wykazać zmysł krytyczny w stosunku do aktualizowanych narzędzi, ponieważ ćwiczenie jest tak skonstruowane, aby uniemożliwić jego rozwiązanie przy pomocy jednego narzędzia np. samego „tłumacza Google” (który proponuje wiele możliwych rozwiązań) czy też przez odwołanie się do słownika polsko-francuskiego (brak kontekstu utrudnia znalezienie właściwego ekwiwalentu). Nie jest to zaskoczenie dla osób, które zetknęły się z tym zagadnieniem już na I roku studiów, chodzi raczej o przypomnienie ogólnej zasady i odwołanie się do umiejętności praktycznych, ćwiczonych już wcześniej.

Trzecie ćwiczenie wstępne przywołuje jednocześnie dźwięk i język pisany. Jest to krótki film prezentujący slajdy doradcy zawodowego omawiającego pięć porad dla osób piszących CV. Pytanie brzmi: „Jakich porad udziela doradca? Ułóż pięć zdań z wykorzystaniem co najmniej trzech z nich w formie subjonctif”. Dokument jest amalgamatem języka pisanego i mówionego (bez obrazu), jego zaletami są prostota i niewielki rozmiar. Ponownie multimedia pozwalają na skonfrontowanie stopnia percepcji informacji płynących poprzez różne kanały rozumienia. Nagranie podsumowuje informacje niezbędne do redakcji CV i podsuwa środki praktyczne potrzebne do jego wykonania. Zadanie wymaga wykorzystania istotnych form gramatycznych (*le subjonctif*) oraz wyselekcjonowania informacji.

Czwarte ćwiczenie wstępne zawiera oficjalny dokument pisemny figurujący na stronie rządowej. Dowiadujemy się z niego, jaki układ rubryk – obowiązkowych i fakultatywnych – jest niezbędny do zredagowania CV. Ponownie wykorzystaliśmy technikę wypełniania luk nawiązujących do tytułów omawianych rubryk. Każda rubryka jest dokładnie opisana w tekście, przez co wyszukiwanie właściwej dla niej nazwy jest ułatwione, a selekcja tych

informacji przyczynia się do rozwijania umiejętności praktycznych w zakresie redagowania CV, podczas którego można je wykorzystać.

Piąte ćwiczenie wstępne również prezentuje dokument video zawierający przykład nieudanego CV. Student ma za zadanie określić, dlaczego prezentowane CV zostało uznane za niepoprawne. Celem jest uważna analiza prezentowanego dokumentu i odwołanie się do umiejętności praktycznych ćwiczonych uprzednio. Jednocześnie potrzebny jest zmysł krytyczny, posługiwanie się nabytym słownictwem, umiejętność wyrażania opinii.

Szóste ćwiczenie to ćwiczenie wymagające główne zrealizowania pierwszego zadania – napisania CV. Studenci otrzymują szkielet kompozycyjny – pusty formularz CV wymagający uzupełnienia stosownymi informacjami. Sam dokument ma zalety informacyjne związane z „savoir-faire” studentów. Polecenie brzmi: „Proszę napisać własne CV w oparciu o uzyskane informacje (dane mogą być fikcyjne)”. Jest to zadanie podsumowujące wszystkie poprzednie działania, zarówno w zakresie wiedzy, jak i umiejętności praktycznych, uzyskane na poprzednich etapach pracy. Ocena opiera się na kryteriach językowych, socjolingwistycznych i pragmatycznych, właściwych dla tego gatunku dyskursu.

Podobne etapy, choć w mniejszym stopniu, zostały opracowane na potrzebę redakcji listu motywacyjnego, który jest drugim celem omawianego makro-zadania.

W skład pierwszego ćwiczenia wstępnego wchodzi dokument video, podobnie jak w ćwiczeniu trzecim (dla CV), które zawiera pięć porad ułatwiających napisanie dobrego listu motywacyjnego. Należy zauważyć i przytoczyć porady. W kolejnych dwóch ćwiczeniach wykorzystany zostaje język pisany. W pierwszym z nich studenci czytają tekst znajdujący się na stronie rekrutacyjnej, gdzie wyjaśniono kompozycję listu motywacyjnego. Do tego dołączony zostaje przykład niepoprawnego listu motywacyjnego, którego zawartość odbiega od omawianych porad. Polecenie kieruje studentów w stronę przyczyn nieskuteczności listu – jego błędów merytorycznych i kompozycyjnych.

Uczeń może w tym celu korzystać ze wszelkich materiałów – ćwiczy w ten sposób zmysł krytyczny i obserwacyjny oraz odwołuje się do wiadomości pozyskanych wcześniej z tekstu.

Drugi tekst – ostatnie ćwiczenie wstępne – ma na celu zapoznanie studentów z długą listą zwyczajowych form grzecznościowych używanych we wstępnej i końcowej części korespondencji formalnej (niekoniecznie chodzi tylko o list motywacyjny). Również i w tym przypadku zależy nam na pobudzeniu zmysłu krytycznego krótkim ćwiczeniem pisemnym wykorzystującym stosowne zwroty adresatywne: „Proszę napisać wiadomość do wykładowcy e-learningu tłumaczącą powody, dla których nie zostało zrealizowane ostatnie zadanie lub w celu zadania mu jakiegoś pytania”.

Końcowym etapem pracy jest realizacja drugiego ćwiczenia z omawianego makro-zadania, czyli napisanie listu motywacyjnego. Odnosi się do oferty pracy umieszczonej w gazecie codziennej. Polecenie brzmi: „W oparciu o podane informacje proszę napisać list motywacyjny w odpowiedzi na zamieszczoną ofertę pracy”.

W ten sposób staramy się rozwijać różnorodne umiejętności praktyczne uczących się i mobilizować ich kompetencje transwersalne oraz posiadaną i nowo nabytą w ćwicze-

niach wstępnych wiedzę. Multimedia zostały wykorzystane jako narzędzie do przekazywania informacji i wiedzy praktycznej w różnych formach, poprzez różne kanały percepcyjne, co przyczynia się, taką przynajmniej mamy nadzieję, do nadania ćwiczeniom cech autentyczności.

3. Podsumowanie

Podsumowując trzeba pamiętać o trzech ważnych kwestiach. Pierwszą z nich jest fakt, że wiedza proceduralna nigdy nie jest rozdzielna z wiedzą deklaratywną i uwarunkowaniami osobowościowymi: chodzi wyłącznie o stopień intensywności każdego z tych elementów w danym działaniu. Po drugie powinniśmy pamiętać, że, jak twierdzi Cowan, „reflection in Higher education is crucial, and that is why it has to be a central piece in the tasks given” (Cowan, 1998: 35). Umiejętności praktyczne są tak ważne, ponieważ pomagają uczniom w rozwiązywaniu problemów, szkolnych i pozaszkolnych. Po trzecie multimedia muszą być obecne w zadaniach, bo tylko takie połączenie pokaże wszystkie możliwe konteksty, każdy aspekt w tym procesie, nie tylko językowy, ale również komunikacyjny.

Aby uczniowie mogli stać się aktywnymi uczestnikami życia społecznego danej społeczności językowej, powinni trenować i rozwijać umiejętności pozwalające im rozwiązywać problemy. Warto zauważyć, że multimedia są niezbędne do ukazania w klasie szkolnej złożoności „prawdziwego życia” i wykształcenia w uczniach umiejętności radzenia sobie w różnorodnych sytuacjach językowych.

BIBLIOGRAFIA

- Cowan, J. 1998. *On becoming an innovative university teacher: reflection in action*. London: Open University Press.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Fitzpatrick A. et al. 2005. *ICT in vocationally oriented Language Learning*. Strasbourg: council of Europe Publishing.
- Gagne, R. M. 1985. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. Harcourt: Wadsworth Publishing.
- Jonassen, D. 1994. « Thinking technology ». *Educational Technology* 34(4): 34–37.
- Shuell, T. 1992. « Designing instructional computing systems for meaningful learning ». (w:) *Adaptive Learning Environments* (red. M. Jones i P. Winne). New York: Springer Verlag: 23–25.
- Warsaw University, Romance philology, Spiral Connect e-learning platform, <http://pologne.univ-lyon1.fr/> [DW: 14-07-2012].

ROZWIJANIE KOMPETENCJI OGÓLNYCH W NAUCZANIU I UCZENIU SIĘ JĘZYKA METODĄ PROJEKTÓW

Development of general competences in a project-based approach to language teaching and learning

In the process of foreign language acquisition learners develop both general and linguistic competencies. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is largely focused on achieving language competence and offers no descriptors or specific suggestions for developing, or evaluating, general competencies. Apart from a few methodological guidelines, this is left to the individuals responsible for the language teaching process. Therefore, the following question arises: how can foreign language classes be organised that enable development of not only linguistic but also general competencies? a solution that enables learners to develop such competencies and teachers to observe their development is a project-based approach based on effective activities and cooperation of learners. To take part linguistic knowledge is indispensable but alone it is not enough; other skills and knowledge are also needed in order to be able to solve problems which are embedded in a social context.

1. Wprowadzenie

Ewolucja polityki językowej Rady Europy, która jest efektem zamian społecznych, politycznych i historycznych na Starym Kontynencie w szerszym wymiarze charakteryzuje się tym, że stawia w centrum zainteresowań uczestnika życia społecznego, kompetencję różnojęzyczną, kompetencję różnokulturową oraz kształcenie przez całe życie. Celem nauczania/uczenia się jest rozwijanie zdolności jednostek – uczących się i/lub użytkowników języka – do działania wspólnie z innymi i wśród innych: chodzi nie tylko o pluralizm językowy i kulturowy, ale również o pluralizm w ramach działania społecznego coraz częściej kolektywnego i o charakterze międzynarodowym. Tego typu ewolucje o charakterze społecznym i edukacyjnym wymagają włączenia do nauczania i ewaluacji kompetencji innych niż językowe. Nauczanie oparte na działaniu implikuje przezwyciężenie epistemologicznego, którego podstawą jest wymiar społeczny działania, co zakłada uruchomienie kompetencji transwersalnych (określonych w ESOKJ jako „ogólne”). W chwili obecnej w dydaktyce językowej ten problem traktowany jest w sposób marginalny, jednak w myśl zasad proponowanych w *Europejskim systemie opisu*, trzeba stosować takie metody, procedury i techniki, które odpowiadają nowocześniejszym, przystosowanym do współczesnych, europejskich realiów, celom kształcenia.

2. Kompetencje ogólne

2.1. Bogactwo i różnorodność kompetencji uczących się

W procesie dydaktycznym nauczyciel musi wziąć pod uwagę kompetencje, z którymi uczący się przyszli na świat oraz te, które nabyli przez doświadczenie i edukację w ich środowisku rodzinnym i w szkole. Każdy z nich dysponuje indywidualnym bagażem doświadczeń, mniejszym lub większym.

Niektóre kompetencje są wrodzone, takie jak: uzdolnienia manualne, muzyczne, silna lub słaba osobowość etc. Uczący się danego języka dysponują wiedzą pochodzącą z kilku źródeł: zdobytą w trakcie nauki w szkole, wychowania w domu rodzinnym i własnego doświadczenia życiowego; mówią jednym lub kilkoma językami, znają takie dziedziny, jak historia, geografia, matematyka etc. W środowisku rodzinnym poznali reguły, którymi kieruje się społeczność, do której oni sami należą. W wyniku tego każdy z nich posiada pewną, właściwą tylko jemu, wizję świata, która w rzeczywistości jest bardzo realna i odnosi się do życia codziennego (rozkład dnia, korzystanie ze środków transportu, posługiwanie się mediami), wartości (stosunek do pracy, rodziny, społeczeństwa, wypoczynku), wierzeń (święta rodzinne, kościelne, akceptacja lub nie danego światopoglądu).

Uczący się dysponuje pewnymi uzdolnieniami społecznymi, fizycznymi, technicznymi, artystycznymi, intelektualnymi, które pozwalają mu na znalezienie własnego, właściwego mu miejsca w społeczeństwie, dzięki którym może uprawiać sport, naprawiać i majsterkować, rysować, malować, wygłosić spójne przemówienie, redagować poprawnie korespondencję. Te kompetencje i uzdolnienia są bardzo potrzebne uczniowi, ułatwiają mu nabywanie umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*). Wykorzystując wrodzoną odwagę, wiedzę akademicką i empiryczną może dokonywać porównań między treściami językowo-kulturowymi języka ojczystego i języka docelowego.

Z powyższego wynika, iż nauczanie języka obcego wymaga uświadomienia sobie, iż, niezależnie od wieku, uczniowie to nie *carte blanche* i wzięcia pod uwagę wszystkich ich kompetencji ogólnych i indywidualnych. Mimo iż uczą się najczęściej w jednym zespole, każdy z nich jest inny, posiada inny bagaż doświadczeń (por. ESOKJ 2.2.1 i 5.1).

2.2. Definicja i podział kompetencji uczących się

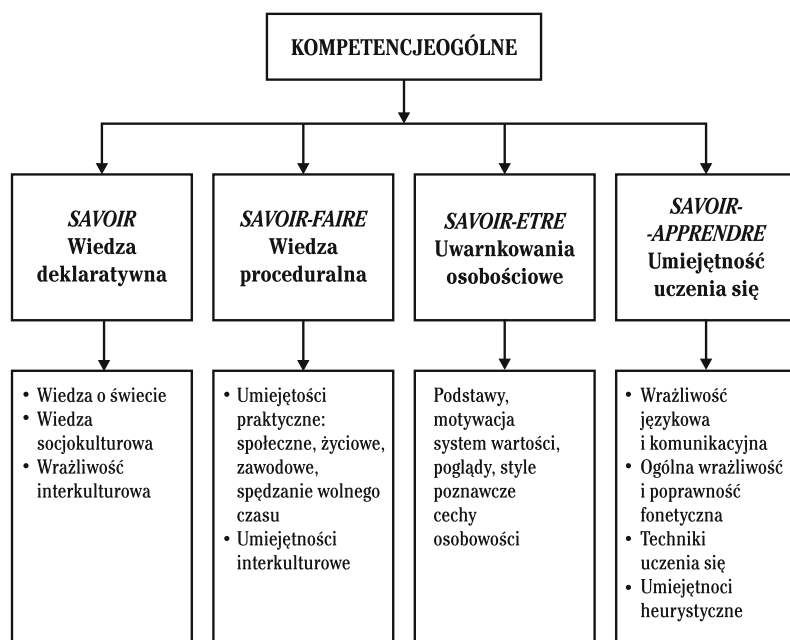
Pojęcie kompetencji zajmuje w ESOKJ centralne miejsce²¹. Autorzy definiują kompetencję jako „całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania” (ESOKJ, 2003: 20). Inaczej mówiąc, kompetencje to wiedza, umiejętności i postawy, które użytkownik języka nabywa i kształtuje w trakcie swego doświadczenia życiowego i które pozwalają mu stawić czoła wymogom komunikacji, zarówno pod względem językowym, jak i kulturowym. Nabyte kompetencje pozwalają mu podejmować działania komunikacyjne i wykonywać zadania w różnych kontekstach życia społecznego, z uwzględnieniem towarzyszących im warunków.

21 W polskiej wersji językowej ESOKJ termin „kompetencja” (w różnych formach) pojawia się 343 razy.

ków i ograniczeń. Kompetencje uczących się/użytkowników języka zostały podzielone w *Systemie opisu* na dwie grupy: kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne.

2.3. Kompetencje ogólne według Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego

Kompetencje ogólne zdefiniowane w *Europejskim systemie* odgrywają istotną rolę w procesie nauczania/uczenia się języka. ESOKJ podkreśla ich wagę przez fakt rozdzielenia kompetencji ogólnych i językowych. Na kompetencje ogólne składają się: wiedza, umiejętności, uwarunkowania osobowościowe i umiejętność uczenia się, co przedstawia schemat 1.



Schemat 1. Podział kompetencji ogólnych w ESOKJ.

Wiedza deklaratoryjna (*savoir*) – to, na przykład, znajomość miejsc, instytucji, osób, przedmiotów, zdarzeń, świadomość różnic kulturowych i stereotypów. „Szczegółne znaczenie dla osoby uczącej się danego języka ma wiedza faktograficzna na temat kraju (krajów), w którym/ych ten język jest używany, dotycząca np.: ważniejszych zagadnień geograficznych, demograficznych, ekonomicznych i politycznych” (ESOKJ, 2003: 94). Autorzy dokumentu wyjaśniają, że wiedza o społeczeństwie i kulturze danej społeczności (czyli wiedza socjokulturowa) obejmować może takie zagadnienia, jak: życie codzienne, warunki życia, stosunki międzyludzkie, systemy wartości, poglądy, postawy, język ciała, zachowania rytualne (ESOKJ, 2003: 95). Przyswajanie języka obcego umożliwia uczącemu się lepsze zrozumienie rodzimych użytkowników tego języka i ich kultury. Ta wiedza

zdobywana jest w trakcie doświadczenia społecznego, które uczestnik życia społecznego nabywa poprzez przynależność do danej wspólnoty.

Wiedza proceduralna (*savoir-faire*) to zdolność do działania i umiejętność działania. Są to umiejętności praktyczne: społeczne, życiowe, zawodowe, umiejętność spędzania wolnego czasu oraz umiejętności interkulturowe – dostrzeganie związku między kulturą własną a obcą, wrażliwość kulturowa, przewyżnianie stereotypów, umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą. *Savoir-faire* nie daje się oddzielić od doświadczeń społecznych, użytkownik języka nabywa tę umiejętność działania w trakcie doświadczeń społecznych.

Uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*). Termin ten odsyła do osobowości, wartości, stanowi o indywidualności uczestnika życia społecznego. Skuteczność komunikacji językowej jest nie tylko funkcją wiedzy i umiejętności uczących się, ale zależy również od czynników indywidualnych związanych z ich osobą. Autorzy *Systemu opisu* wymieniają tu: postawy, motywacje, system wartości, poglądy, styl poznawczy, cechy osobowości. ESOKJ opowiada się tutaj jasno za rozwojem „osobowości interkulturowej” i różnojęzycznej, przedstawionej jako „stanowiącej sam w sobie ważny cel edukacyjny” (ESOKJ, 2003: 97).

Umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*) – to „umiejętność wnikliwej obserwacji nowych zjawisk i uczestnictwa w nowych doświadczeniach, a także włączania nowej wiedzy do już posiadanej, która – jeśli trzeba – ulega wtedy modyfikacjom” (ESOKJ, 2003: 98). Jednym z podstawowych założeń podejścia zadaniowego jest rozwijanie autonomii uczących się. Umiejętność ta rozwijana jest w trakcie całego procesu kształcenia.

Wskaźniki biegłości językowej ESOKJ uwzględniają w różnym stopniu powyższe kompetencje ogólne, natomiast nie są one przedmiotem bezpośredniej ewaluacji w procesie uczenia się poza przypadkami celowo zaplanowanych badań skoncentrowanych na którejsz z nich (brak tabel ze wskaźnikami). Zakłada się, że akwizycja języka idzie w parze z ogólnym rozwojem poznawczym uczącego się. Kompetencje ogólne uczących się/użytkowników języka nabyte przed rozpoczęciem nauki danego języka ewoluują w trakcie nowych doświadczeń językowych. Te rozmaite formy wiedzy ogólnej oddziałują na siebie wzajemnie i uzupełniają się (por. Janowska, 2011).

2.4. Rola kompetencji ogólnych w świetle założeń podejścia zadaniowego

Centralna pozycja ucznia w procesie kształcenia językowego zakłada z jednej strony uwzględnienie jego potrzeb, z drugiej zaś dostosowania kształcenia do jego możliwości *sensu largo*. Możliwości te zależą nie tylko od bieżących warunków, w których przebiega nauczanie i uczenie się języka, ale są wypadkową jego kompetencji ogólnych. Stąd wynika konieczność ich rozwijania na każdym etapie kształcenia.

Poza powyższym uwarunkowaniem bieżących wyników od posiadanych kompetencji, drugim ważnym powodem podjęcia tematyki kompetencji ogólnych jest filozofia kształcenia zawarta w *Systemie opisu*. Wyrażono ją w ESOKJ w postaci jednego zdania: „Jedynie dobra znajomość nowożytnych języków europejskich wśród obywateli Europy

może ułatwić komunikację i kontakty między ludźmi mówiącymi różnymi językami, a tym samym pozwoli zwiększyć mobilność Europejczyków, poszerzyć zakres ich wzajemnego zrozumienia i współpracy, jak również przewyciężyć przejawy uprzedzeń i dyskryminacji” (ESOKJ, 2003: 14).

Tak więc we wszelkich typach planowania (planowanie kierunkowe, wynikowe i metodyczne, planowanie zadań i ciągów zadań) należy dokonać wyboru między rodzajami i poziomami celów. Cele nauczania/uczenia się języka powinny być ukierunkowane na rozwijanie kompetencji uczących się, czyli uwzględniać rozwój ogólnych kompetencji uczącego się, obejmujących: wiedzę deklaratywną (*savoir*), wiedzę proceduralną (*savoir-faire*), cechy charakteru, postawy (*savoir-être*) i umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*) oraz rozwój językowej kompetencji komunikacyjnej – wszystkich trzech lub jednego z jej składników: lingwistycznego, pragmatycznego czy socjolingwistycznego.

3. Projekt jako sposób rozwijania kompetencji ogólnych

3.1. Czym jest projekt pedagogiczny w dydaktyce językowej?

W podejściu zadaniowym przygotowuje się uczniów do wykonywania zadań, od tych najprostszych (np. przekazanie informacji) do złożonych, których realizacja wymaga dłuższego okresu czasu. Przykładem kompleksowego i długoterminowego zadania jest projekt pedagogiczny, często utożsamiany z zadaniem końcowym. Przykładami projektu mogą być: stworzenie strony internetowej, przygotowanie podróży, wystawienie sztuki teatralnej, redagowanie gazety szkolnej, przygotowanie wystawy etc. D. Nunan (2004: 135) definiuje projekt jako zintegrowane i zazębiające się „maxi-zadania”, które mogą być realizowane zarówno w ciągu kilku zajęć, jak i przez cały semestr czy rok szkolny.

Zaletą projektu jest połączenie potrzeby działania z wytrwałością. Satysfakcja z realizacji projektu nie jest natychmiastowa, trzeba na nią zapracować i czekać. Projekt powinien posiadać następujące cechy:

- być ukierunkowany na konkretny produkt, na tyle wyraźny, by przemawiać do wyobraźni jego wykonawców;
- rozciągać się na dość długi okres czasu, aby satysfakcja z jego wykonania nie była natychmiastowa, lecz oczekiwana;
- mobilizować cały zespół, aby każdy uczący się mógł przyczynić się do jego realizacji według własnych możliwości;
- dotyczyć wielu dziedzin wiedzy, aby uczenie się było znaczące i miało charakter różnicowany.

Analizując relacje pomiędzy przemianami społecznymi a pojawianiem się nowych kierunków w dydaktyce językowej, badacze (Puren, 2006 i Goullier, 2005) twierdzą, że podejście zadaniowe zdefiniowane w ESOKJ będzie ewoluować w stronę działania społecznego, do którego instytucje kształcące muszą przygotować uczących się. Cel ten można osiągnąć stosując na zajęciach z języka techniki skoncentrowane maksymalnie na działaniu (np. wykonanie czegoś według instrukcji, współpraca przez Internet w celu rozwiązania

jakiegoś problemu etc.). Modelem nauczania/uczenia się, do którego zbliża się podejście zadaniowe, jest powszechnie znana i od dawna stosowana nie tylko w nauczaniu języków obcych „metoda projektów” (*project method*), której można przepowiedzieć przyszłość w nauczaniu języków w Europie w najbliższych dziesięcioleciach.

3.2. Cele kształcenia językowego a metoda projektów

Wraz z upowszechnieniem *Europejskiego systemu opisu* zmieniły się oczekiwania w zakresie nauczania/uczenia się języków obcych. Realizacja postulatów ESOKJ wymaga dowartościowania pracy nad wymiarem socjolingwistycznym i pragmatycznym kompetencji, a nie tylko opanowania samego języka, pracy nad językiem i dla języka. Inaczej mówiąc, od pojawienia się tego dokumentu nauczanie stało się bardziej kompletne, wzięto pod uwagę wszystkie kompetencje – językowe i indywidualne.

Jeśli ta koncepcja pełnego kształcenia językowego stanowi rzeczywiście kanon nowoczesnego nauczania i uczenia się języka, w jaki sposób organizować lekcje umożliwiające rozwijanie tych kompetencji?

Interpretując przeprowadzone badania C. Reinhardt (2009: 47) jest zadania, że udany projekt pozwala w sposób optymalny rozwijać i poszerzać spektrum kompetencji uczącego się.

Metoda projektów jest kontynuacją metod aktywizujących²². Proponuje się uczniom realizację jakiegoś konkretnego przedsięwzięcia, które ich mobilizuje, pobudza ich aktywność, a równocześnie stwarza okazję do wprowadzenia nowej wiedzy, która staje się środkiem prowadzącym do celu (np. redakcja gazety szkolnej, organizacja wystawy etc.). Jak zauważa D. Potyrała (2002: 50), metoda ta „realizuje w pełni filozofię całościowego i samodzielnego uczenia się i ma wieloletnią tradycję”.

Metoda projektów często kojarzy się z pojęciem interdyscyplinarności – realizacja danego przedsięwzięcia, wykonanie jakiegoś produktu wymaga odwołania się do różnych dyscyplin i interkulturowości – znajomość kultury kraju języka docelowego może przesądzać o jej powodzeniu.

Produkt końcowy projektu jest wynikiem działań społecznych zespołu uczących się, który pracuje według wcześniej ustalonego harmonogramu nazywanego też scenariuszem. Elementy konstytutywne scenariusza to:

- usytuowanie projektu: jego koncepcja, dziedzina, warunki;
- zadania: zdefiniowanie autentycznych zadań do wykonania na zasadzie współpracy przez członków zespołu oraz ustalenie ról, jakie powinni pełnić;
- metoda: proces polegający na współpracy pozwalającej osiągnąć oczekiwany rezultat;
- środki: dokumenty, narzędzia, materiały;
- ewaluacja: ocena społeczna procesu współpracy oraz samoocena.

²² Metody aktywizujące zostały stworzone przez pedagogów tzw. „nowej szkoły”, do których zalicza się m. in. C. Freineta, R. Cousineta. U podstaw tych metod leżą potrzeby i inicjatywa uczących się. Według opinii R. Cousineta, metody aktywne nie są narzędziami nauczania, lecz uczenia się, a narzędzia te należy dać do rąk uczącym się. Przyswajanie wiedzy i umiejętności odbywa się przez działania o charakterze społecznym.

ESOKJ rozróżnia wyraźnie kompetencje ogólne i językowe użytkownika języka. Nauczanie metodą projektów przyczynia się nie tylko do ich rozwijania, ale umożliwia również ich ewaluację. Znaczenie tego faktu jest tym większe, iż ewaluacja kompetencji ogólnych w praktyce prawie nie ma miejsca. C. Springer (2008) proponuje nowy typ ewaluacji odnoszący się do procesu realizacji projektu. Przedmiotem oceny mogą być:

- postawa ogólna wykonawców projektu: aktywność, motywacja, autonomia, inicjatywa, osobiste zaangażowanie;
- realizacja projektu: osobisty wkład pracy uczestników, respektowanie terminów;
- produkt końcowy: jasność, pomysłowość, zgodność z celami, jakość produktu.

Reasumując, możemy powiedzieć, iż podejście zadaniowe powinno zmierzać w kierunku nauczania/uczenia się przez realizację projektów, ponieważ, po pierwsze, metoda projektów opiera się na autentycznym działaniu i współpracy uczących się/użytkowników języka – uczestników życia społecznego (główne hasło podejścia zadaniowego), po drugie, stwarza ona szansę rozwoju i ewaluacji kompetencji ogólnych oraz kompetencji socjolingwistycznej.

3.3. Projekt czyli uczenie się we współpracy

Uczenie się we współpracy to wymiar społeczny i socjokulturowy podejścia zadaniowego. W tekstach *Systemu opisu* nie znajdujemy bezpośrednich zaleceń odnośnie metod nauczania czy form organizacyjnych zajęć, wynikają one z filozofii samego dokumentu. Poprzez kształcenie językowe powinno się przygotowywać uczniów do wykonywania zadań społecznych, do współpracy z rodzimymi użytkownikami języka. Wynika stąd jasno, że jednym z priorytetów dydaktyki zadaniowej jest nauczanie i uczenie się kolektywnego działania, zbiorowej realizacji wspólnego celu.

Współpraca zakotwicza działanie/uczenie się w kontekście społecznym, uczy solidarności, zgodnego działania, umożliwia autentyczne działania komunikacyjne. Cel socjokulturowy nabiera w tym kontekście wyrazistego kształtu: działanie wraz z innymi to uznanie i respektowanie ich wartości, wzajemne zrozumienie i tolerancja. Nabywanie wiedzy i doświadczeń jest wspólne dla wszystkich członków zespołu. Z tego względu uczenie się jest postrzegane jako uczestnictwo w społecznym procesie konstruowania wiedzy, jako „transformacja społeczna jednostek i ich otoczenia” (Springer, 2009: 31). Przestrzegając wspólnych reguł, respektując wzajemnie odgrywane role, zespół uczących się pracuje nad osiągnięciem zakładanego celu.

Uczenie się we współpracy rodzi szereg dobrodziejstw. Można je scharakteryzować w następujący sposób: jednostki społeczne mają do wykonania lub wyznaczają sobie kompleksowe zadania o wyraźnie określonym celu; wspólnie podejmują decyzje dotyczące sposobu postępowania; niekoniecznie wszyscy robią to samo w tym samym czasie; mają dostęp do dużej ilości środków; przetwarzają dużą ilość autentycznych informacji; wchodzą w interakcje nie tylko ze sobą, ale również z osobami z zewnątrz (takimi, jak np. eksperci, inne osoby z otoczenia); angażują się w proces odkrywania/konstruowania wiedzy; analizują, oceniają swoje działania i stosowane środki; przekazują sobie wzajemnie

wiedzę, dzielią się nią; dokonują samooceny na przestrzeni całego procesu, aby osiągnąć jak najlepszy wynik; rozwijają nowe kompetencje uczestnicząc w działaniu; nowo nabyte kompetencje mają równocześnie charakter indywidualny, społeczny, transversalny i specyficzny (por. Brossard, 1999).

3.4. Etapy realizacji projektu

Wszystkie projekty są wieloetapowe. Podobnie jak w przypadku pojedynczego zadania, w literaturze glottodydaktycznej spotykamy różne sugestie dotyczące konstruowania projektów. Proponowane schematy są bardziej lub mniej rozbudowane, dotyczą najczęściej przebiegu procesu realizacji projektu złożonego z zespołów zadań. Opracowanie projektu pedagogicznego z dziedziny nauczania języka obcego wymaga wykonania serii operacji powszechnie stosowanych. F. Tilman (2004: 66) wyróżnia osiem faz realizacji projektu:

1. **Rozeznanie**: każdy projekt, który jest programowaniem zmian, ma swojego inicjatora, promotora, indywidualnego lub zbiorowego, który musi dokonać na wstępie rozeznania, z jakimi uczniami, i w jakich warunkach przyjdzie mu pracować, jakie są szanse osiągnięcia zakładanych celów.
2. **Rozpoznanie motywów i potrzeb**: wyłonić i sprecyzować w grupie potrzeby uczących się, ich zainteresowania, dezyderaty i zamiary, aby móc je uwzględnić w planowanym projekcie.
3. **Wybór**: spośród różnorodnych pomysłów dostarczonych przez grupę, wybrać taki temat projektu, który maksymalnie odpowiada wszystkim uczestnikom i zaspokaja ich potrzeby.
4. **Analiza**: dokonać szczegółowej analizy wszystkich aspektów projektu; odnotować trudności, które mogą się pojawić oraz posiadane środki (narzędzia).
5. **Planowanie**: rozplanować etapy i zadania, przewidzieć obowiązki dla poszczególnych uczestników projektu (np. według ich możliwości).
6. **Wykonanie**: uruchomić odpowiednie, wcześniej zaplanowane strategie realizacji projektu oraz niezbędne środki.
7. **Ewaluacja**: podczas realizacji poszczególnych etapów projektu dokonywać ich ewaluacji, a następnie dokonać ewaluacji końcowej (co konkretnie zostało osiągnięte).
8. **Waloryzacja projektu**: rozpowszechnić na szerszym forum rezultaty projektu oraz sposoby ich osiągnięcia.

Najprostszy, a zarazem najbardziej ogólny to podział całokształtu działań na trzy etapy: przygotowanie projektu, jego realizacja i ewaluacja. Każdy z nich ma charakter złożony i obejmuje sekwencje działań wykonywanych przez nauczyciela i uczących się w formie indywidualnej lub zbiorowej (grupowej). Najczęściej w każdym z trzech zasadniczych kroków, wyróżnia się po kilka znaczących etapów. Przykładowy uproszczony schemat zamieszczono w tabeli nr 1.

Etapy główne	Typy działań (nauczyciel i/lub uczniowie)	Kształcone umiejętności
I. Przygotowanie projektu (planowanie, organizacja)	1. Rozpoznanie, kim są uczniowie, jakie są ich zainteresowania oraz potrzeby językowe i pozajęzykowe (na podstawie ankiet i/lub wywiadów). 2. Decyzja o projekcie: wybór tematu, określenie celów językowych i pozajęzykowych oraz treści. 3. Szczegółowa analiza wszystkich aspektów projektu: podział na mniejsze jednostki (podtematy), przewidywane trudności, dostępne środki i materiały; szczegółowe określenie produktu końcowego. 4. Podział uczestników projektu na podzespoły, przydział zadań, wskazanie strategii i procedur czyli skutecznych sposobów ich wykonania, rozłożenie działań w czasie.	– umiejętność precyzowania własnych potrzeb (niekoniecznie językowych), stwierdzania braków; – umiejętność przełożenia potrzeb na cele uczenia się; – umiejętność analizy problemu i podziału na mniejsze jednostki; Umiejętność doboru treści i materiałów nauczania (ważne np. W wyrabianiu autonomii). – umiejętności społeczne: tworzenie grup w zależności od typu zadań i umiejętności (możliwości) uczących się; negocjowanie.
II. Realizacja projektu	1. Kierowanie i koordynowanie działań uczniów przez nauczyciela; doradztwo i/lub współuczestnictwo. 2. Wykonywanie zadań przez poszczególne zespoły: – uruchomienie odpowiednich wcześniej zaplanowanych strategii realizacji projektu; – sprawozdanie z realizacji oraz ewaluacja etapowych wyników działań, ewentualna korekta planu.	– poszerzenie wiedzy w zakresie tematyki projektu; – umiejętność pracy w zespole; – umiejętność wyszukiwania i zdobywania informacji (biblioteki, podręczniki, prasa, Internet, wywiady, obserwacja); – dzielenie się z innymi zdobytą wiedzą – udostępnianie jej innym; – umiejętność obiektywnej oceny wykonania przydzielonych zadań.
III. Ewaluacja kompetencji językowych i ogólnych	1. Formy ewaluacji: samoocena, ocena grupy i ocena nauczyciela. 2. Przedmiot ewaluacji: – wiedza i umiejętności językowe oraz kulturowe (<i>savoir i savoir-faire</i>), – postawy, zaangażowanie, sposób bycia i działania, – wkład pracy poszczególnych podzespołów i członków zespołów (<i>savoir-être</i>), – produkt końcowy.	– dzielenie się informacjami; samoocena i ocena innych; tolerowanie różnego typu opinii, poglądów; – obiektywna ocena wkładu pracy i zaangażowania.

Tabela 1. Działania i umiejętności w realizacji projektu pedagogicznego.

„Dobre” zarządzanie projektem mobilizuje uczącego się do: podjęcia działania; rozwoju zainteresowań; wytrwałości, wysiłku, pokonywania trudności; samodzielności; dociekliwości, czyli dostrzegania, określania i rozwiązywania problemów; wiary we własne możliwości i pewności siebie; samooceny adekwatnej do własnych możliwości; samokształcenia; planowania, dobrej organizacji pracy; „pokojowego” rozwiązywania konfliktów; radzenia sobie z krytyką; pozytywnego stosunku do nauczyciela, szkoły, uczenia się; pozytywnego myślenia; systematyczności i samodyscypliny; tolerancji wobec odmiennych zachowań, poglądów, sposobów działania; radzenia sobie z emocjami; podejmowania działań na rzecz innych; godnego przyjmowania porażek i niepowodzeń oraz ich właściwej interpretacji (Gołębniak, Potyrała, Zamorska, 2002: 72).

3.5. Rozwijanie kompetencji ogólnych w trakcie realizacji projektów

W celu egemplifikacji przedstawionych powyżej założeń, prezentujemy, kompetencje, jakie rozwijali ucący się w trakcie realizacji trzech autentycznych projektów. W tabeli nr 2 przedstawiono rozwijane kompetencje ogólne w aspekcie horyzontalnym (według typów kompetencji) i wertykalnym (według projektów). Dlatego na poszczególnych poziomach, w każdym z trzech projektów, niektóre kompetencje powtarzają się.

Kompetencje ogólne	PROJEKT NR 1 Region Polski (przewodnik)	PROJEKT NR 2 Święta i tradycje polskie (informator)	PROJEKT NR 3 Wspólny week-end (szczegółowy plan)
SAVOIR Wiedza deklaratywna – wiedza o świecie; – wiedza socjokulturowa; – wrażliwość interkulturowa.	Wiedza faktograficzna o kraju języka docelowego: obszar, usytuowanie, podział na krainy geograficzne, rzeźba terenu, zaludnienie, miasta, krajobrazy, zabytki, ciekawostki, instytucje, warunki ekonomiczne, komunikacja.	Wiedza o społeczeństwie i jego kulturze, dotycząca: świąt państwowych i religijnych, sposobów spędzania wolnego czasu, kuchni polskiej (tradycyjnej i współczesnej), kultury regionalnej, konwencji społecznych (ubiór, prezenty, wizyty, rozrywki, ceremonie religijne, imprezy i uroczystości, rytuały).	Wiedza dotycząca: czasu pracy i czasu wolnego, organizowania wypoczynku, różnych sposobów spędzania czasu wolnego; funkcjonowania różnych instytucji o charakterze sportowym i kulturalnym (kina teatry, hale sportowe, muzea, koncerty); miejsc spotkań, spacerów i przechadzek; restauracji, barów, pubów; pór roku i warunków pogodowych.
SAVOIR-FAIRE Wiedza proceduralna – umiejętności praktyczne: społeczne, życiowe, zawodowe; – umiejętności interkulturowe.	Umiejętności: wyszukiwanie i rozumienie informacji pisemnych; posługiwanie się materiałami ikonograficznymi: mapy, plany, albumy, statystyki; wyszukiwanie informacji w Internecie; wykonywanie notatek, szkiców, fotografii; zdobywanie informacji drogą ustną; rozmowy indywidualne, rozmowy w biurach; analiza i synteza zgromadzonych danych; szacowanie przydatności zgromadzonych danych; opracowanie graficzne.	Umiejętności interkulturowe: dostrzeganie związku między kulturą własną a obcą; kontakt z osobami z innych kultur; umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą; umiejętność przezwycięzania stereotypów, radzenie sobie w środowisku o odmiennej kulturze.	Umiejętność proponowania, uzasadniania wyboru, organizowania, współdziałania z innymi, doradzania, odradzania, oceniania, negocjowania; umiejętność wyszukiwania w prasie/Internecie informacji o imprezach, filmach, programach teatrów; umiejętność przewidywania, organizowania planowania, dobrej organizacji pracy, „pokojowego” rozwiązywania konfliktów, podejmowania działań na rzecz innych.

SAVOIR-ETRE Uwarunkowania osobowościowe Postawy, motywacja, system wartości, poglądy, style poznawcze, cechy osobowości.	Uczący się rozwija takie cechy osobowości jak: zainteresowania, motywacja, ciekawość, wytrwałość, ambicja, pracowitość, pokonywanie nieśmiałości, otwartość, ekstrawersja, rozmowność, odporność na stres i niepowodzenia, nawiązywanie kontaktów z innymi.	Postawy: otwartość i zainteresowanie innymi osobami, koncepcjami, kulturami; skłonność do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia oraz systemu wartości; umiejętność dystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych, tolerancja.	Rozeznanie i zrozumienie potrzeb innych, tolerancja, otwartość, rozwijanie zainteresowań, respektowanie poglądów i zainteresowań innych osób, krytycyzm i samokrytycyzm, samodzielność i docieklivość, radzenie sobie z emocjami, wytrwałość, wysiłek, pokonywanie trudności, kształtowanie postaw prospołecznych, radzenie sobie z krytyką.
SAVOIR-APPRENDRE Umiejętność uczenia się – wrażliwość językowa i komunikacyjna; – ogólna wrażliwość i poprawność fonetyczna; – techniki uczenia się; – umiejętności heurystyczne.	Samodzielne zdobywanie niezbędnej wiedzy, szacowanie jej przydatności dla efektywnego uczenia się, umiejętność określania własnych celów i potrzeb, umiejętność wyszukiwania informacji w materiałach autentycznych przy niepełnym ich zrozumieniu, notowanie, poprawne redagowanie tekstów na podstawie notatek, ocena przydatności materiałów pisanych, korzystanie z nowych technologii, umiejętne stosowanie własnych strategii i procedur pozwalających na osiągnięcie założonych celów.	Radzenie sobie z nowymi doświadczeniami. Samodzielne zdobywanie niezbędnej wiedzy, szacowanie jej przydatności dla efektywnego uczenia się; umiejętność wyszukiwania informacji w materiałach autentycznych przy niepełnym ich zrozumieniu, notowanie, poprawne redagowanie tekstów na podstawie notatek, ocena przydatności materiałów pisanych, korzystanie z nowych technologii, umiejętne stosowanie własnych strategii i procedur pozwalających na osiągnięcie założonych celów.	Wyszukiwanie, rozumienie i przekazywanie informacji czytanie i rozumienie informacji dotyczących imprez sportowych, kulturalnych, muzeów, wystaw etc. zamieszczonych w prasie lub w ulotkach. Sporządzanie planu, notatek i korzystanie z nich w trakcie komunikowania się z członkami grupy, Prowadzenie dialogów i negocjacji.

Tabela 2. Kompetencje ogólne rozwijane w trakcie realizacji projektów.

4. Uwagi końcowe

Każda jednostka nauczania mogłaby stanowić przedmiot projektu autentycznego lub wirtualnego do realizacji przez zespół uczących się. Cel taki ma charakter motywujący (Rosen et al., 2011: 98). Projekt mógłby stanowić makro-zadanie lub zadanie końcowe jednostki i mógłby być realizowany na różnych poziomach nauczania (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum) oraz różnych poziomach zaawansowania językowego (A1 – C2).

Projekt pedagogiczny ma charakter punktowy, jest realizowany w wyznaczonym przedziale czasowym, jest wirtualny lub autentyczny. Uczeń podejmuje się wyznaczonych mu ról (zadań) bo jest do tego zmotywowany perspektywą osiągnięcia identyfikowalnego rezultatu. Jego działania polegają na realizacji zespołu zadań z danego zakresu. Projekt wirtualny, np. przygotowanie podróży do ... (pobyty w...) jest opracowywany w oparciu o dane z Internetu.

Reasumując, w metodzie projektów stawia się uczących się twarzą w twarz z projektem lub z problemem. W celu ich rozwiązania, stosownie do potrzeb, uczący się poszukiwać będą informacji, nabywać wiedzę i umiejętności, wykorzystywać cechy osobowości i własne doświadczenia. Na zasadzie współpracy zmierzać będą w kierunku osiągnięcia oryginalnego rozwiązania.

BIBLIOGRAFIA

- Brossard, L. 1999. « Entrer dans la construction des compétences ». *La vie pédagogique* 112: 21.
- Gołębniak, B. D., Potyrała, D. i Zamorska, B. 2002. «Ważne decyzje i działania. Przewodnik 'projektowania'». (w:) *Uczenie się metodą projektów* (red. B. D. Gołębniak). Warszawa: WSiP: 54–80.
- Goullier, F. 2005. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris: Didier.
- Huwer, E. i Springer, C. 2011. *L'évaluation en langue*. Paris: Didier.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Potyrała, D. 2002. «Jak pracować z nauczycielami?» (w:) *Uczenie się metodą projektów* (red. B. D. Gołębniak). Warszawa: WSiP: 49–53.
- Puren, Ch. 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le français dans le monde* 347: 37–40.
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Reinhardt, C. 2009. « Pour une application des trois compétences du CECR en classe: une synthèse pragmatique, des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches ». *Le français dans le monde — Recherches et applications* 45: 45–53.
- Rosen, E., Robert, J.-P. i Reinhardt, C. 2011. *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.
- Springer, C. 2008. *Evaluer les apprentissages dans les environnements numériques*. <http://springcloogle.blogspot.com/2008/12/valuer-les-apprentissages-dans-les.html> DW luty 2009.
- Tilman, F. 2004. *Penser le projet*. Lyon: Chronique Sociale.

ROZUMIENIE TEKSTÓW SPECJALISTYCZNYCH A KOMPETENCJE OGÓLNE NA PRZYKŁADZIE FRANCUSKIEGO EUROŻARGONU

The role of general competences in the understanding
of specialized texts: the example of French Euro jargon

The aim of this paper is to show the relation between students' general competences and their understanding of the specialized language of the European Union. In the first part of the article we present a short description of Euro jargon and its unique features, and present the research methodology. In the next part we present the results of surveys about the knowledge of Euro jargon, carried out among students of French studies. Which competences allow an understanding of specialized texts? The lack of which competences makes it harder to understand press statements issued by institutions of the European Union? The answer to these questions are presented in the final and most important part of the text.

Komisja europejska zaproponowała ogłoszenie roku 2013 Europejskim Rokiem Obywateli. Inicjatywa ta ma za zadanie umożliwić promowanie aktywnego udziału dobrze poinformowanych obywateli w procesie integracji europejskiej oraz w życiu społeczno-politycznym. Tyle mówi teoria. Sondaż Eurobarometru z 2011 r. wykazał, że mniej niż jedna trzecia obywateli UE jest zadowolona ze skuteczności administracji UE i z jej przejrzystości²³. Niski poziom zaufania obywateli do Unii szkodzi jej rozwojowi w dłuższej perspektywie, stąd też koniecznym jest określenie czy informacje, jakie docierają do przeciętnego obywatela ze strony polityków i za pomocą nowoczesnych środków przekazu, są wystarczające i czy są one dostosowane do potrzeb odbiorców, do których są adresowane.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników analizy ankiet badających stopień rozumienia przykładowych komunikatów prasowych wydawanych przez Komisję Europejską. Adresatami komunikatów są wszyscy francuskojęzyczni obywatele unijni. Reprezentantami tych obywateli w ramach naszych badań stają się studenci studiów magisterskich w zakresie filologii romańskiej, nieposiadający żadnej wiedzy specjalistycznej w zakresie tematyki unijnej. Wyniki badań w tej grupie respondentów odpowiedzą nam na pytanie, czy komunikaty prasowe wydawane przez instytucje unijne w języku francuskim zawierają elementy języka specjalistycznego: eurożargonu i na ile jest on zrozumiały dla odbiorców nieposiadających wiedzy fachowej.

W pierwszej części artykułu proponujemy krótki opis eurożargonu i charakterystycznych dla niego cech, następnie przedstawiona zostanie metodologia badań stano-

23 Eurobarometr 75, badanie standardowe, publikacja: sierpień 2011 r.

wiących trzon wystąpienia, a w kolejnej części zaprezentowane zostaną wyniki analizy wspomnianych ankiet.

Jakie kompetencje pozwalają na zrozumienie tego języka specjalistycznego, a brak jakich z kolei utrudnia uchwycenie sensu komunikatów prasowych wydawanych przez instytucje unijne? Odpowiedź na powyższe pytania stanowić będzie ostatnią część wystąpienia.

1. Znajomość eurożargonu – konieczność czy atut we współczesnym świecie

Europa mówi wieloma językami, tak też jest w Unii Europejskiej. Zgodnie z regułą wielojęzyczności organizacja ta posiada 23 języki oficjalne, które funkcjonują na takich samych prawach. Konsekwencją tej precedensowej w skali całego świata sytuacji jest rozwój specyficznego języka nazywanego przez Francuzów: *eurobabillage*, przez Anglików: *eurospeak* zaś przez Polaków: eurożargonem. Naukowcy badający żargon wspólnotowy preferują jednak określenie *eurolekt* (niewystępujące do tej pory w języku polskim) ze względu na jego neutralny charakter. Jest to związane z istniejącą w języku polskim konotacją słowa żargon, do którego przypisywane są takie epitety jak: pejoratywny, niezrozumiały, sztuczny czy zdeformowany. Tymczasem termin *eurolekt*, stworzony przez Rogera Goffina jest prostym odniesieniem do socjolektu (Goffin, 1990: 18), odmiany języka używanej przez klasę lub grupę społeczną, grupę zawodową lub subkulturę.

Zastanówmy się tymczasem jaki jest cel używania, specyficznego, specjalistycznego słownictwa, skrótów i skrótowców, przydługich zdań, często w stronie biernej i nieustanne odwoływanie się do poprzednich dokumentów unijnych, których nieznajomość odbija się na zrozumieniu rozporządzeń i dyrektyw pisanych aktualnie.

Pierwsza funkcja eurożargonu to funkcja czysto techniczna. Wraz z powstaniem Unii Europejskiej zaistniała konieczność nazwania szeregu pojęć i terminów, które dotąd nie istniały, inne musiały zostać dostosowane do nowych realiów. Ponadto używanie specyficznego, specjalistycznego słownictwa, skrótów i skrótowców i nieustanne odwoływanie się do poprzednich dokumentów unijnych, ułatwia porozumiewanie się i pracę specjalistom z różnych języków pracujących nad jednym zagadnieniem. Dzięki wspólnemu językowi zacieśniają się więzy pomiędzy członkami tej grupy zawodowej, wzmacnia to ich integrację i poczucie odrębności od innych.

Co z odmianą eurożargonu przejawiającą się używaniem tzw. „mgły” czy „pustych słów”, czyli tymi politykami, którzy potrafią opowiadać godzinami o misji i planach Unii, choć nie są w stanie wymienić żadnego konkretnego? Pełnią oni ważną funkcję w stosunkach dyplomatycznych na przykład podczas spotkań Rady Ministrów, które służą omówieniu nagłego konfliktu czy sytuacji problemowej. Podstawowym celem spotkań jest przedstawienie różnych racji, a następnie dojście do kompromisu. Presja dotycząca osiągnięcia zgody, a jednocześnie obronienia racji własnego rządu i podtrzymania statusu kraju jest tak wielka, że politycy zmuszeni są do operowania słownictwem mało konkretnym, dającym nadzieje na osiągnięcie sukcesu w negocjacjach. Nie można również zapominać o

chęci zaspokojenia wymagań lobby i przeróżnych grup nacisku. Eurolekt staje się więc narzędziem wyrafinowanej gry ludzi, po części manipulujących prawdą lub też ukrywających ją w razie, gdy nie służy ona ich interesom. a większość obywateli nieświadomie dołącza do tej gry. Pomimo dostępu do pełnej legislacji unijnej i licznych komunikatów wydawanych przez instytucje unijne, nie interesujemy się tym, jakie decyzje podejmowane są na kolejnych szczytach, bo po pierwsze „nas to nie dotyczy” a po drugie „tak o tym piszą, żebyśmy i tak nic nie zrozumieli”.

Czy faktycznie język komunikatów prasowych, na bazie których powstają artykuły i reportaże dotyczące aktualnych unijnych problemów, jest niezrozumiały? Jakimi cechami się charakteryzuje?

Eurolekt to odmiana języka działająca na pograniczu trzech języków specjalistycznych: języka biurowego, prawnego i stosunków międzynarodowych (Mori, 2003: 476). Zawiera on również wiele cech języka politycznego, musi być zawsze w zgodzie z poprawnością polityczną. Należy więc unikać w dyskursie publicznym stosowania obraźliwych słów i zwrotów oraz zastępować je wyrażeniami bardziej neutralnymi. Prowadzi to do zubożenia języka i wprowadzania poprawnych politycznie lecz nie do końca oddających rzeczywistość zwrotów jak użycie słowa opiekun w stosunku do któregoś z rodziców. W odniesieniu do eurożargonu zwroty, których należy unikać to te, mogące być odebrane negatywnie przez mniejszości narodowe, religijne lub seksualne.

Należy także zaznaczyć, że nie istnieje jeden eurożargon czy też eurolekt (tacy badacze jak Goffin, Guenova czy Mori używają tych pojęć zamiennie), lecz tak jak Unia posiada 23 języki oficjalne tak istnieją też 23 nieoficjalne eurożargony. Przy czym rola eurożargonów angielskiego i francuskiego jest tu kluczowa, gdyż interferują one ze sobą nawzajem, w konsekwencji czego pojawiają się hybrydy językowe: neologizmy powstałe z cząstek wyrazowych należących do obu języków (Kwiek, 2012: 23). Wszystkie pozostałe eurożargony stają się z braku odpowiedników jedną wielką kalką językową na poziomie semantycznym lub syntagmatycznym.

Eurolekt charakteryzuje się również poprzez:

- formalny i suchy styl wypowiedzi
- nadużywanie zdań w formie biernej
- styl nominalny: duża przewaga rzeczowników nad czasownikami w zdaniu;
- częste występowanie skrótów i skrótowców zapisywanych za pomocą: wielkich liter (UE), małych liter (lingua), myślnika (TEN-TEA) czy ukośnika (PEC/JEP)
- specjalistyczną terminologię: neologizmy konstruowane za pomocą przedrostka euro- lub jego wariantu eur-, przedrostek ten pochodzący od słowa *Europa* nadaje każdemu słowu wymiar wspólnotowy np. *europarlement*, *européiser*, *euro-marché*
- liczne pozostałe neologizmy: często słowa zostają przeniesione z języka ogólnego do rejestru specjalistycznego np. *livre blanc*, *subsidiarité* lub zostają zapożyczone z języka obcego najczęściej angielskiego: antitrust.

2. Przedmiot i tło badań

Mimo rozwijających się w ostatnich latach szczególnie na terenie Rumunii badań nad językiem Unii Europejskiej, daje się zauważyć brak polskich opracowań na ten temat. Wydaje się, że badania takie są jak najbardziej pożądane, co najmniej z dwóch ważnych względów. Pierwszym z nich jest aspekt deskryptywny. Język Unii Europejskiej powinien być bowiem przedmiotem zainteresowania językoznawstwa opisowego w stopniu takim samym jak i inne odmiany języka polskiego czy francuskiego. Drugim aspektem jest wykorzystanie wyników tego rodzaju badań do celów praktycznych. Można tu wyszczególnić dwie ważne dziedziny: dydaktyczną i tłumaczeniową. Należy zwrócić uwagę na fakt, że wielu ludzi uczy się języków obcych nie dla zdobycia ogólnej dobrej sprawności komunikacyjnej, lecz z powodów zawodowych, gdyż zmuszeni są do posługiwania się konkretnym językiem specjalistycznym. Mamy tu na myśli także coraz bardziej popularne kierunki studiów specjalizujące się w europeistyce, prawie i stosunkach europejskich, w ramach których lektorały nie powinny ograniczać się jedynie do poznania języka ogólnego, lecz zawierać moduł poświęcony słownictwu, strukturom pojawiającym się w języku Unii Europejskiej oraz dawać możliwość zapoznania się z przykładowymi tekstami pisanymi tą odmianą języka. By jednak taki moduł powstał, należy dogłębnie zanalizować wspomniany język, ponieważ „dydaktyzacja określonych dziedzin zależy między innymi od ich teoretycznego opracowania (Grucza, 1981: 21)”. Jeśli zaś chodzi o dziedzinę tłumaczeniową, instytucje unijne zatrudniają obecnie około kilka tysięcy tłumaczy, zarówno pisemnych jak i konferencyjnych, w większości specjalistów w dziedzinie języka ogólnego, w związku z czym istnieje potrzeba opracowania materiałów do nauki języka specjalistycznego UE, opartych na naukowych podstawach i uwzględniających wyniki współczesnych badań, tak by ułatwić pracę tej rosnącej z roku na rok, wraz z dołączaniem nowych języków członkowskich, grupie ludzi.

W ramach tych postulatów powstaje praca doktorska skoncentrowana wokół problemu „lingwistycznych aspektów funkcjonowania Unii Europejskiej opisanych na przykładzie francuskiego eurożargonu”, której istotną część stanowi aspekt deskryptywny języka UE, sposób w jaki jest on rozumiany jako odmiana języka, żargonu, języka specjalistycznego, zawodowego, profesjo- lub sociolektu a nawet nowomowy. Kluczowy zaś fragment poświęcony jest analizie ankiet badających stopień rozumienia unijnych komunikatów prasowych wśród kilku grup obywateli europejskich. Badane komunikaty wydawane były w języku francuskim, w tym też języku ułożona została ankieta.

Podstawowym kryterium doboru komunikatów jest termin ich wydawania, przeanalizowane zostały komunikaty wydawane podczas ostatniej francuskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej czyli w okresie pomiędzy 1 lipca a 31 grudnia 2008 roku. Po wstępnej analizie 974 komunikatów stworzono ankietę złożoną z dwóch części. W pierwszej części składającej się z 25 pytań, respondenci proszeni są o wybór jednej z trzech odpowiedzi testowych jednokrotnego wyboru, podczas gdy w drugiej mają za zadanie przeformułowanie pięciu zdań. Obie części bazują na autentycznych zdaniach „zaczepniętych” z komunikatów.

Ankieta zostanie przeprowadzona wśród następujących grup respondentów:

1. Grupa Polaków nieposiadających wiedzy fachowej na temat UE (w tej roli grupa studentów II roku studiów magisterskich w zakresie filologii romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, jest to jednocześnie grupa pilotażowa).
2. Wypieczalizonana grupa Polaków (Kolegium w Natolinie, Krajowa Szkoła Administracji Publicznej).
3. Grupa niewypieczalizonanych dorosłych Francuzów z wyższym wykształceniem;
4. Wypieczalizonana grupa dorosłych Francuzów: studentów Kolegium Europejskiego (College d'Europe) w Brugii oraz Państwowej Szkoły Administracji (L'Ecole Nationale d'Administration – ENA) jak również Instytutu Nauk Europejskich (Institut d'Etudes Europeennes (IEE)) przy Wolnym Uniwersytecie w Brukseli. Szkoły te nazywane są często „elitarnymi wylęgarniami przyszłych Eurokratów” czyli pracowników instytucji europejskich).
5. Grupa wypieczalizonowana międzynarodowa: tłumacze i stażyści unijni.

Każda z grup badanych składa się z 15 osób. Podstawowy problem z doбором respondentów pojawił się jeszcze na etapie przygotowawczym. Wśród kilkunastu polskich uniwersytetów kształcących na kierunku „europeistyka”, żaden nie oferuje lektoratów z języka francuskiego na poziomie B2 lub wyższym, a więc niezbędnym do wypełnienia samej ankiety. Jest to sytuacja, która wydaje się precedensowa, jako że marzeniem większości z tych studentów jest praca w instytucjach o zasięgu europejskim, gdzie językami roboczymi, oficjalnymi i wymaganymi są język angielski i właśnie francuski.

3. Wyniki ankiety

Poniżej przedstawiamy wyniki ankiety przeprowadzonej wśród niewypieczalizonowanej grupy polskiej. Pytania i odpowiedzi, w oryginale w języku francuskim, zostały przetłumaczone na potrzeby niniejszej konferencji na język polski. Z powodu ograniczeń czasowych nie możemy przedstawić w całości 25 pytań testowych, lecz po zaprezentowaniu jednego pytania przykładowego, przystąpimy do ogólnego opisu pytań i procentowych ilości poprawnych odpowiedzi.

Pytanie przykładowe (nr 10):

1. C'est pourquoi l'Union européenne invite le Japon à rétablir le **moratoire** sur les exécutions appliqué avant le 25 décembre 2006 et d'envisager l'abolition de la peine capitale.

[tłumaczenie na język polski: z tego względu Unia Europejska apeluje do Japonii, aby przywróciła **moratorium** na wykonywanie kary śmierci, które obowiązywało przed 25 grudnia 2006 r. i rozważyła zniesienie kary śmierci.]

Moratorium jest to:

- a) decyzja o opóźnieniu lub zawieszeniu wykonania danej czynności
- b) decyzja o przyspieszeniu danej czynności
- c) decyzja o uwolnieniu osoby skazanej.

Odpowiedź prawidłowa to odpowiedź A. W ten sposób odpowiedziało 40% naszych badanych. Specjalistyczna leksyka pojawia się w ankiecie w określonym kontekście, stąd też możemy tutaj mówić o rozumieniu całych zdań, określonego tekstu, a nie o znajomości/rozumieniu wyizolowanych jednostek leksykalnych.

Pozostałe pytania, które pojawiły się w ankiecie dotyczyły następującego słownictwa specjalistycznego:

Leksyka	Procent poprawnych odpowiedzi
1. Kodecyzja	47,00%
2. Komitologia	40,00%
3. Akcesja (fr. l'adhésion)	93,00%
4. Kwota (fr. quotas)	87,00%
5. Beneficient	67,00%
6. Acquis communautaire	33,00%
7. Kontyngent	27,00%
8. Prezydencja	47,00%
9. Prawo antydumpingowe	53,00%
10. Moratorium	40,00%
11. Kohezja	33,00%
12. Biała księga (fr. livre blanc)	33,00%
13. COREPER	47,00%
14. MTKJ (fr. TPIY)	53,00%
15. DRK (fr. RDC)	60,00%
16. EOG (fr. EEE)	60,00%
17. NGO (fr. ONG)	93,00%
18. FAO	47,00%
19. AIEA	53,00%
20. MTK (fr. CPI)	73,00%
21. UNASUR	73,00%
22. WTO (fr. OMC)	87,00%
23. UE	93,00%
24. EUROPOL	47,00%
25. ONZ (fr. ONU)	93,00%

Tabela nr 1: Procent poprawnych odpowiedzi w każdym z pytań ankiety.

Średnia procentowa udzielanych poprawnych odpowiedzi w ankiecie wynosi 59,16% i mimo iż jest większa od zakładanej przez autorkę przed wykonaniem ankiety, to należy pamiętać, że 33% wynosi prawdopodobieństwo przypadkowego trafienia, „strzału” w jedną z trzech odpowiedzi.

Druga część ankiety polegała na przeformułowaniu podanych w języku francuskim zdań, tak by można było ocenić stopień rozumienia i interpretacji komunikatu. Przykładowe zdania :

Zdanie nr 1

Fr > La Cour a réalisé des progrès substantiels dans la conduite de ses enquêtes depuis l'entrée en vigueur du Statut de Rome en 2002.

Pl > Od czasu wejścia w życie statutu rzymskiego w 2002 roku Trybunał poczynił istotne postępy w prowadzeniu dochodzeń.

Pośród 15 badanych, 7 osób nie było w stanie podać jakiegokolwiek ekwiwalentu powyższego zdania. Pozostałe osoby podały następujące odpowiedzi:

1. Od czasu wejścia w życie statutu rzymskiego w 2002 roku Trybunał mógł pracować w sposób skuteczny i szybki.
2. Trybunał rozwinął się istotnie dzięki dochodzeniom przeprowadzanym od statutu rzymskiego.
3. Od początku funkcjonowania statutu rzymskiego, *postęp w prowadzeniu Trybunału* stał się widoczny.
4. *Kiedy statut rzymski 2002 jest ważny i obowiązkowy do respektowania*, Trybunał poczynił istotne postępy w prowadzeniu dochodzeń.
5. *Od kiedy był statut rzymski w 2002 r.*, Trybunał przyspiesza ze swoimi dochodzeniami.

Pomimo licznych błędów gramatycznych i składniowych na poziomie języka używanego przez respondentów (odpowiedzi udzielane były w języku francuskim), widać wyraźnie, że ci, którzy zdecydowali się na udzielenie odpowiedzi, zrozumieli kontekst wypowiedzi. Niepokoić może natomiast duża liczba ankietowanych, która nie zrozumiała zdania (prawie 50%).

Zdanie nr 2

Fr > L'Union européenne salue le transfert d'autorité de la zone occidentale de la presqu'île de Bakassi du Nigeria au Cameroun marquant la fin du processus de rétrocession initié en 2006.

Pl > Unia Europejska pozytywnie ocenia przeniesienie z Nigerii na Kamerun zwierzchnictwa nad zachodnią częścią półwyspu Bakassi, które oznacza zakończenie procesu przekazywania rozpoczętego w 2006 roku.

Siedem osób nie udzieliło żadnej odpowiedzi, co stanowi 46% respondentów. Najbardziej kontrowersyjne odpowiedzi to:

1. Unia Europejska popiera powrót (?) Bakassi do Kamerunu...

2. Unia cieszy się z faktu, że regiony (?) zachodnie Nigerii zostały przeniesione do Kamerunu...
3. Unia zgadza się z przeniesieniem władz (!) Nigerii do Kamerunu...

Powyższe przykłady stanowią o poważnej nadinterpretacji tekstu i deformują oficjalne stanowisko władz Unii w zakresie polityki Afryki środkowo-zachodniej.

Zdanie nr 3

Fr > Aujourd'hui, l'obligation de mettre un terme à l'impunité pour les crimes les plus graves qui heurtent la conscience de l'humanité est toujours plus largement acceptée au sein de la communauté internationale.

Pl > Obowiązek położenia kresu bezkarności sprawców najpoważniejszych zbrodni, które wstrząsają sumieniem ludzkości, jest dzisiaj coraz powszechniej akceptowany przez społeczność międzynarodową.

Siedem osób nie udzieliło odpowiedzi (46%). Odpowiedzi, których sens przeczy zdaniu wyjściowemu to:

1. Skazanie wymaga potępienia zbrodni.
2. Nie respektuje się zasad karania zbrodni.
3. Sytuacja, w której nie trzeba karać za najcięższe zbrodnie, staje się bardziej akceptowana przez ludzi z całego świata.
4. Ludzie coraz bardziej akceptują brak kar za najcięższe zbrodnie.
5. Akceptujemy konieczność karania za ciężkie zbrodnie, nawet jeśli są już przedawnione.

Powyższy przykład ilustruje, w jaki sposób selektywne czytanie prowadzi do błędnego odbioru informacji. Z jednej strony, w liceum nauczyciele przekonują, że uczeń czytający artykuł prasowy w języku obcym nie musi zrozumieć szczegółowo wszystkich informacji. Z drugiej jednak strony, nie może on na podstawie kilku znajomych słów „domyślać się” znaczenia całego zdania, gdyż rezultat okazuje się wtedy przeciwny do zamierzonego, a stanowisko Unii potępiające zbrodniarzy zostaje odebrane wręcz jako zachęta do ich naśladowania, powodując całkowite niezrozumienie najważniejszych idei Wspólnoty.

Istotny wpływ na wyniki ankiet mają również kompetencje ogólne osób badanych. *Składają się na nie wiedza, umiejętności, uwarunkowania osobowościowe a także umiejętności uczenia się* (ESOKJ, 2001: 20–22). Część respondentów zaznaczyła w ankiecie osobiste zainteresowanie tematem integracji europejskiej i stosunków międzynarodowych, czytanie „na bieżąco” gazet, oglądanie programów informacyjnych, reasumując posiadają oni ogólną wiedzę o świecie. Jako filologowie mają oni także wiedzę dotyczącą kodu językowego zarówno swojego języka ojczystego jak i francuskiego, który opanowali na poziomie zaawansowanym. Znają język ogólny, jego słownictwo, gramatykę i składnię. Potrafią przeformułować zdania, dopasować je do tego samego rejestru językowego, stosując odpowiednie konstrukcje gramatyczne. Ta wiedza i umiejętności ułatwiają zrozumienie

tekstu specjalistycznego, nie są jednak wystarczające, gdyż brak jest u badanych wiedzy fachowej, terminologii, znajomości skrótów i skrótowców nazw instytucji i projektów unijnych.

Stąd też postulujemy za panią Emmą Wagner, autorką kampanii „Fight the fog” (tłum. Zwalczaj mgłę), walczącą z niezrozumiałym eurolektem, by komunikaty prasowe przeznaczone do ogółu obywateli Unii pisane były zgodnie ze sloganem KISS: keep it short and simple (pisz w sposób krótki i prosty), zaś słownictwo specjalistyczne zarezerwowane było na potrzeby wewnętrznej komunikacji unijnej.

BIBLIOGRAFIA

- Goffin, R. 1990. « L'Europe en neuf langues: champ d'affrontements et ferment d'intégration linguistique ». *Meta* 35-1: 13–19.
- Grucza, F. 1981. « Zagadnienia translatoryki ». *Glottodydaktyka a translatoryka*. 9–29.
- Mori, B. 2003. « Leuroletto: genesi e sviluppo dell'italiano comunitario ». *Ecologia linguistica* 2003: 473–492.
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.

WPLYW KOMPETENCJI OGÓLNYCH NA WYKONYWANIE ĆWICZEŃ JĘZYKOWYCH W PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKA WŁOSKIEGO W GIMNAZJUM

The influence of general competences on language activities
in students' books of Italian for lower secondary school

The aim of the article is to present different activities proposed by two Italian course books that are useful not only for improving language skills, but also for developing general competences. Project work may be a challenging and interesting form of cooperation which has the aim of creating a final product that consists of presentation of non-linguistic knowledge through the medium of the foreign language. Also presented are several examples of exercises which need to be modified by teachers, as they are unsuited to the age and general competences of the target students.

1. Wstęp

Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie wpływu kompetencji ogólnych na wykonywanie zadań językowych przez uczniów gimnazjum. W pierwszej jego części omówione zostaną niektóre aspekty wieku wczesnej adolescencji, następnie przeanalizowany zostanie profil absolwenta gimnazjum na podstawie przypadkowo wybranych szkół, w celu zaobserwowania jakie cechy i umiejętności powinny zostać wykształcone podczas III etapu edukacji, co dodatkowo poparte zostanie cytatami z podstawy programowej. W kolejnej części artykułu przytoczone zostaną definicje kompetencji ogólnych i językowych, tak aby móc przejść do analizy dwóch podręczników (*Rete Junior* i *Progetto italiano Junior*) dopuszczonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do użytku w gimnazjach. Polega ona na porównaniu tych dwóch tytułów pod względem wprowadzanych kompetencji ogólnych. Niektóre z nich zostały wprowadzone jako informacje mające na celu poszerzenie znajomości ucznia o świecie, inne, zamieszczane najczęściej w ćwiczeniach, wymagają użycia tej wiedzy. Okazuje się, że nie zawsze poziom kompetencji ogólnych, jaki przypisuje się reprezentatywnemu dla swojej grupy wiekowej gimnazjaliście, pozwala na zrealizowanie zadań językowych. Jednocześnie zauważa się, że podręczniki proponują zadanie, jakim jest projekt, jako formę rozwijającą zarówno kompetencje ogólne jak i kompetencje językowe ucznia. Artykuł ma na celu uwrażliwienie nauczycieli na współzależność obu typów kompetencji i na fakt, że znajomość języka, jego leksyki i składni nie gwarantuje prawidłowego wykonania ćwiczeń zamieszczonych w podręczniku oraz wskazuje na przyczyny tego typu problemów. Niniejsze rozważania zostały zainspirowane praktyką dydaktyczną Autorki.

2. Cechy charakterystyczne dla wieku wczesnej adolescencji

W obecnym świecie, przynajmniej z założenia, szkoła przestała być instytucją – wykładnią wiedzy teoretycznej, a ma być miejscem, w którym młody człowiek będzie przygotowywany do wkroczenia w dorosłość i wspierany w tym procesie. Gimnazjum jako III etap edukacyjny wprowadzony został w 1999 roku dla uczniów między 13 a 16 rokiem życia, a zatem znajdujących się w wieku wczesnej adolescencji. W tym momencie warto być może zastanowić się nad charakterystyką ucznia gimnazjalisty, a tym samym nad celami, jakie można mu wytyczyć, tak, aby mógł im sprostać, a zarazem, aby stanowiły dla niego wyzwanie. Należy zaznaczyć, że poniższy opis jest ogólny i zawiera tylko te elementy, które uznano za istotne do dalszych rozważań w niniejszym artykule. Obuchowska (2005: 172–179), powołując się m.in. na koncepcję J. Piageta (1966), stwierdza, że jest to etap przejścia ze stadium operacji konkretnych do stadium operacji formalnych, co pociąga za sobą myślenie bardziej logiczne i abstrakcyjne. Pojawiają się zdolność do refleksji i autorefleksji, a także zainteresowania społeczne i polityczne. Ta rozwijająca się świadomość sprawia, że nastolatek doświadcza niepewności poznawczej i zdaje sobie sprawę z wieloaspektowości problemów i zagadnień. Dorastający potrafią analizować aktywność własnego umysłu, co określone zostało mianem „monitoringu kognitywnego”. Ważnym aspektem podczas tego etapu jest również rozwój społeczny i zwiększona potrzeba zawiązywania związków interpersonalnych. Istotną rolę zaczyna odgrywać grupa rówieśnicza, której jedną ze znaczących funkcji jest rozwijanie kompetencji społecznych. Nastolatki nabywają zdolność wyznaczania odległych celów oraz podporządkowania im zorganizowanej i planowanej aktywności, nasilony jest u nich rozwój intelektualny i poznawczy nastawiony w pierwszej fazie ku światu wewnętrznemu, a następnie ku zagadnieniom społecznym. Charakterystyczne dla tego wieku są formy aktywności zespołowej. Jak już wspomniano, ten krótki opis nie wyczerpuje z pewnością złożoności stadium wczesnej adolescencji, jest zaledwie zasygnalizowaniem kilku elementów, które zostaną wykorzystane w kolejnych rozdziałach niniejszego artykułu, a jednocześnie takich, które pokazują jak skomplikowany jest to etap życia i jakim wyzwaniem dla edukacji jest sprostanie jego wymogom, zważywszy na fakt, wielokrotnie podkreślany przez specjalistów, że wiek wkraczania w poszczególne etapy jest indywidualny dla każdej jednostki.

3. Profil absolwenta gimnazjum

Po zapoznaniu się z wyżej opisaną charakterystyką można zastanowić się, jakie cele stawia sobie gimnazjum w edukacji młodego człowieka, jakie kompetencje chce w nim rozwijać i pogłębić. W tym celu przeanalizowano pięć stron internetowych gimnazjów (Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 8 im. Jana Pawła II w Gdańsku, Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1 Mickiewicz w Rudzie Śląskiej; Gimnazjum nr 26 w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 35 w Krakowie; Gimnazjum nr 2 im. K.K. Baczyńskiego w Grodzisku Mazowieckim; Gimnazjum nr 29 im. Jana Pawła II w Krakowie), które wyświetliły się jako pierwsze w kolejności po wpisaniu w wyszukiwarkę Google hasła „profil absolwenta gimnazjum”.

Interesowało nas głównie podejście do języka obcego, czy jest ono jednym z priorytetowych celów kształcenia w gimnazjum. Okazuje się, że na pięć szkół tylko jedna dąży do wykształcenia absolwenta posługującego się dwoma językami obcymi, jedna mówi o jednym języku obcym, a trzy szkoły nie uważają tej kompetencji jako jednej z głównych, które należy wykształcić w procesie edukacji. Wszystkie szkoły natomiast nawiązują w sposób pośredni lub bezpośredni do postawy proekologicznej, wykorzystania technologii informacyjnych, oraz kształtowania postawy odpowiedzialnego, uczciwego obywatela o wysokiej kulturze osobistej. Podstawa programowa skupia się głównie na umiejętnościach produktywno-receptywnych w języku obcym. Umiejętności ogólne, które powinien wykształcić uczeń w trakcie nauki języka obcego, przedstawione są w następujących sformulowaniach:

- „9. Uczeń dokonuje samooceny (np. przy użyciu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, zapamiętywanie nowych wyrazów, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym).
 10. Uczeń współdziała w grupie, np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych.
 11. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.”
- (Podstawa programowa, 40–41)

Przytaczając jednocześnie opinię H. Widły (2007: 33) na temat zjawiska trójjęzyczności, okazuje się, że w istniejącej rzeczywistości szkolnej należałoby wytyczyć cel opanowania w bardzo dobrym stopniu języka ojczystego, posiadanie niedoskonałej, ale operacyjnej znajomości drugiego języka oraz wprowadzenie do trzeciego, które nie umożliwi posługiwania się nim, ale przybliży ogólne pojęcie o nim.

Czy zatem nauczanie trzeciego języka ma być pewnego rodzaju rozrywką intelektualną mającą na celu poszerzenie horyzontów myślowych, uczenie tolerancji, znajomości innych kultur, a także być praktyczną wprawką w ćwiczeniu pożądanых we współczesnym świecie cech osobowości? Poniżej zostaną przeanalizowane podręczniki zatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do nauczania języka włoskiego w gimnazjum pod kątem ich przydatności do rozwijania kompetencji ogólnych – *Progetto italiano Junior* część I i II oraz *Rete Junior* część A i B.

4. Kompetencje ogólne i językowe

Pojęcie kompetencji i podejście zadaniowe wywodzi się z dziedziny zawodowej, z terminologii firm i przedsiębiorstw, a następnie zostało zaadaptowane w szkolnictwie. Postuluje się, aby celem edukacji było wykształcenie u uczących się umiejętności wykorzystania swojej wiedzy, w sytuacjach, w których może być ona zastosowana w sposób praktyczny, w konkretnym działaniu (Beacco, 2010: 99).

Przytaczając definicje i terminy przedstawione przez CECR (81–87) w skład kompeten-

cji ogólnych wchodzą:

- wiedza deklaratywna (*savoir*). Składają się na nią: wiedza ogólna oraz wiedza socjokulturowa, czyli wiedza związana z obszarem występowania danego języka;
- umiejętności praktyczne (*savoir-faire*) związane z życiem społecznym, z umiejętnościami codziennymi, zdolnościami szczególnymi dotyczącymi sposobu spędzania wolnego czasu, a także umiejętności zawodowe. W ich skład wchodzi również kompetencja interkulturowa postrzegana jako umiejętność do stworzenia związku między kulturą rodzimą a obcą, unikania stereotypów oraz wykształcenia wrażliwości na odmienność;
- uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*), czyli system wartości, osobowość, styl poznawczy;
- umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*) polegająca na świadomości funkcjonowania języka, a także na umiejętnościach fonologicznych do wymawiania niespotykanych do tej pory dźwięków, umiejętność uczenia się, a także umiejętności heurystyczne.

Kompetencje językowe natomiast można podzielić na:

- kompetencje lingwistyczne, w obrębie których wyróżniamy kompetencję leksykalną, gramatyczną, semantyczną, fonologiczną, ortograficzną, ortoepiczną;
- kompetencje socjolingwistyczne, czyli znajomość konwencji gwarantujących prawidłowe użycie języka zgodne z obowiązującymi na danym obszarze funkcjonowania języka normami społecznymi;
- kompetencje pragmatyczne, do których zaliczana jest kompetencja dyskursywna, funkcjonalna oraz umiejętność tworzenia schematów interakcyjnych.

5. Analiza podręczników

MEN wpisało na listę podręczników dopuszczonych do nauczania języka włoskiego od podstaw na III poziomie edukacyjnym (III.0), czyli w gimnazjum, dwie pozycje, każda składająca się z dwóch części.

Tab. 1. Kompetencje ogólne wprowadzane przez Progetto italiano Junior część I i II.²⁴

²⁴ Rzymską cyfrą oznaczony jest tom podręcznika, cyfra arabska wskazuje na stronę. Zdecydowano się na podawanie stron, a nie konkretnych numerów ćwiczeń, ponieważ niejednokrotnie zagadnienie dotyczy kilku powiązanych ze sobą ćwiczeń.

Wiedza deklaracyjna	Główne zabytki miast włoskich (I, 161) Włoski system szkolnictwa (I, 28) Znane postaci współczesnego świata np. Miley Cyrus, Lionel Messi, Lewis Hamilton i in. (I, 67, 78) Znane postaci pochodzące z Włoch – Guglielmo Marconi, Roberto Benigni itd. (I, 68) Dania kuchni włoskiej, historia makaronu i pizzy (I, 82, 84) Fotografie zabytków np. Maschio Angioino w Neapolu nie związane z tekstem i ćwiczeniami (I, 86) Wydarzenia artystyczne – Festiwal San Remo (II, 32) Quiz dostarczający informacji o zagadnieniach ekologicznych np. ilość drzew wycinanych w lasach deszczowych co minutę (II, 44) Parki narodowe Włoch (II, 46) Nazwy znanych marek włoskich (II, 60, 61) Nazwy i symbole włoskich drużyn piłkarskich (II, 74)
Umiejętności praktyczne	Technologie informacyjne – Internet (blog, wyszukiwanie informacji na temat postaci historycznych Włoch, posługiwanie się emotikonkami) (np. I, 42) Przeprowadzenie ankiety (I, 43) Porównanie wyników ankiet w formie artykułu (I, 43) Tworzenie zaproszeń (I, 70, 71) Przyrządzenie włoskiego dania (I, 85) Umiejętność życia w zgodzie z naturą – sposoby oszczędzania energii, wody (II, 40) Nakręcenie filmu dokumentalnego (II, 47) Odczytanie danych z wykresów (II, 72) Napisanie quizu (II, 75) Stworzenie prezentacji multimedialnych (II, 89)
Uwarunkowania osobowe	Konieczność określenia ulubionych sposobów spędzenia wolnego czasu (I, 39) Pogłębienie świadomości ekologicznej (w jednym z ćwiczeń uczeń decyduje, czy dany środek transportu jest ekologiczny, czy szybki) (I, 42) Refleksja na temat ja i techniki informacyjne (I, 55, 56, 57) Refleksja na temat odżywiania (I, 83, 85)
Umiejętność uczenia się	Elementy gramatyczne przedstawione w sposób wymuszający indukcyjne rozumowanie (każda jednostka „Unità”) Rubryka Autovalutazione (samoewaluacja) (na zakończenie każdej jednostki „Unità”) Sugestia zmiany języka menu w telefonie komórkowym na język włoski (I, 57) Szukanie włoskich produktów w sklepie (I, 85) Pogłębianie wiedzy w oparciu o włoskie strony internetowe (np. I, 85)

Tab. 2. Kompetencje ogólne wprowadzane przez Rete Junior część a i B.²⁵

Wiedza deklaracyjna	Zabytki i geografia Włoch, regiony i ich główne miasta, ukształtowanie powierzchni, języki romańskie (A, 22, 23, 34, 352) Przedstawienie nazwisk znanych postaci historii Włoch (A, 92) Nazwy dań włoskich, charakterystyka włoskich posiłków (A, 94, 105) Rodzaje kaw (A, 108) Informacje o filmie – Caterina va in città (A, 160) Charakterystyka diety śródziemnomorskiej (A, 165) Włoskie święta – daty (A, 176) Wizerunek waluty euro – banknoty i monety (B, 19) Włoski system edukacyjny (B, 41) Włoskie numery alarmowe (B, 53) Informacje dotyczące kultury włoskiej (B, 71) Szczegółowe informacje dotyczące Wenecji i Werony (B, 76, 88) Znane włoskie postaci historyczne i współczesne (B, 81, 82) Opis reguł futbolu i historia tego sportu (B, 94, 95)
---------------------	---

²⁵ Literą oznaczony jest tom podręcznika, a cyfrą arabską numer strony.

Umiejętności praktyczne	Umiejętność zamówienia posiłku w restauracji (A, 95, 96) Umiejętność odnalezienia informacji z folderów i ogłoszeń turystycznych (B, 33, 88, 118)
Uwarunkowania osobowe	Wykształcanie tolerancji podczas wprowadzania do dialogów postaci różnych narodowości (A, 17, 18, 37)
Umiejętność uczenia się	Elementy gramatyczne przedstawione w sposób wymuszający indukcyjne rozumowanie (każda jednostka 'Percorso') Elementy metajęzyka niezbędne do korzystania ze słownika jednojęzycznego (A, 41, B, 35) Etymologia czasowników ułatwiająca przyswojenie nieregularnych form odmian (B, 25) Refleksja dotycząca motywów uczenia się języka włoskiego (B, 32) Refleksja dotycząca kompetencji i aktywności, których przyswajanie sprawia uczniom przyjemność (B, 32, 33) Zapoznanie z różnorodnymi technikami mnemonicznymi (B, 77)

Autorzy jednego jak i drugiego podręcznika zdają sobie sprawę, że nastolatki, do których adresowane są te pozycje, opanowały już pewien poziom kompetencji ogólnych oraz językowych. Widoczne jest to na przykładzie ćwiczeń, w których zakłada się znajomość pór roku i dopasowania do nich odpowiednich miesięcy, znajomość flag głównych państw. Uczniowie powinni wykazywać znajomość zasad społecznych, zachowania się w klasie. Niejednokrotnie ćwiczenia nawiązują do opanowanej już wiedzy językowej – operowanie internacjonalizmami, rozróżniania samogłosek od spółgłosek, posługiwanie się wiadomościami metajęzykowymi tj. czasownik, rzeczownik, liczba mnoga, liczba pojedyncza itd.

Obydwa tytuły zaistniały na rynku pierwotnie jako podręczniki dla dorosłych, zaadaptowano je następnie na potrzeby młodzieży dostosowując tematy, dialogi, „odmładzając” bohaterów tekstów, unowocześniając język, wprowadzając słowa takie jak iPod, Playstation, popcorn itd. Okazuje się, że niektóre ćwiczenia i zadania, które stawiają przed uczniami podręczniki, stanowią dla nich trudność nie tylko językową, ale można przypuszczać, że wykraczają poza ich dojrzałość i kompetencje ogólne.

Jest bardzo prawdopodobne, że gimnazjaliści nie nabyli umiejętności praktycznej zamówienia eleganckiej kolacji składającej się z przystawki, pierwszego, drugiego dania oraz deseru. Tymczasem oczekuje się od nich ułożenia w odpowiedniej kolejności dialogu między kelnerem a klientem, a następnie stworzenia podobnego (R, A, 94, 95, 96²⁶). Może to nastęrczyć kolejnych trudności, zważywszy, że trzynastolatek ma się wcielić w rolę kelnera. Kolejnym ćwiczeniem, które może stworzyć pewne problemy, a z pewnością nie zainteresuje nastolatki, ponieważ nie odpowiada ich potrzebom, nie jest dostosowane do ich wieku, to analiza ogłoszeń z ofertami pracy, w którym pojawia się specjalistyczne słownictwo tj. pensja, umowa na czas nieokreślony, zarządzanie biurem, przedstawiciel, siedziba itd. (R, A, 133). Widnieje również ćwiczenie dotyczące rezerwacji pokoju hotelowego, którego tematyka może sprawić problem uczniowi poproszonemu o ułożenie w odpowiedniej kolejności dialogu między klientem chcącym zarezerwować pokój małżeński a pracownikiem hotelu (R, A, 202). Słowne wpisywanie kwoty na blankiet czeku nie jest czynnością wykraczającą poza kompetencje nastolatki, można jednak zastanowić się, dlaczego ma to robić na blankiecie formy płatniczej, której nie zna i nie widzi możliwości

26 R – oznacza podręcznik Rete Junior, litera a lub B – tom podręcznika, cyfra arabska – numer strony.

wykorzystania tej czynności do codziennego życia (R, B, 28). Rozmowa dotycząca prowadzenia gospodarstwa domowego i kosztów ponoszonych na żywność, lekarstwa, ubrania i przyjemności z pewnością wykracza poza zainteresowania nastolatka (R, B, 29, 30). Podobnie może mieć on problem z określeniem kolejności czynności, jakie należy wykonać wypłacając pieniądze z bankomatu lub dzwoniąc z automatu telefonicznego na kartę (R, B, 166).

Należy podkreślić, że celem artykułu nie jest napiętnowanie jednego podręcznika, ponieważ przytoczone przykłady pochodzą z dwóch części podręcznika, co na łamach prawie 400 stron jest tylko znikomym procentem. Nauczyciel ma swobodę doboru materiałów, kolejności wykonywania i poznawania ćwiczeń oraz ich modyfikowania. Powyższe przykłady służą wyczerpaniu na problem zsynchronizowania kompetencji językowych i ogólnych, co przyczyni się do sukcesu ucznia w zakresie językowym bądź poszerzenia i wzbogacenia umiejętności i wiedzy ogólnej.

6. Projekt jako zadanie poszerzające kompetencje ogólne i językowe

Godnym odnotowania jest fakt, że dwa analizowane podręczniki proponują realizowanie projektów. Należy zwrócić uwagę na ten rodzaj zadania, którego cel nie ogranicza się tylko i wyłącznie do rozwinięcia kompetencji językowych, ale także kompetencji ogólnych. Warunkiem ukończenia gimnazjum jest czynne uczestnictwo i przygotowanie Zespołowego Projektu Edukacyjnego. Jest on odpowiedzią na wymagania współczesnego społeczeństwa, w którym jedną z bardziej cenionych umiejętności jest praca w zespole. Nauczanie języków obcych podlega również zasadom rynkowym i należy zgodzić się z Puren (2009), który zauważa i odnotowuje w swoim artykule zmieniające się kompetencje społeczne oraz kompetencje językowe będące odzwierciedleniem tych zmian. Podejście komunikacyjne było odpowiedzią na cenioną w latach 1980–1990 umiejętność wymiany konkretnych informacji z obcokrajowcem. Dydaktyka wielojęzyczności (*didactique du plurilinguisme*; 1990-?) spełniała wymogi potrzeby życia w społeczeństwie o innej kulturze lub w społeczeństwie wielokulturowym. Cenioną obecnie umiejętnością jest współpraca w obcym języku w grupie wielokulturowej, czyli w dydaktyce zaistniało pojęcie uczenia się poprzez działanie. Projekt jako rodzaj ćwiczenia zaistniał w dydaktyce języków obcych w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, chociaż nie należy zapominać, że sama idea wywodzi się z konstruktywistycznego modelu nauczania. Lewis (2002: 44) zalicza projekt do jednej z form pracy grupowej, która charakteryzuje się zestawieniem w całość informacji z wielu źródeł – nieożywionych, takich jak pozycje literatury oraz ludzi, którymi mogą być rówieśnicy – uczniowie równoległych klas. Autorka docenia ten rodzaj pracy, jako okazję do naturalnej produkcji w języku obcym oraz zredukowania poziomu napięcia i obaw wynikających z możliwości popełnienia błędu, co wg psychologów staje się szczególnie wzmożone w okresie wczesnej adolescencji, jak opisywaliśmy w pierwszym rozdziale tego artykułu. Przyjmijmy definicję projektu zaproponowaną przez Ridarellego (1999: 173 za: Mugnani, 2011: 9–10), który twierdzi, że założeniem pracy z projektem w klasie językowej jest uczenie języka poprzez interakcje w tym języku ze światem rzeczywistym, odbywające

się w dużej mierze w rzeczywistości pozaszkolnej. Każdy projekt zakłada wykonanie pewnego produktu, a zarazem dostarcza możliwości praktycznego zetknięcia się z językiem, pozwalającego na sprawdzenie się w sytuacji komunikacyjnej. Projekt może być również zdefiniowany jako zbiór ćwiczeń i zadań, których realizacja prowadzi do osiągnięcia głównego celu związanego ze światem rzeczywistym. Jego realizacja jest wieloetapowa. Mugnani (2011: 14–16) podając przykłady projektów proponuje następujące etapy pracy. 1. Przygotowanie do projektu, burza mózgów, 2. Realizacja zadania (3 etapy) 3. Ocena zadania.

Dlaczego metoda projektu przywoływana jest podczas omawiania zależności istniejących między kompetencjami ogólnymi a kompetencjami językowymi? Szymański (2010: 71) stwierdza, że w metodzie projektów orientowanie się na proces jest równie ważne, o ile nie ważniejsze niż produkt. Przypominając sobie zatem sylwetkę idealnego absolwenta, który niekoniecznie włada dwoma językami obcymi, natomiast jest świadomym, ciekawym świata obywatelem dbającym o siebie i o swoje środowisko widzimy, że metoda projektu wspiera rozwój poznawczy, emocjonalny i motoryczny uczniów. Fragoulis (2009: 113–114) również podkreśla korzyści wynikające z pracy nad projektem. Wylicza on wśród nich fakt, że zarządzanie czasem, długoterminowe rozplanowanie zadań sprzyja rozwijaniu niezależności i autonomii oraz pobudza do autorefleksji nad sposobami pozyskiwania wiedzy, łączenia faktów, analizy, co jak już wspomniano w rozdziale pierwszym jest bardzo ważne z psychologicznego punktu widzenia konstituowania się osobowości dorastającego. Dodatkowo uczniowie kształcą społeczne umiejętności współpracy w grupie, a to przyczynia się do umacniania więzi pomiędzy jej członkami, co również ma decydujące znaczenie w tym wieku. Praca nad projektem, w swoim założeniu, ma „charakter interdyscyplinarny, ponadprzedmiotowy, integruje wiedzę z różnych dziedzin, scala proces uczenia się zorganizowanego, planowego, systematycznego z procesem uczenia się ‘naturalnego’(...), okazjonalnego” (Szymański, 2010: 73). Uczniowie oczywiście muszą nauczyć się pracować nad projektem i w związku z wymogami przedstawienia ZPE powinni oswoić się z tym specyficznym zadaniem w trakcie nauki w gimnazjum. Obydwa podręczniki prezentują propozycje tematów projektów do zrealizowania.

W podręczniku *Progetto italiano Junior*, na zakończenie każdej jednostki przed samowalucją znajduje się ćwiczenie zatytułowane Progettiamo. Jest to sugestia tematu i propozycja wykonania, które pozostawiają dużą swobodę do ustalenia reguł realizacji, ustalenia celów, sposobu ewaluacji. Autorzy podręcznika sugerują przeprowadzenie ankiety, zestawienie danych, wykonanie zaproszeń, wyszukanie włoskich produktów żywnościowych, przygotowanie przyjęcia pod nazwą „festa italiana”, sporządzenie quizu, przeprowadzenie eksperymentu. Podręcznik w jednej jednostce proponuje, aby uczniowie sami spróbowali sformułować temat projektu nawiązujący słownictwem do przeanalizowanej jednostki.

Rete Junior również proponuje różnorodne czynności, nie stanowią one jednak takiego wyzwania dla uczniów i skupiają się one głównie na rozwijaniu kompetencji językowych, a w mniejszym stopniu na pogłębianiu umiejętności pozajęzykowych. Polegają one na uzupełnieniu tabeli, znalezieniu zdjęć i wklejeniu ich w odpowiednie miejsca, rozegra-

niu gry, znalezieniu informacji w Internecie lub prasie, opowiadaniu o zainteresowaniach, opisywaniu zasad ulubionego sportu, itd. Wielokrotnie w ćwiczeniu zatytułowanym Progetto autorzy sugerują pracę samodzielną.

7. Podsumowanie

Autorzy podręczników przygotowali swoje pozycje z myślą nie tylko poszerzania kompetencji językowych, ale również kompetencji ogólnych i nie ograniczyli się tylko do prezentowania informacji należących do wiedzy deklaratywnej dotyczącej Włoch, ale urozmaicili swoje pozycje w liczne sugestie dotyczące pogłębiania umiejętności praktycznych poświadczanych w dzisiejszych czasach, jak np. korzystanie z różnego rodzaju technologii informacyjnych. Wiele ćwiczeń wskazuje również na troskę Autorów dotyczących kształtowania osobowości, wyrobienia postaw tolerancji i otwartości na odmienności kulturowe, wykształcenie postaw proekologicznych, rozbudzenie ciekawości świata i ludzi.

Stefania Semplici (2001: 208–209) przedstawiając schemat analizy podręcznika, pod kątem doboru go dla ucznia lub grupy, wylicza elementy jakie powinno wziąć się pod uwagę. Jest tam m.in. sposób prezentacji materiału gramatycznego, wiek uczących się, liczba godzin kursu, obecność języka ojczystego, rodzaj tekstów i wiele innych czynników. Istotne wydaje się również, aby przy wyborze podręcznika nauczyciele i metodycy zwracali również uwagę na sposób, w jaki poszerza on jednocześnie kompetencje ogólne.

BIBLIOGRAFIA

- Beacco, J.-C. 2010. « Tâche, compétences de communication et compétences formelles ». *Synérgies Brésil n° spécial 1*: 97–105.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer 2000. Strasbourg: Didier.
- Fragoulis, I. « Project-Based Learning in the Teaching of English as a Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice ». *English Language Teaching* vol. 2, No. 3: 113–119.
- Lewis, M. 2002. « Classroom Management ». (w:) *Methodology of Language Teaching: An Antology of Current Practice* (red. J. C. Richards, W. A. Renandy). New York: Cambridge University Press: 40–48.
- Mugnani, C. 2011. *La didattica progettuale. Le buone pratiche*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Obuchowska, I. 2005. « Adolescencja ». (w:) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka 2* (red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 163–201.
- Semplici, S. 2001. « Modelli operativi di analisi di materiali didattici ». (w:) *Insegnare italiano a stranieri* (red. P. Diadori). Firenze: Le Monnier: 201–209.
- Szymański, M. S. 2010. *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Widła, H. 2007. *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

ANALIZOWANE PODRĘCZNIKI

- Marin, T., Albano, A. 2011. *Progetto italiano Junior. Corso multimediale di italiano per adolescenti. Libro di classe e quaderno degli esercizi. Volume 1 «Prime avventure»*. Roma: Edilingua.
- Marin, T., Albano, A. 2010. *Progetto italiano Junior. Corso multimediale di italiano per adolescenti. Libro di classe e quaderno degli esercizi. Volume 2 «Un concorso»*. Roma: Edilingua.
- Mezzadri, M., Balboni, P. E. 2005. *Rete! Junior. Corso multimediale d'italiano per stranieri. Parte A*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Mezzadri, M., Balboni, P. E. 2005. *Rete! Junior. Corso multimediale d'italiano per stranieri. Parte B*. Perugia: Guerra Edizioni.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- Gimnazjum nr 26 w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 35 w Krakowie:
http://www.zso35.edu.pl/viewpage.php?page_id=4 DW 30.08.2012.
- Gimnazjum nr 2 im. K.K. Baczyńskiego w Grodzisku Mazowieckim: <http://gim2grodzisk.pl/wychowawczy/sylwetka-absolwenta-gimnazjum> DW 30.08.2012.
- Gimnazjum nr 29 im. Jana Pawła II w Krakowie:
http://www.bip.krakow.pl/?sub_dok_id=9131 DW.30.08.2012.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum http://195.136.199.90/index.php?option=com_content&view=article&id=2061%3Atom-3-jzyki-obce-w-szkole-podstawowej-gimnazjum-i-liceum&catid=230%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-ogolne-podstawa-programowa&Itemid=290 DW 30.10.2012.
- Puren, C.: Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde, http://www.ceo-fipf.org/index.php?view=article&id=200%3Achristian-puren-enseigner-et-apprendre-les-langues-sur-un-mode-qui-change-avec-le-monde&option=com_content&Itemid=83 DW 05.09.2012.
- Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 8 im. Jana Pawła II w Gdańsku:
<http://www.zso8.ovh.org/pw.doc> DW 30.08.2012.
- Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1 Mickiewicz w Rudzie Śląskiej:
http://zso-mickiewicz.vipserv.org/2009_2010/program_sylwetka.html DW 30.08.2012.

KSZTAŁTOWANIE POSTAW ETYCZNYCH UCZNIÓW NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO W SZKOŁACH KATOLICKICH WOBEC PROBLEMATYKI WARTOŚCI

Influencing students' moral attitudes during
foreign language lessons in Catholic schools

Teaching foreign languages, like education in general, has never been Value-free in the history of Europe, but current attempts to integrate ethical issues in education create considerable controversy. In this paper, we compare the theoretical background of the humanistic approach based on Christian values employed in the past with the approach we could observe in school in the XXth century. The paper concludes with the suggestion that teaching a foreign language gives a possibility to explore value-based issues, which can influence students' moral attitudes.

Historia edukacji pokazuje, że stwierdzenie „Education is never value free” (Hutchinson i Waters, 1987: 189; Aspin i Chapman, 2007: 307), które często spotykamy w literaturze przedmiotu, miało więcej zwolenników w przeszłości niż obecnie. Przez wiele wieków, uczono łaciny czy greki, by kształtować prawdziwego humanistę według najlepszych, jakie znano, ideałów antycznych. Platońskie wartości-idee w nieco zmienionej formie zostały powtórzone przez Arystotelesa, a następnie przeniesione na grunt chrześcijański przez kolejne pokolenia filozofów, wśród których dla szkolnictwa katolickiego najważniejszy był wpływ św. Tomasza (Tatarkiewicz, 2009). Właściwie do końca XIX w. wyznaczały one trzy podstawowe obszary działalności edukacyjnej: intelektualny, moralny i estetyczny (Puren, 1990), na gruncie których formułowano najważniejsze cele edukacji, a w tym także nauczania języków obcych. Cele te mówiły o rozwijaniu postaw uczniów w oparciu o wartości prawdy, dobra i piękna. Obecnie, w sytuacji rozchwiania tradycyjnych systemów wartości przestało być jasne, jakie działania w zakresie kształtowania postaw etycznych powinny być podejmowane przez nauczycieli, a przede wszystkim, czy w ogóle nauczyciele takich przedmiotów jak język obcy mają prawo w taką działalność się angażować. Jednakże wielu współczesnych myślicieli, wysuwając ideę nauczania pobudzającego do głębokich refleksji natury etycznej poprzez wyzwolenie szeroko rozumianej aktywności ucznia, starało się niejako na nowo odkryć wagę wychowania i kształcenia „ku wartościom”.

W celu właściwego zrozumienia powyższej problematyki, w niniejszym artykule, najpierw zaprezentujemy wybrane fragmenty obowiązującej podstawy programowej oraz Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ, 2003), które wskazują na etyczne aspekty kształcenia językowego. Następnie krótko przeanalizujemy cele naucza-

nia języków dawniej i obecnie. Na końcu przedstawimy wyniki przeprowadzonych badań empirycznych i zastanowimy się nad wpływającymi z nich wnioskami.

Zawężenie obszaru naszych rozważań do szkolnictwa katolickiego jako pola badawczego było podyktowane przejrzystą podstawą ideologiczną, jaka ma miejsce w tym sektorze edukacyjnym. W programach wychowawczych w szkołach katolickich jest zdefiniowane, że wychowanie jest sprawą priorytetową i będzie przebiegało w oparciu o wartości chrześcijańskie. Są tego świadomi nauczyciele, rodzice i sami uczniowie. Nauczyciel języka obcego może czuć się uprawnionym do uwrażliwiania uczniów na problematykę etyczną w trakcie swoich lekcji. W polskim szkolnictwie publicznym podstawa ideologiczna nie jest tak jasno zdefiniowana, co w naszym przekonaniu może utrudniać czy wręcz zniechęcać nauczycieli do poruszania zagadnień etycznych na lekcji języka obcego. Jako punkt wyjścia do rozważań w tej dziedzinie, która nie jest szeroko dyskutowana w polskiej literaturze glottodydaktycznej, wybraliśmy więc sytuację prostszą, bardziej przejrzystą. Wydaje się, że jeżeli w szkołach katolickich udawałoby się w ramach zajęć z języka obcego uzyskiwać pozytywne rezultaty wychowawcze, to wnioski mogłyby pomóc całemu szkolnictwu; natomiast jeśli nie, to jeszcze trudniej byłoby stawiać kategoryczne wymagania całej edukacji co do kształtowania etycznej wrażliwości uczniów. W dalszej perspektywie, w oparciu o uzyskane wnioski, chcielibyśmy odpowiednio rozszerzyć naszą refleksję i badania na obszar całej edukacji językowej w Polsce.

1. Wychowanie i edukacja w podstawie programowej

Podstawa programowa z 2009 r. jest dokumentem obowiązującym wszystkich nauczycieli w Polsce, w tym także nauczycieli języków obcych. Nakłada ona na nauczycieli obowiązek dbałości o rozwijanie postaw uczniów, gdyż w dokumencie tym znajdujemy następujące stwierdzenie: „Nowa podstawa programowa przywiązuje też bardzo dużą wagę do wychowania, a w szczególności do kształtowania właściwych postaw uczniów” (Podstawa programowa z komentarzami, 2009: 10). Dalej dokument ten podkreśla, że jest to „zadanie każdego nauczyciela” (ibidem) i w związku z tym „opis kształtowanych postaw znalazł swoje miejsce we wstępach załączników do podstawy programowej” (ibidem). Podstawa programowa mówiąc o podstawowych zadaniach szkoły, do których należy przekazywanie wiedzy i rozwijanie różnorodnych umiejętności uczniów, na pierwszym miejscu wymienia kształtowanie postaw uczniów, czyli wychowanie. Znajdziemy w nim zatem listę podstawowych wartości i postaw, które należy rozwijać w procesie wychowania w szkole, a należą do nich: „uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej” oraz „kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji” (ibidem: 74). Ostatnie zalecenie w sposób szczególnie kieruje się do nauczycieli języków obcych, którzy mają najwięcej możliwości poruszania problematyki związanej z inną tradycją i kulturą.

Wydaje się więc, że obowiązująca obecnie podstawa programowa, przynajmniej częściowo, wpisuje się w tradycyjny model edukacji, w którym nie tylko pragmatycznie rozumiane nauczanie, ale dbałość o wychowanie ucznia jest podstawowym obowiązkiem szkoły i model ten obejmuje także nauczanie języków obcych. Należy także zauważyć, że podstawa programowa określa minimum, które powinno być realizowane. Wiele szkół ma ambicje wykraczać poza to minimum, czy to w zakresie przekazywanej wiedzy, czy rozwijanych umiejętności. Szkoły katolickie w swoich statutach lub programach wychowawczych stawiają sobie za cel osiągnięcie wyższych standardów, także w dziedzinie wychowawczej. Niestety, podstawa programowa często pozostaje dokumentem „urzędniczym” o nikłej inspiracji refleksyjnej, co zdaje się potwierdzać nasze wybiórcze badanie empiryczne skierowane do grupy nauczycieli języków obcych w szkołach katolickich.

2. Aspekty etyczne w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego

Nauczyciele języków obcych, zatrudnieni zarówno w szkołach katolickich, jak i w placówkach o innym charakterze, powinni brać pod uwagę wskazania nie tylko podstawy programowej, ale także Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ, 2003), który jest dokumentem przedstawiającym współczesne poglądy na nauczanie języków obcych, na które złożyły się poglądy i teorie wielu myślicieli dwudziestowiecznych, między innymi takich jak Dewey, Piaget czy Kohlberg.

ESOKJ zauważa, że „wszystkie rodzaje kompetencji, jakimi dysponuje użytkownik wpływają na jego sprawność komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za składniki kompetencji komunikacyjnej” (ESOKJ, 2003: 94), a co za tym idzie, powinny być rozwijane w ramach nauczania języka obcego. Konsekwentnie, przed tradycyjnymi kompetencjami komunikacyjno-językowymi ESOKJ wymienia kompetencje ogólne, a wśród nich tzw. uwarunkowania osobowościowe, które należy brać pod uwagę i rozwijać, by umożliwić uczniowi skuteczną komunikację w języku obcym. Należy zauważyć, że polski termin „uwarunkowania osobowościowe” może być mylnie rozumiany jako zespół cech, które warunkują, czyli determinują ucznia, w związku z czym nie mamy na nie wpływu w procesie edukacji. Jednakże terminy: francuski *savoir-être*, czy angielski *existential competence*, który jest terminem źródłowym dla tekstu polskiego, wskazują wyraźnie, że autorom ESOKJ chodziło o określone umiejętności – „umiejętności bycia”, które, podobnie do innych umiejętności, poddają się kształtowaniu w ramach działań edukacyjnych.

Do „umiejętności bycia”, które wpływają na efektywność komunikacji w języku obcym, ESOKJ zalicza między innymi postawy (fr., ang. *attitudes*) „otwartości i zainteresowania nowymi doświadczeniami, innymi osobami, koncepcjami, społeczeństwami i kulturami” (ibidem: 97), „skłonność do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia oraz związanego z nim systemu wartości” (ibidem), „skłonność i umiejętność dystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych” (ibidem) oraz „systemy wartości (fr. *valeurs*, ang. *values*) np.: etyczne, moralne” (ibidem). Powyższe elementy zostały przez nas wybrane ze względu na ich szczególną wagę w kontekście nauczania w szkołach katolickich, stanowiących przedmiot naszych refleksji.

3. Język nośnikiem wartości

Język, podobnie jak systemy wartości, stanowią wytwory kultury danej społeczności, jak uważają filozofowie czy psychologowie, np. Wygotski (Rieber i Wollock, 1997: 350) czy Ingarden²⁷, i jedną z funkcji języka jest przekaz tych wartości. Środki do tego przekazu są wbudowane w strukturę języka. Dlatego też badając czy poznając język, odkrywamy elementy kultury i hierarchie wartości charakterystyczne dla danej kultury. Innymi słowy, „język [to] symboliczny przewodnik po kulturze”, jakbyśmy mogli powtórzyć za Sapirem, cytowanym przez Wierzbicką we wstępie do swojej książki „Słowa klucze. Różne języki – różne kultury” (2007: 15). W tej perspektywie lekcja języka obcego miałaby przygotować przyszłego użytkownika języka obcego do odczytywania tych symboli. Potrzeba rozwijania umiejętności interpretacji języka nie jest pojęciem nowym. Swoją istotną wkład w rozwój tej myśli mieli przedstawiciele szkolnictwa katolickiego – językoznawcy jezuici.

Od najmłodszych lat, pierwsze słowa, które poznajemy są związane z wartościowaniem. Od samego początku uczymy nasze dzieci tego, co jest dobre, a co złe. Jak pisze Puzynina „pierwsze oceniające słowa, z jakimi stykają się polskie dzieci to *be* i *cacy*” (Puzynina, 1992: 5). *Be* oznacza wszystko to, co złe i szkodliwe dla dziecka, *cacy* – wszystko to, co dobre, do czego chcemy dziecko zachęcić (ibidem). Następnie, „kiedy dziecko uczy się mówić, więcej rozumie, dorośli stopniowo wprowadzają je w swój świat zróżnicowanych myślowo i językowo wartości” (ibidem). Każdy język będzie miał inne środki, dostosowane do mówienia o wartościach, które ma utrwalac i przekazywać. Poznanie tych środków, z jednoczesnym uwrażliwieniem ucznia na konieczność poszukiwania głębszego ich sensu, stanowi cel dydaktyki języków obcych.

4. Cel nauczania języków obcych dawniej i dziś

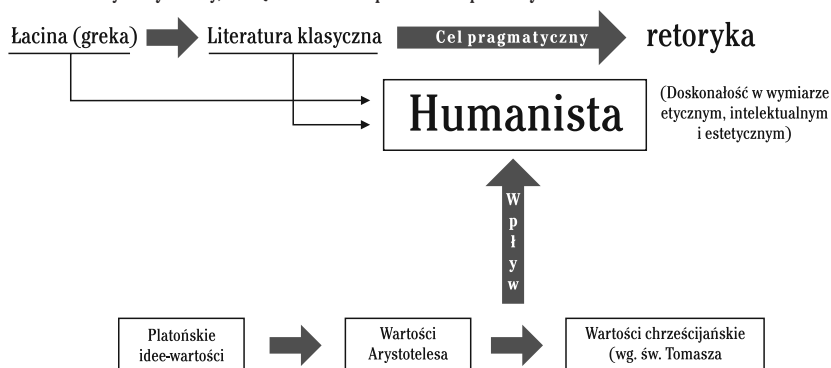
Języków obcych nauczano praktycznie od zawsze, jednakże cele nauczania zmieniały się z epoki na epokę, a także zależały od charakteru instytucji, która ten rodzaj edukacji proponowała.

4.1. Podejście humanistyczno-chrześcijańskie

Nadrzędnym, niejako metafizycznym celem edukacji, w tym także nauczania języków obcych, w placówkach o charakterze katolickim, z których bardzo istotną część stanowiły kolegia jezuickie, było dążenie do poznania prawdy. Prawdy tej poszukiwano najczęściej w utworach literackich. Stąd bezpośrednim celem nauczania języków (myślimy tu głównie o językach klasycznych, choć później nauczanie to objęło także języki nowożytne) w kolegiach jezuickich było głównie czytanie literatury klasycznej. W konsekwencji lektura ta miała służyć wykształceniu ludzi pięknie władających językiem i zajmujących się retoryką. Był to więc cel pragmatyczny. Jednakże, ważniejszym celem nauczania języków i studio-

27 Ingarden zaliczał do wytworów kulturowych „dzieła sztuki, dzieła naukowe, język, moralność, systemy filozoficzne i religijne, instytucje publiczne i prywatne, a nawet w przedmiotach użytkowych rozważał pewien aspekt kulturowy” (Majewska, 2001: 158).

wania literatury było wykształcenie humanisty, który dążył do osiągnięcia doskonałości w dziedzinie etycznej, intelektualnej i estetycznej. W kontekście chrześcijańskim humanista był człowiekiem, który utożsamiał dążenie do doskonałości, zwłaszcza w dziedzinie intelektualnej i etycznej, z dążeniem do poznania prawdy.



Cele nauczania języków obcych w szkole humanistycznej (katolickiej).

Źródło: Opracowanie własne.

Literatura stanowiła jednocześnie narzędzie w samym procesie poznawania języka. Język klasyczny jest nam dostępny jedynie poprzez literaturę. Lektura tych tekstów była podstawą wszelkiego poznania i wychowania w kolegiach jezuickich (Caravolas, 2000: 273)²⁸, a rolą nauczyciela była taka interpretacja tych tekstów, mimo iż pogańskich, aby wynikała z nich nauka moralna zgodna z nauką katolicką (ibidem). Model pedagogiczny przyjęty przez jezuitów polegał na zastosowaniu schematu o dualistycznym charakterze języka i związanej z nim konieczności interpretacji. Dualizm ten dotyczył opozycji myśli i słowa i porównywany był przez jezuitów do dualizmu duszy i ciała (Chevalier, 1972: 121). Caravolas zauważa, że o dualizmie tym pisał także Buffier, definiując język „jako sposób wyrażania myśli” (Buffier, 1709 za Caravolas, 2000: 402). Kontakt z językiem zmusza do aktywności intelektualnej, zwanej przez Chevalier *jeu des essences* (1972: 121), polegającej na konieczności interpretacji tego, co czytamy i słyszymy, na uchwyceniu esencji słowa, jego właściwego sensu, reprezentowanego przez rdzeń słowa.

By możliwa była dogłębna interpretacja tekstów antycznych i odkrywanie prawdy uważano, że należy doskonale opanować gramatykę. Dlatego zajmowała ona kluczową pozycję w programie kolegiów jezuickich. Jednakże samo pojęcie gramatyki w ich ujęciu miało o wiele głębszy sens²⁹. Gramatykę ogólną, będącą punktem wyjścia do poznawania szczegółów związanych z językiem francuskim, definiuje się jako zbiór uporządkowanych re-

28 Caravolas powołuje się tutaj na dzieło jezuickiego autora de Jouvancy, który napisał zmodyfikowaną wersję *Ratio Studiorum* pod tytułem *Christianis Literarum Magistris de Ratione Discendi et Docendi* (1692: 521, za Caravolas, 2000).

29 Wiele istotnych refleksji na temat podejścia do nauczania gramatyki znajdujemy w dziele Buffiera „Grammaire françoise” sur un plan nouveau, pour en rendre les principes plus clairs et la pratique plus aisée (1709) (Gramatyka Francuska w nowym ujęciu przedstawiającym jej zasady w jaśniejszy sposób i ułatwiającym ich użycie, tł. własne), którego duże fragmenty cytuje Caravolas (2000), przedstawiając Buffiera jako specjalistę w dziedzinie nauczania języków obcych.

fleksji na temat uczenia i nauczania języka oraz jako „sztukę łączenia słów”, podobnie jak myśli łączy się w idee (Buffier, 1709 za Caravolas, 2000: 400). Jeżeli więc język jest formą wyrażania myśli, jak pisaliśmy powyżej, to celem nauczania gramatyki jest wspomaganie i doskonalenie procesu zamiany myśli w słowa. Tak pojmowana gramatyka jest podstawą wszystkich nauk, bez niej nie możemy dobrze uczyć ani literatury, ani filozofii, ani teologii (Buffier, 1709 za Caravolas 2000: 401).

4.2. Ewolucja podejścia humanistycznego w XX w.

W dwudziestym wieku, mimo bardzo silnego podejścia pragmatycznego, wielu naukowców, dydaktyków i pedagogów także opowiadało się za niezapominaniem o wzorcach humanistycznych i prezentowało metody dydaktyczno-pedagogiczne pozwalające do tych wzorców dążyć. Jednym z nich był Dewey, który podkreślał rolę refleksji i aktywności w wychowaniu ku wartościom (Joas, 2009: 166). Samą wartość definiował jako coś, czego pragniemy (Dewey, 1939 za Joas, 2009: 197³⁰). Pragnieniu (ang. *desire*) towarzyszy refleksja (ibidem) dotycząca tego, czy warto włożyć wysiłek (ang. *effort*) w celu zdobycia określonej wartości.

Kolejny wkład w rozwój dwudziestowiecznego „podejścia humanistycznego” w edukacji mieli zwolennicy strukturalno-rozwojowej koncepcji człowieka, tacy jak Piaget i Kohlberg. Rozwój kognitywny definiowali jako osiąganie kolejnych stadiów, przechodzenie od struktur niżej zorganizowanych do struktur wyżej zorganizowanych. Zauważali podobieństwa pomiędzy rozwojem kognitywnym a moralnym. Piaget wyróżnił cztery stadia rozwoju moralnego w oparciu o koncepcję kształtowania się pojęcia zasady w umyśle dziecka. Swoje spostrzeżenia opisał w „Le jugement moral chez l'enfant” (1969). Piaget porównał przekazywanie znajomości reguł z pokolenia na pokolenia do przekazywania znajomości języka w sensie saussurowskim. W pracy z uczniami, co wydaje się mieć istotne zastosowanie w nauczaniu języka obcego, Piaget akcentował konieczność wytworzenia w grupie rówieśniczej relacji wzajemnego szacunku. W oparciu o takie relacje uczniowie aktywnie współdziałający w grupie, bez dominującej roli nauczyciela, mają szansę dojść do stanu autonomii etycznej (Piaget, 1969). Taka sprzyjająca sytuacja często wytwarza się na lekcji języka obcego, gdy uczniowie pracując w grupach, mają wspólnie coś przedyskutować, czy wykonać.

Kontynuatorem myśli Piageta był Kohlberg. Zaobserwował sześć stadiów rozwoju moralnego (Fasko, 2008: 24). Według Kohlberga, każde kolejne stadium rozwoju moralnego pozwala lepiej rozumieć, czym jest dobro i sprawiedliwość (Kohlberg, Boyd i Levine, 1990: 171). Obserwacje swoje oparł na analizie wyboru zachowania i argumentacji przez młodych ludzi skonfrontowanych z sytuacją konfliktu moralnego (Kohlberg, 1984).

Kohlberg także akceptował założenia deweyowskiej szkoły aktywnej i piagetowski postulat wzajemności w dochodzeniu do stanu autonomii etycznej. Jednakże bardziej akcentował rolę podejścia refleksyjnego (Joas, 2009). Uważał, że w rozwoju moralnym niezbędna jest możliwość dyskusowania nad dokonaniem wyboru i poszukiwania argumentacji

30 Joas powołuje się na „Theory of valuation” Deweya (1939).

dla tego wyboru w sytuacji konfliktu moralnego, czyli takiej, kiedy nie ma możliwości działania zgodnie z wszystkimi obowiązującymi zasadami. Jesteśmy zmuszeni do dokonania wyboru postępowania, co prowadzi do pogwałcenia przynajmniej jednej z zasad (ibidem). Może to być pomysł na ćwiczenie na lekcji języka obcego, w ramach którego uczniowie mają za zadanie przeanalizować kontrowersyjną moralnie sytuację, wybrać najwłaściwsze według nich zachowanie i je uargumentować.

Należy zauważyć, że podejście kohlbergowskie – rozwój moralny poprzez rozwój myślenia logicznego i refleksji – może mieć ogromne znaczenie dla wychowania w warunkach szkolnych, gdzie większość działań zmierza do rozwijania aktywności kognitywnej. Teza ta mogłaby stanowić podstawę do tworzenia programów integrujących aspekty wychowawcze i kognitywne, jak i odpowiedniej metodologii.

Przykładem podejmowania takich prób może być podręcznik do nauki języka angielskiego *Language Reader* (2008), który np. proponuje refleksję nad problematyką przestępczości w codziennym życiu: jakie czyny uważamy za przestępstwa i jakiej rangi. Powodem do dyskusji jest prowokacyjne stwierdzenie Woody’ego Allena z 1935 r., że „zbrodnia się opłaca, godziny pracy są odpowiednie i dużo się podróżuje” (ibidem: 122). Takich podręczników pojawia się na rynku coraz więcej. Być może jest to wpływ postulatów ESOKJ, a być może reakcja na wieloletnie próby unikania w nauczaniu języków obcych problematyki wartości, czego dowodem są podręczniki przypominające prasę kolorową, prezentujące komunikację w języku obcym i kulturę w sposób ładny, ale powierzchowny, a w konsekwencji często nieinteresujący dla uczniów, gdyż nieprawdziwy. W naszym przekonaniu lekcja języka obcego mogłaby być miejscem do dyskusowania o sprawach ważnych dla ludzi młodych, zgodnie z tym, co postulował Kohlberg. Czy jednak nauczyciele, przywykli do pracy z problematyką uproszczoną, będą umieli poruszać na lekcji języka obcego zagadnienia dotyczące wartości?

5. Wstępne wyniki badania własnego (pilotażowego)

Jak zaznaczyliśmy we wstępie, refleksję nad zagadnieniami etycznymi, istotnymi dla całej dydaktyki języków obcych w Polsce, zdecydowaliśmy się rozpocząć od badania środowiska nauczycieli języków obcych w sektorze katolickim, gdyż placówki te charakteryzuje przyznanie priorytetu działaniom wychowawczym i bardzo jednoznaczne określenie wartości, w oparciu o które proces ten ma się odbywać. Dzięki temu szkolnictwo to unika pewnego chaosu ideologicznego, który implikuje pojawianie się wielu nieporozumień i niejasności natury aksjologicznej, które utrudniają uzyskanie pozytywnych rezultatów wychowawczych wskazywanych przez programy ministerialne.

Celem naszego badania było pozyskanie informacji na temat postaw nauczycieli języków obcych wobec miejsca problematyki etycznej na lekcji języka obcego i możliwości oddziaływania na ucznia poprzez codzienną praktykę. Chcemy podkreślić, że nie dążyliśmy do poznania konkretnych instrumentów metodologicznych, które przede wszystkim miałyby rozwijać postawy etyczne uczniów w ramach lekcji języka obcego. Działania takie byłyby niecelowe i prowadziłyby prawdopodobnie do rezultatów sprzecznych z przyjętymi

założeniami. Zagadnienia etyczne w glottodydaktyce są ujmowane przez ESOKJ w ramach kompetencji transversalnych, które powinny przenikać proponowane uczniom ćwiczenia i zadania, ale nie stanowić celów samych w sobie.

Powyższe zagadnienia stanowiły przedmiot ankiety przeprowadzonej wśród 40 nauczycieli języków obcych gimnazjów katolickich i klas 4–6 katolickich szkół podstawowych znajdujących się na terenie województwa warszawskiego. Dobór przedziału wiekowego 10–16 lat (czyli 4–6 klasa szkoły podstawowej i gimnazjum) jest związany z koncepcją Piageta, według której ostatni etap rozwoju moralnego zwany autonomicznym jest osiągnięty w wieku 12 lat (1969). Kohlberg „wydłużył” okresu rozwoju moralności. Był więc wprawdzie zdania, że dwa ostatnie stadia są osiągnięte po 16 roku życia, ale według niego rozwój bardzo dużej części społeczeństwa zatrzymuje się na stadium czwartym. Okres 10–16 lat uznaliśmy więc za najbardziej odpowiedni punkt wyjścia do badań empirycznych w interesującej nas dziedzinie, gdyż jest to wiek największej wrażliwości na zagadnienia etyczne młodzieży, nieobarczonej jeszcze przygotowaniem do matury i wyborem kierunku studiów, implikujących wzrost podejścia utylitarne do edukacji (1984).

Badane placówki prowadzone są przez stowarzyszenia zakonne: nazaretanki, felicianki, zmartwychwstanki oraz przez osoby lub organizacje świeckie, jak Przymierze Rodzin, Klub Inteligencji Katolickiej (KIK) czy tzw. platerki. Szkoły te opierają swoją działalność o wartości chrześcijańskie (wartości ewangeliczne) i zasady personalizmu chrześcijańskiego. Promuje to formację humanistyczną w tradycyjnym tego słowa znaczeniu.

Ankiety przeprowadzono w roku szkolnym 2011/2012. Dane były zbierane na miejscu przez badacza. Nauczyciel wypełniał wersję drukowaną ankiety i zwracał wypełnioną ankietę. Zawierała ona 16 pytań. W naszym przekonaniu wysoki poziom subiektywności i rozległość podejmowanej problematyki narzucały konieczność stworzenia narzędzia badawczego dającego nauczycielom możliwie największą swobodę w udzielaniu odpowiedzi w celu poznania ich rzeczywistej opinii. Dążyliśmy do tego, by jak najmniejsza liczba pytań miała charakter zamknięty. Tak więc, siedem pytań naszej ankiety miało charakter zamknięty, osiem miało charakter półotwarty typu kafeteryjnego, a jedno pytanie było otwarte.

Zgodnie z tym, co sugeruje temat niniejszego artykułu, w części empirycznej ograniczamy się do analizy wybranych pytań z naszej ankiety, które bezpośrednio łączą się z miejscem i rolą wartości w praktyce glottodydaktycznej i stosunkiem nauczyciela wobec tej problematyki.

Na pytanie otwarte udzieliło odpowiedzi 27 z 40 ankietowanych nauczycieli. Pytanie to dotyczyło stosunku nauczycieli do problematyki kształtowania postaw uczniów w czasie lekcji języka obcego. Udzielone odpowiedzi wskazują jednoznacznie na bardzo pozytywny lub pozytywny stosunek do podejmowanej przez nas problematyki. Zarysowały się dwie postawy. Niektórzy nauczyciele (7 osób) pisali, że ucząc języka obcego w szkole katolickiej starają się kształtować postawy uczniów według wartości chrześcijańskich. Natomiast inni (5 osób) podkreślali uniwersalny charakter wartości chrześcijańskich, który motywuje ich do rozwijania tych wartości u uczniów. Jedna z osób wyraziła nawet zado-

wolenie z tego, że w ramach refleksji teoretycznej zajmujemy się zagadnieniami etycznymi w kontekście nauczania języka obcego. Nikt nie napisał, że jego stosunek do badanej problematyki jest negatywny. Jeden z nauczycieli zauważył, że nie należy „przesadzać w tej dziedzinie”, kładąc zbyt duży nacisk na ten aspekt w czasie lekcji języka obcego.

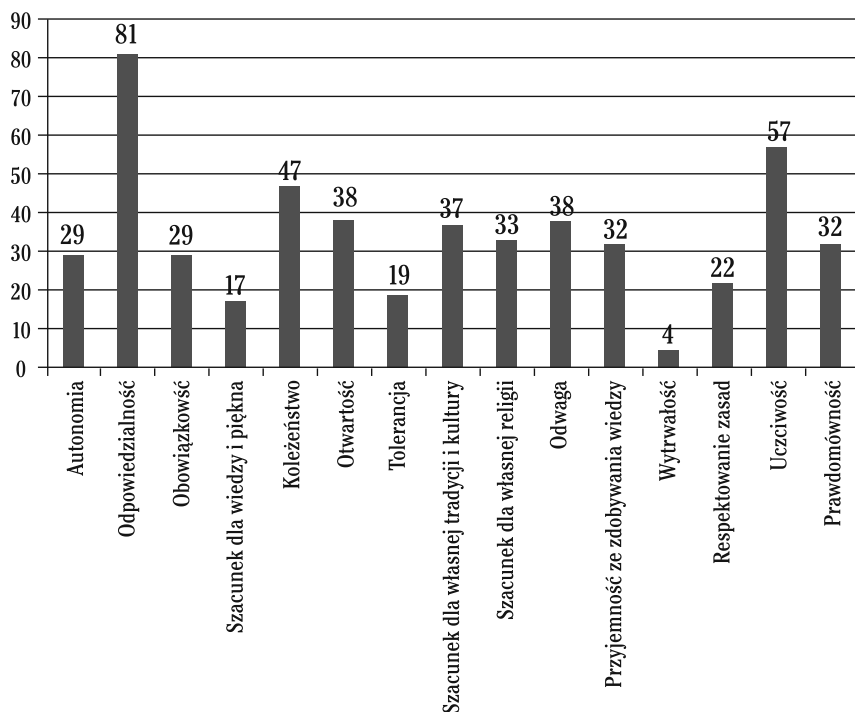
Następnie interesowało nas, czy nauczyciele uważają, że w czasie zajęć języka obcego mają wpływ na kształtowanie postaw moralnych swoich uczniów (Pytanie 2). 22 osoby, czyli dwie trzecie respondentów, odpowiedziały, że wpływ ten jest duży, natomiast 14, że niewielki. Żadna z osób nie odpowiedziała, że wpływu nie ma.

Dalej pytaliśmy, czy nauczyciele uważają, że w czasie zajęć języka obcego powinni starać się świadomie kształtować postawy moralne swoich uczniów (Pytanie 3). W tym przypadku aż 33 osoby odpowiedziały „tak”. Nikt nie odpowiedział, że nie należy. Zauważamy, że wśród 33 nauczycieli musiały być też osoby, które, mimo że są zdania, iż ich wpływ na kształtowanie postaw uczniów na zajęciach jest niewielki, i tak uważają, że ich obowiązkiem jest jednak staranie się o uzyskanie wpływu na kształtowanie postaw uczniów.

Widać więc, że większość nauczycieli jest przekonanych, że powinni starać się wpływać na kształtowanie postaw uczniów na lekcji języka obcego, i że ten wpływ rzeczywiście jest zauważalny.

Następnie zastanawialiśmy się, jakie wartości nauczyciel powinien promować na zajęciach językowych (Pytanie 14), a jakie wartości według niego udaje mu się rozwijać (Pytanie 15). Zaproponowaliśmy nauczycielom kilka wybranych wartości. Niektóre z nich są wymieniane w podstawie programowej. Interesowało nas, które z nich nauczyciele uważają za szczególnie ważne i w związku z tym próbują rozwijać je w czasie lekcji.

14. Jakie wartości nauczyciel języka obcego powinien starać się rozwijać na lekcji języka obcego?



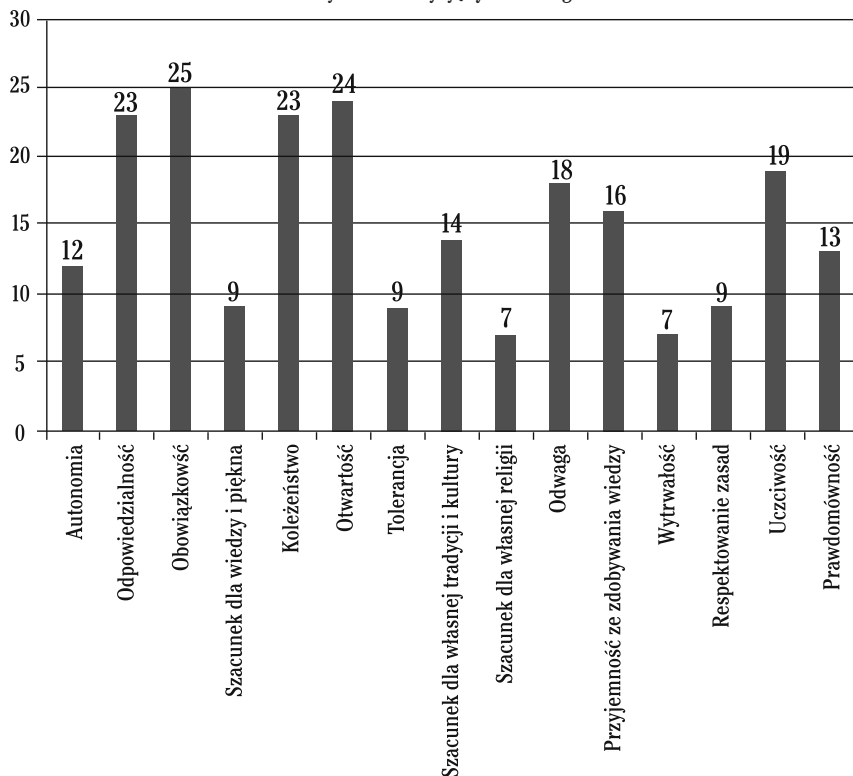
Wartości, które należy rozwijać w czasie lekcji języka obcego.

Źródło: Opracowanie własne.

Okazało się, że nauczyciele w szkołach katolickich największą wagę przywiązują do dwóch wartości: odpowiedzialności i uczciwości, chociaż inne zaproponowane wartości także miały swoich zwolenników, co przedstawia powyższy wykres.

Porównajmy te wyniki z odpowiedziami na kolejne pytanie, w którym prosiliśmy nauczycieli o wskazanie wartości, które udaje im się rozwijać w ramach zajęć językowych.

15. Jakie wartości udaje się Pani/Panu w jakimś stopniu rozwijać na lekcji języka obcego?



Wartości, które są rozwijane w czasie lekcji języka obcego.

Źródło: Opracowanie własne.

Okazuje się, że udzielone w tym punkcie odpowiedzi nie pokrywają się z odpowiedziami na pytanie poprzednie. Tak więc odpowiedzialność i uczciwość są wprawdzie wartościami wymienianymi przez nauczycieli jako te, które udaje im się rozwijać, jednakże nie są wymieniane na pierwszym miejscu, jak w pytaniu poprzednim. Są natomiast inne wartości, jak obowiązkowość i otwartość, które według opinii nauczycieli udaje im się wyrabiać u swoich uczniów.

Jeśli uważamy, że kształtowanie postaw uczniów w oparciu o wartości etyczne jest sprawą priorytetową w ramach działań edukacyjnych, nie może ono być zdane na „ślepy los” i przypadkowy dobór wartości na zasadzie „co się uda”, choć heurystyczne działania nauczycieli języków obcych mają istotne znaczenie, zwłaszcza gdy badania w tej dziedzinie nie są jeszcze w stadium początkowym. Zawsze jednak w edukacji, nawet w kontekście delikatnej problematyki etycznej poruszanej na lekcji języka obcego powinniśmy dążyć do operacjonalizacji celów, przełożenia ich na praktykę, odpowiedniej ewaluacji rezultatów i zgodności z przyjętymi założeniami. Jeśli uzyskujemy pewne pozytywne rezultaty, ale

dzieje się to nieświadomie, to być może istnieje niebezpieczeństwo, że również nieświadomie możemy uzyskiwać rezultaty negatywne, a tego oczywiście za wszelką cenę chcielibyśmy uniknąć. Nasze refleksje i badania mają właśnie służyć pogłębieniu świadomości na temat wpływu nauczyciela na kształtowanie postaw etycznych uczniów na lekcji języka obcego. Konsekwentne koncentrowanie się jedynie na celach pragmatycznych nie oznacza, że przestajemy mieć wpływ na postawy etyczne uczniów. Jak wykazują nasze wstępne badania, ten wpływ jest nie do uniknięcia, zgodnie z tym, co już wielokrotnie podkreślaliśmy, że edukacji od wartości oddzielić nie można.

6. Podsumowanie

Troska o rozwijanie postaw etycznych uczniów w dziejach nowożytnej szkoły europejskiej przez wieki była sprawą priorytetową. Nie spierano się nadmiernie w oparciu o jakie wartości proces ten ma przebiegać. Uważano, że są to wartości chrześcijańskie, gdyż przez dużą część swojej historii szkoła była w rękach eklezjastycznych. Wychowanie chrześcijańskie ewoluowało w kierunku wychowania humanistycznego, które zorganizowane było wokół trzech podstawowych wartości: prawdy, dobra i piękna. Panujące obecnie w dydaktyce języków obcych podejście pragmatyczno-utilitytarne spowodowało, że obecność problematyki etycznej na lekcji została w dużej mierze zapomniana. Szkoły katolickie natomiast deklarują, że dla nich problematyka etyczna jest cały czas sprawą priorytetową. Ponadto, wielu laickich dwudziestowiecznych dydaktyków, psychologów czy filozofów także podkreślało i podkreśla wagę dbałości o postawy etyczne uczniów, co łatwo zauważyć w dokumentach takich, jak ESOKJ czy obowiązująca polska podstawa programowa, które nakładają na nauczycieli języków obcych obowiązek uwrażliwiania uczniów na zagadnienia etyczne. Kluczowym elementem tego uwrażliwiania jest refleksja, do której powinien być zainspirowany uczeń w ramach działań w czasie lekcji. Wyniki naszych badań wstępnych pokazują, że nauczyciele języków obcych w szkolnictwie katolickim rzeczywiście traktują zagadnienia etyczne jako ważne i podejmują działania, by je wdrażać w czasie lekcji. Rezultaty jednak nie zawsze są zgodne z ich oczekiwaniami. Refleksja teoretyczna i konkretne propozycje metodologiczne prawdopodobnie mogłyby im pomóc. Być może pomogłyby także nauczycielom języków obcych z placówek publicznych w pozytywnym oddziaływaniu na postawy etyczne uczniów, gdyż, jak powiedział Kant, „moralne kształtowanie człowieka musi się rozpocząć od przekształcenia sposobu myślenia” (1972: 72), a lekcja języka obcego wydaje się odpowiednim miejscem do przekształcania sposobu myślenia ucznia ze względu na to, że język, poprzez środki umożliwiające mówienie o systemach wartości, jako o tym, co jest dla całych społeczności i jednostek najważniejsze, jest świadectwem tych wartości i tego, w jakiej sferze etycznej dana społeczność językowa funkcjonuje.

BIBLIOGRAFIA

- Aspin, D.N. Chapman, J.D. 2007. *Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes*. Dordrecht: Springer.
- Caravolas, J.A. 2000. *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Chevalier, J.-C. 1972. « La pédagogie des collèges jésuites ». *Littérature* 7: 120–128.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_0047-4800_1972_num_7_3_1967 DW 20.07.2012.
- Cotton, D., Falvey, D. i Kent, S. 2008. *Language Reader*. Pearson Longman.
- Conseil de l'Europe. 2003. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. Strasbourg: Conseil de l'Europe/Didier.
- Fasko, D. i Willis, W. 2008. *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives in Moral Development and Education*. New Jersey: Hampton Press.
- Hutchinson, T. i Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes, a learning-centered approach*. Londyn: Cambridge University Press.
- Joas, H. 2009. *Powstawanie wartości*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Kant, I. 1993. *Religia w obrębie rozumu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kohlberg, L. 1984. *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L., Boyd, D.R., Levine, Ch. 1990. « The Return of stage 6: Its Principle and Moral Point of View ». (w:) *The moral Domain, Essays in the Ongoing Discussion between Philosophy and the Social Sciences* (red. T.E. Wren). Massachusetts London, The MIT Press, Cambridge: 151–182.
- Majewska, Z. 2001. *Świat kultury Romana Ingardena*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersyte-tu M. Curie-Skłodowskiej. http://eik.110mb.com/archiwum/No_03/z13makota.pdf DW. 15.11.2011.
- Piaget, J. 1969. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paryż: Presses universitaires de France.
- Podstawa programowa z komentarzami, 2009. http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_3.pdf DW 20.10.2012.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego – Załącznik nr 4. http://www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf DW 20.10.2012
- Puren, Ch. 1990. « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères: enjeux historique ». *Les Langues modernes* 3: 31–46.
- Rieber, R.W. i Wollock, J. 1997. *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of the Theory and the History of Psychology*. Nowy York: Plenum Press.

- Tatarkiewicz, W. 2009. *Historia filozofii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wierzbicka, A. 2007. *Słowa klucze. Różne języki — różne kultury*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Rozdział IV

Technologie informacji i komunikacji a kompetencje ogólne

WYKORZYSTANIE PROGRAMU *PRAAT* W DIAGNOZIE I NAUCZANIU WYMOWY OBCOJĘZYCZNEJ

Application of the program PRAAT in the analysis
and teaching of foreign language pronunciation

Praat is a widely used and available computer program which enables one to record, listen to, visualize and process the sounds of speech. The basic idea of this paper is to describe possible applications of this program in the analysis and development of the phonetic skills of students learning foreign languages. The article also presents possible applications of this program for use during laboratory classes in phonetics and in individual work with students.

1. Wprowadzenie

Rzeczony rozwój technologii komputerowej spowodował, że komputery stały się urządzeniami powszechnego zastosowania, usprawniają pracę w wielu dziedzinach życia i nauki. Tworząc nowe perspektywy dla edukacji, wkroczyły do szkół, gdzie stały się nowym narzędziem pracy nauczyciela. Już w latach sześćdziesiątych na Uniwersytecie Stanforda w Kalifornii po raz pierwszy zastosowano komputer do nauki języka rosyjskiego na poziomie podstawowym (Ahmad et al., 1985). Od tego czasu pojawiło się wiele publikacji dotyczących nauki języków obcych wspomaganą komputerowo, którą określa się terminem CALL (Computer-Assisted Language Learning).

Technika komputerowa daje ogromne możliwości dotyczące badania i przetwarzania dźwięku. Twórcy programów komputerowych do analizy akustycznej sprawili, że wizualizacja sygnału mowy stała się ogólnodostępna. W obecnym czasie każdy może dokonać analizy widmowej sygnałów mowy na komputerze osobistym. Funkcjonowanie tego typu programów polega przeważnie na przetwarzaniu sygnałów dźwiękowych na obraz wyświetlany na monitorze komputera.

Różnorodność dostępnych edytorów mowy, pierwotnie nieprzeznaczonych do celów edukacyjnych, stanowi dla dydaktyków bodziec do poszukiwania możliwości ich wykorzystania w nauczaniu języków obcych. W takiej intencji opracowany został również niniejszy artykuł. Jego myślą przewodnią jest krótka charakterystyka programu *Praat* (Boersma i Weenink, 2011) oraz wskazanie alternatyw jego użycia w diagnozie i rozwijaniu sprawności fonetycznych uczniów.

2. Szkolny kontekst nauczania fonetyki języków obcych

Powszechnie panuje mit, że warunkiem osiągnięcia wymowy obcojęzycznej zbliżonej do rodzimych użytkowników języka jest wyjazd za granicę, ponieważ nauka w szkole nie daje satysfakcjonujących rezultatów. Truizmem jest, że nauka języka w środowisku naturalnym i instytucjonalnym to dwa różne mechanizmy przyswajania języka, choć mają wspólne cechy i ten sam cel. Oczywiście szkoła nie może zapewnić uczniom takiej ilości godzin praktyki językowej jak pobyt za granicą, ale podążając za Monnateuil (1998) zakładamy, że szkoła jest tylko jednym z etapów w procesie nauki języka. Birdsong (2003) twierdzi, że pobyt za granicą i kontakt z autochtonami nie gwarantują opanowania wymowy obcojęzycznej na wysokim poziomie, ponieważ nauka języka obcego nie zachodzi samoczynnie, bez skomplikowanych procesów myślowych. Gwarancją sukcesu jest wysoki poziom motywacji, znajomość zasad fonetyki danego języka oraz umiejętnie posługiwanie się narzędziami mowy.

W nauce języków obcych rozwijanie sprawności fonetycznych jest często traktowane drugorzędnie, a przecież to błędy w wymowie i intonacji uniemożliwiają bardzo często skuteczne komunikowanie się (Komorowska, 2009). Badania ankietowe przeprowadzone przez językoznawców wykazują, że fonetyka jest najczęściej zaniedbywanym elementem nauki języków obcych.

Pozycja, jaką zajmuje fonetyka w nauczaniu zależy od nauczycieli, to oni wybierają metody i techniki nauczania. Często uczą tak jak uczono ich i zapominają, że rozwój techniki daje o wiele więcej możliwości. Dawniej jedynym wzorcem fonetycznym był nauczyciel, dzisiaj można korzystać z nagrań audio, wideo, programów komputerowych, dzięki czemu uczniowie mogą uczyć się od najlepszego modelu artykulacyjnego, czyli od rodzimych użytkowników języka.

Według przeprowadzonych badań ankietowych, w nauczaniu wymowy obcojęzycznej nauczyciele koncentrują się przede wszystkim na nauce poszczególnych dźwięków, w niewielkim zaś stopniu na elementach prozodycznych mowy (Wrembel, 2002). Prawidłowa nauka podsystemu fonicznego powinna obejmować zarówno poziom cech segmentalnych jak i prozodycznych: akcentu, rytmu, intonacji. Należy pamiętać, że kształtowanie słuchu fonematycznego to pierwszy krok w kierunku poprawnej wymowy. Jeśli uczeń nie będzie prawidłowo rozpoznawał dźwięków, nie będzie potrafił również ich wypowiadać (Wilczyńska, 2005). Program do analizy akustycznej *Praat* to doskonała aplikacja, która może wspomóc rozwój różnych sprawności fonetycznych.

3. Prezentacja programu *Praat*

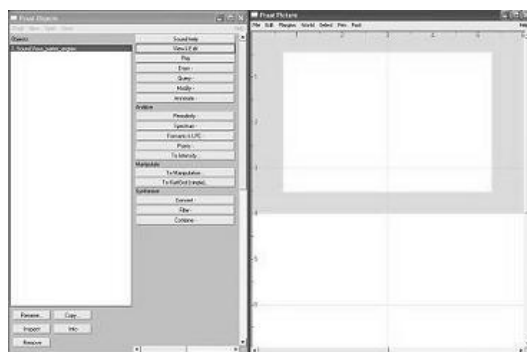
Praat to ogólnodostępny, jeden z najczęściej stosowanych programów komputerowych, który umożliwia nagrywanie, odsłuchiwanie, wizualizację oraz przetwarzanie dźwięków mowy. Program został opracowany przez autorów Paula Boersman'a i Davida Weenink'a z Institute of Phonetics Sciences of the University of Amsterdam. Aplikacja daje możliwości badania wysokości dźwięku, jego natężenia, częstotliwości i innych skomplikowanych

szczegółów. Z jednej strony jest doskonałym narzędziem dla lingwistów i fonetyków, którzy prowadzą zaawansowane badania mowy, z drugiej zaś dla osób, które chcą dokonać prostych pomiarów akustycznych nie używając skomplikowanych procedur (Rojczyk, 2011).

Program jest darmowy, można go pobrać ze strony internetowej <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. Strona ta zawiera również instrukcje obsługi dla początkujących użytkowników programu. *Praat* może współpracować z różnymi systemami operacyjnymi.

3.1. Obsługa programu

Po uruchomieniu programu *Praat* pojawiają się dwa okna: *Praat Objects* po lewej i *Praat Picture* po prawej stronie. Okno *Praat Objects* zawiera listę plików do analizy dźwiękowej oraz menu z szeregiem opcji służących do przeprowadzenia analizy. Okno *Praat Picture* używane jest do tworzenia obiektów graficznych, które mogą być zapisane w różnych formatach.



Rys. 1: Główne okna programu *Praat*

Praat daje możliwości nagrywania ścieżek dźwiękowych oraz odtworzenia i analizy istniejących już plików. Odsłuchiwać i analizować można zarówno pojedyncze dźwięki jak i dłuższe wypowiedzi, wystarczy tylko zaznaczyć interesujący nas fragment nagrania.

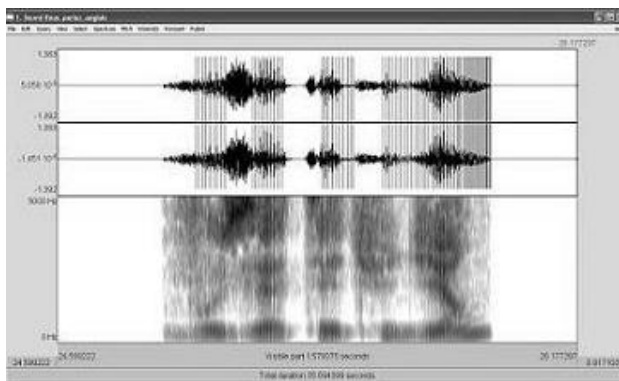
W celu nagrania wypowiedzi należy wybrać opcję *New*, następnie *Record mono Sound* i wtedy pojawi się panel nagrywania, który przedstawia poniższy rysunek:



Rys. 2: Panel nagrywania

Nagrywanie rozpoczynamy wybierając funkcję *Record*. Jeśli chcemy zakończyć nagrywanie, wybieramy opcję *Save to list* a nagranie powinno pojawić się w oknie *Praat Objects* na liście plików do analizy dźwiękowej.

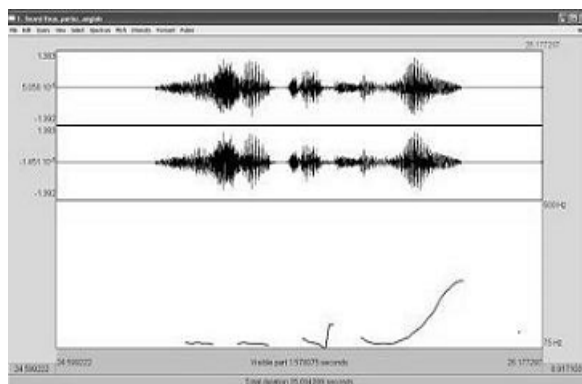
Aby przejść do trybu edycji wybranej ścieżki dźwiękowej należy wybrać opcję *View&Edit* na panelu poleceń a wtedy ukaże się prezentowane poniżej okno analizy:



Rys. 3: Okno analizy

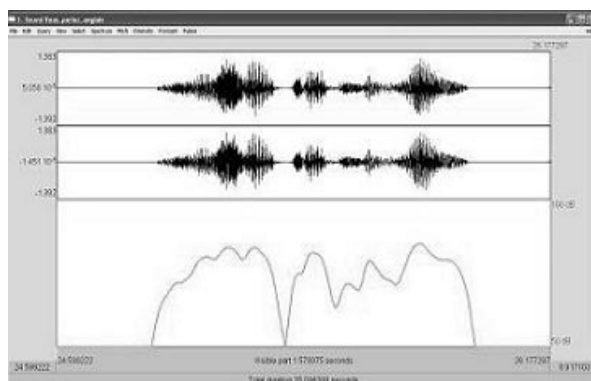
Okno analizy dzieli się na dwie części: górną z oscylogramem, który przedstawia przebieg czasowy sygnału oraz dolną ze spektrogramem. Na górze okna analizy znajduje się pasek poleceń, który umożliwia badanie różnych parametrów dźwięku.

Dla potrzeb niniejszej publikacji przedstawione zostaną tylko wybrane funkcje programu *Praat*, które będą wykorzystane w proponowanych zestawach ćwiczeń. Poniższa prezentacja funkcji *Pitch* i *Intensity* została przeprowadzona na przykładzie francuskiego zdania „Vous êtes étudiants?”:



Rys. 4: Funkcja *Pitch*

Opcja *Pitch* ilustruje zmiany częstotliwości tonu. Na wykresie są one przedstawione za pomocą niebieskiej linii w dolnej części okna analizy.



Rys. 5: Funkcja *Intensity*

Funkcja *Intensity* służy do badania natężenia dźwięku. Na wykresie jest ono obrazowane za pomocą żółtej linii.

4. Wykorzystanie programu *Praat* w nauczaniu wymowy obcojęzycznej

Rozwój technologiczny i cywilizacyjny sprawił, że dzisiejsza młodzież doskonale zna się na komputerach i sprawnie porusza po Internecie. Warto zatem wykorzystać jej umiejętności komputerowe w procesach edukacyjnych. Zajęcia językowe z wykorzystaniem komputera sprzyjają efektywniejszemu zapamiętywaniu wiadomości, są bardziej atrakcyjne. Co więcej, zastosowanie komputera pozwala na indywidualizację pracy, angażuje wszystkich uczniów oraz przyczynia się do rozwijania autonomii ucznia.

Komputerowe wspomaganie nauczania powoduje konieczność innego spojrzenia na rolę nauczyciela, który przestaje być jedynym źródłem wiedzy, jedynym ekspertem (Gajek,

2002). W nowej sytuacji dydaktycznej jego zadania polegają przede wszystkim na wyborze odpowiednich ćwiczeń, kierowaniu ich przebiegiem oraz dostosowaniu zadań językowych do poziomu kompetencji językowych uczniów. Zanim będzie jednak koordynował pracę uczniów, sam musi zdobyć wiedzę dotyczącą interesującego go programu komputerowego i możliwości jego zastosowania w pracy nad językiem.

4.1. Zestawy ćwiczeń proponowane na zajęcia laboratoryjne z fonetyki

Aby móc efektywnie posłużyć się aplikacją *Praat* w nauce fonetyki języka obcego, należy przypomnieć uczącym się, czym jest dźwięk, jakie są właściwości fali dźwiękowej, zapoznać ich z obsługą programu oraz wyjaśnić korelacje pomiędzy artykulacją i jej obrazem. Odbiorcami proponowanych ćwiczeń fonetycznych powinny być osoby dorosłe i młodzież, które posiadają odpowiedni poziom wiedzy z zakresu fizyki akustycznej.

Środki dydaktyczne przewidziane do przeprowadzenia poniższych ćwiczeń są dostępne w każdej szkole i obejmują: pracownię szkolną wyposażoną w sprzęt komputerowy, mikrofony komputerowe, słuchawki oraz w miarę możliwości projektor multimedialny i ekran.

Proponowane poniżej ćwiczenia zostały pogrupowane w trzy zestawy: pierwszy dotyczy rozróżniania i produkowania dźwięków mowy, drugi – akcentu wyrazowego i zdaniowego, trzeci – rytmu i intonacji.

4.1.1. Ćwiczenia wspomagające naukę rozróżniania i produkowania dźwięków mowy

Ćwiczenie 1: Nauczyciel podaje uczniom kilka wyrazów zawierających dźwięki, które mają być ćwiczone. Jeśli w danym języku obcym występuje rozróżnienie na samogłoski długie i krótkie, proponowane ćwiczenie może dotyczyć np. nauki ich długości. Zadanie uczniów polega na nagraniu podanych słów w programie *Praat*, sporządzeniu ich spektrogramów oraz zmierzeniu długości dźwięków wskazanych przez nauczyciela. Następnie uczniowie odtwarzają nagranie rodzimego użytkownika języka obcego i porównują je ze swoją produkcją.

Ćwiczenie 2: Dostarczamy uczniom nagrania kilku samogłosek izolowanych, których nauka często sprawia trudności. Uczniowie proszeni są o sporządzenie dla nich spektrogramów, na podstawie których mają określić ich podstawowe cechy widmowe (np. zbadać ich długość, wysokość, wyznaczyć formanty). Następnie nagrywają te dźwięki w programie i porównują uzyskane wyniki z dostarczonym przez nauczyciela wzorem.

4.1.2. Ćwiczenia proponowane do nauki akcentu wyrazowego i zdaniowego

Ćwiczenie 3: Nauczyciel prezentuje uczniom wykres zdania (spektrogram i opcja *Intensity*) oraz przypomina, że akcent polega na mocniejszym wymówieniu jednej z sylab. Następnie trzykrotnie odtwarza nagrane zdanie w programie *Praat*. Zadaniem uczniów jest zaznaczenie w tekście zdania oraz na wykresie gdzie pada akcent. Aby uczniowie zo-

baczyli jak działa paleta cech akustycznych w akcencie, można im zaproponować kilka dodatkowych poleceń, mogą np. zgłaszać akcentowania.

Ćwiczenie 4: Nauczyciel podaje uczniom kilka wyrazów. Uczniowie dobierają się w pary i rejestrują podane wyrazy przy pomocy programu. Następnie, wspólnie analizują swoje nagrania oraz zaznaczają na spektrogramie miejsca, gdzie według nich pada akcent. Istotne jest, aby w dalszej kolejności nauczyciel zaprezentował uczniom wykresy rodzimych użytkowników języka i zaznaczył miejsca akcentowane. Tę samą zasadę ćwiczeniową można wykorzystać w nauce akcentu zdaniowego.

4.1.3. Ćwiczenia wspomagające naukę wzorów rytmicznych i intonacyjnych

Ćwiczenie 5: Na podstawie spektrogramu nauczyciel analizuje wspólnie z uczniami rytm zdania. Następnie czyta je w taki sposób, aby uczniowie z łatwością uchwycili jego wzorzec rytmiczny i dwukrotnie odtwarza nagranie w programie *Praat*. Zadanie uczniów polega na przeczytaniu/nagraniu zdania w oparciu o jego wykres rytmiczny oraz porównaniu go z wypowiedzią wzorcową.

W celu przeprowadzenia poniższych ćwiczeń, które dotyczą nauki konturów intonacyjnych, należy wykorzystać opcję analizy *Pitch*.

Ćwiczenie 6: Nauczyciel pokazuje uczniom wykres ilustrujący intonację zdania. Uczniowie starają się utworzyć dwa zdania, które w bardzo ogólnym zarysie będą miały podobne wykresy intonacyjne. Następnie odczytują głośno swoje propozycje, które są wspólnie analizowane.

Ćwiczenie 7: Nauczyciel prezentuje uczniom dwa wykresy przedstawiające kontury intonacyjne zdania. Na tablicy zapisuje jedno zdanie. Zadanie uczniów polega na jego zarejestrowaniu w programie i wskazaniu, który wykres przedstawia podane zdanie.

Ćwiczenie 8: Odtwarzamy kolejno kilka zdań o różnych konturach intonacyjnych. Uczniowie proszeni są o przypisanie zdaniom znaków określających ich intonację: !.? Następnie uczniowie wskazują fragmenty wykresów, które ilustrują intonację poszczególnych zdań.

Ćwiczenie 9: Nauczyciel zapisuje na tablicy dwa zdania. Uczniom pokazuje wykres ilustrujący intonację jednego z nich. Uczniowie mają określić, które zdanie przedstawia wykres. W dalszej kolejności nagrywają zdanie w programie i porównują je z nagraniem natywnego użytkownika języka obcego.

4.2. Wykorzystanie programu *Praat* w indywidualnej nauce wymowy

Współczesna dydaktyka ukierunkowana jest na rozwijanie autonomii ucznia. Indywidualna praca z programem komputerowym sprzyja kształtowaniu autonomicznych postaw.

Według Wilczyńskiej (1999) istotę autonomii stanowią m.in.: wewnętrzna motywacja, postawa poszukująca, indywidualna aktywność, samorealizacja. W samodzielnej pracy z programem *Praat* uczeń zobowiązany jest do określenia własnych celów, dobrania najlepszych dla siebie ćwiczeń fonetycznych, ich realizacji oraz weryfikacji rezultatów. Staje się jednocześnie organizatorem i odbiorcą procesu nauczania.

Program *Praat* może być wykorzystywany w indywidualnej nauce fonetyki w zależności od potrzeb jego użytkowników: jedni zechcą doskonalić wymowę pojedynczych dźwięków, inni będą pracować nad elementami prozodycznymi mowy. Podczas samodzielnej pracy z aplikacją można zainspirować się ćwiczeniami proponowanymi w niniejszym artykule, odtwarzać i analizować dowolne nagrania. Istotne jest jednak, aby dysponować prawidłowym wzorcem fonetycznym, z którym będą porównywane wypowiedzi uczącego się. Należy również pamiętać, że każde ćwiczenie musi być wykonane z należytą precyzją i starannością.

Wielu uczniów charakteryzuje skłonność do unikania ryzyka. Nie chcą zabierać głosu do momentu aż nie są przekonani o pełnej poprawności (Komorowska, 2009). Powoduje to, że odbierają sobie szansę ćwiczenia wymowy. *Praat* jest doskonałym narzędziem dla takich osób, ponieważ mogą nagrywać swoje wypowiedzi, nie obawiając się, że ktoś je źle oceni.

Aplikacja może być ciekawą alternatywą dla osób, które nie uczestniczą w zajęciach grupowych, a chciałyby udoskonalić swoje umiejętności fonetyczne. Wykorzystując omawiany program mogą nagrywać i wielokrotnie odsłuchiwać dowolny dźwięk lub fragment wypowiedzi, dzięki czemu samodzielnie odkrywają nieprawidłowości i dążą do ich korekty.

4.3. Komputerowa diagnoza umiejętności fonetycznych

Doskonała znajomość języka obcego nie zawsze idzie w parze z wymową zbliżoną do rodzimych użytkowników języka. Wiele osób nie zdaje sobie sprawy, że ich wymowa nie jest na najwyższym poziomie. Gajek (2000) twierdzi, że wiele osób nie słyszy samych siebie mówiących w języku obcym i nie jest w stanie obiektywnie ocenić swoich umiejętności. Program do analizy mowy daje możliwość weryfikacji sprawności fonetycznych, pozwala dokonać bardzo precyzyjnych pomiarów. Dokładne dane liczbowe oraz wykresy ilustrujące różne parametry mowy z pewnością przemówią do większości użytkowników programu. W takiej diagnozie ważną rolę będą odgrywać wszelkie nieprawidłowości w artykulacji.

W 1967 r. Pit Corder zmienił postrzeganie błędu językowego i przypisał mu ogromną rolę w badaniach nad akwizycją języków obcych. Sprawił, że błąd językowy przestał być rozumiany jako oznaka trudności i stał się środkiem dostępu do *języka ucznia* (Corder, 1980a). Według Cordera (1980b) każdy, kto uczy się języka konstruuje swój *dialekt*, swój własny, specyficzny system języka obcego. To analiza form nieprawidłowych umożliwia jego poznanie i opis. Corder (1980a) przypisuje im ogromną rolę, ponieważ to one wskazują jak przebiega proces akwizycji języka obcego, stanowią wyznaczniki poziomu wiedzy ucznia na poszczególnych etapach nauki. Błędy językowe dostarczają informacji na temat

sposobu, w jakim przebiega przyswajanie języka, strategii poznawczych stosowanych przez ucznia w stopniowym odkrywaniu języka.

5. Zakończenie

Przeprowadzone przez językoznawców (np. Gelvanovsky, 2002) badania wykazują, że poprawna wymowa wpływa na nasz wizerunek w oczach rozmówcy. Dlatego należy uwzględnić wszystkich uczących się na ogromną rolę, jaką odgrywają umiejętności fonetyczne w znajomości języka obcego.

Nad kształtowaniem prawidłowych nawyków artykulacyjnych należy pracować na każdym etapie nauki języka. Przyjęto się mówić o tzw. *wieku krytycznym* w nauce języków obcych, według którego nauczenie poprawnego akcentu leży poza możliwościami osób dorosłych. Otóż przeprowadzone przez językoznawców badania wykazują, że nigdy nie jest za późno na doskonalenie umiejętności fonetycznych. Birdsong (2003) i Bongaerts (2003) są zdania, że osoby w każdym wieku mogą wyuczyć się wymowy obcojęzycznej zbliżonej do rodzimych użytkowników języka. Sukces w nauce wymowy tłumaczą wysokim poziomem motywacji uczącego się oraz odpowiednio dobranymi, systematycznymi ćwiczeniami fonetycznymi. Wystarczy trochę chęci i wytrwałości, a uzyskane rezultaty będą z pewnością bardzo satysfakcjonujące. W końcu poprawna wymowa jest wizytówką i gwarancją skutecznego komunikowania się w języku obcym.

Niniejszy artykuł ma na celu zachęcić osoby uczące się języków obcych oraz nauczycieli do wykorzystania programu do analizy mowy *Praat* w nauczaniu sprawności fonetycznych. Można go używać na zajęciach grupowych oraz w domowym zaciszu podczas samodzielnej nauki. W celu zbadania efektywności proponowanych ćwiczeń w nauce wymowy obcojęzycznej, planowane jest przeprowadzenie badania empirycznego, które będzie stanowiło temat oddzielnej publikacji.

BIBLIOGRAFIA

- Ahmad, K., Corbett, G., Rodgers, M. i Sussex, R. 1985. *Computers, Language Learning & Leanguage Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birdsong, D. 2003. « Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones: analyses segmentales et globales ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18: 17–36. <http://aile.revues.org/1150> DW 10.10.2012.
- Boersma, P. i Weenink, D. 2011. *Praat: doing phonetics by computer* (Wersja 5.2.23) [Program Komputerowy]. Uzyskany 1 maja 2011 z <http://www.praat.org>. DW 10.10.2012.
- Bongaerts, T. 2003. « Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18: 79–98. <http://aile.revues.org/1153> DW 10.10.2012.
- Corder, P. 1980a. « Que signifient les erreurs des apprenants? » *Langages* 57: 9–15.

- Corder, P. 1980b. « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs ». *Langages* 57: 17-27.
- Gajek, E. 2002. *Komputery w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gelvanovsky, G. V. 2002. « Effective pronunciation teaching: principles, factors, and Teachability ». (w:) *Identity, culture, and language teaching* (red. P. V. Sysoyev). USA: CREEES.
- Komorowska, H. 2009. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Monnateuil, F. 1993. « Que peut faire école? ». *Le français dans le monde* 255: 47-58.
- Noyau, C. 1980. « Étudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel ». *Langages* 57: 73-86.
- Rivenc, M. 1993. « Le poids des institutions ». *Le français dans le monde* 261: 44-52.
- Rojczyk, A. 2011. « Wykorzystanie programu do analizy mowy w nauce wymowy języka obcego. Nagłosowy kontrast dźwięczności w języku angielskim ». (w:) *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w dydaktyce języków obcych* (red. M. Pawlak i B. Wolski). Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie: 65-74.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2005. *Introduction la didactique du français langue étrangère*. Kraków: Wydawnictwo FLAIR.
- Wrembel, M. 2002. « Miejsce fonetyki języka angielskiego w szkole – implikacje dla kształcenia nauczycieli ». (w:) *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Dydaktyka fonetyki języka obcego, NEOFILOLOGIA*. Tom II (red. W. Sobkowiak i E. Waniek-Klimczak). Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej: 29-40.

WPLYW KOMUNIKACJI INTERNETOWEJ NA KOMPETENCJĘ GRAMATYCZNĄ MŁODZIEŻY UCZĄCEJ SIĘ JEZYKA ANGIELSKIEGO

The influence of computer-mediated communication
on EFL teenage learners' grammatical competence

This article reports findings of a study which aimed at investigating Polish teenage EFL learners' contact with English beyond the classroom via computer-mediated communication (CMC) and the influence of engaging in beyond-the-classroom CMC on the learners' developing grammatical competence. The questionnaire findings revealed the respondents high intensity participation in CMC in English. Test results indicated that "heavy Internet users" had the ability to understand CMC forms, were ready to use such forms in Internet-based interactions, and had knowledge of CMC abbreviations. In addition, respondents' who used the Internet intensively were more willing to evaluate CMC samples as grammatically correct. The findings may be interpreted as indicating greater openness toward novel, less standard linguistic forms in intensive Internet users, together with enhanced linguistic awareness and sensitivity. The implications for teaching are that there is a need to monitor learners' out-of-class CMC use and for explicit training in the use of grammar learning strategies. There is also a need to promote language awareness through discussion about language change and about sociolinguistic rules of language use.

1. Wprowadzenie

Jak pokazują wyniki badań nad efektywnością zastosowania nowoczesnych technologii w nauczaniu i uczeniu się różnych aspektów języka obcego, udział w komunikacji internetowej (ang. computer-mediated communication) ma duży potencjał we wspieraniu procesów związanych z rozwijaniem sprawności komunikacyjnych i przyswajaniem systemu językowego. Główną zaletą komunikacji elektronicznej jest jej interakcyjny charakter; poprzez interakcję z innymi użytkownikami Internetu uczniowie mają możliwość używania strategii komunikacji i negocjacji znaczeń (Blake, 2011; Youngs, Ducate i Arnold, 2011), a także, ze względu na to, że w większości przypadków jest to interakcja pisemna, uczniowie mają warunki do skupienia się na formie językowej wypowiedzi, co może prowadzić do podniesienia ich kompetencji gramatycznej i leksykalnej (Kern, 2006; Chapelle, 2007; Youngs, Ducate i Arnold, 2011). Kolejną zaletą komunikacji komputerowej, zwłaszcza podejmowanej przez uczniów w ich wolnym czasie jako część aktywności pozaszkolnej, jest wysoki poziom personalizacji użycia języka przez uczniów; zaglądają oni na takie strony,

które ich interesują bądź na których znajdują informacje, których potrzebują, komunikują się z tymi osobami, z którymi chcą, na tematy, które sami podejmują. To z kolei wpływa na autentyczność interakcji i podnosi motywację do użycia języka w kontekście komunikacji internetowej (Ahern, 2008; Blake, 2011).

Wyniki publikowanych wcześniej badań nad wpływem komunikacji internetowej na rozwój znajomości systemu językowego u uczniów języków obcych generalnie podkreślają spory potencjał zadań opartych na różnych narzędziach komputerowych. W większości z tych badań (np. Salaberry, 2000; Fiori, 2005; Sauro, 2009) wykorzystano aplikacje zastosowane w warunkach laboratoryjnych w klasie językowej lub w innych kontekstach edukacyjnych, gdzie uczniowie mieli konkretne zadania do wykonania, a ich realizacja była ściśle monitorowana przez badacza. W tym sensie projekt badawczy, który zostanie opisany w niniejszym artykule, różni się od poprzednich badań, koncentruje się on bowiem na naturalistycznym użyciu technologii komputerowych przez uczniów w ich wolnym czasie, dla różnorodnych celów, niekoniecznie dydaktycznych. Ogólnym celem tego projektu była próba ustalenia, czy intensywny kontakt z językiem angielskim, jakiego doświadczają polscy nastolatki uczący się tego języka, wpływa na ich rozwijającą się kompetencję gramatyczną.

2. Znaczenie komunikacji komputerowej w życiu współczesnej młodzieży

Jak podkreśla wielu badaczy (Prensky, 2001; Palfrey i Gasser, 2008; Tapscott, 2009), cyfrowe media, w tym Internet, stanowią dla współczesnej młodzieży podstawowy sposób komunikowania się z innymi ludźmi oraz zdobywania informacji. Ze względu na intensywność i szeroki zakres kontaktów internetowych podejmowanych przez młodzież, a także na wszechobecność Internetu we wszystkich sferach jej życia, pokolenie to nazywa się często „pokoleniem doby Internetu” (ang. *the Net Generation*) lub „cyfrowymi tubylcami” (ang. *digital natives*), w przeciwieństwie do pokolenia „cyfrowych imigrantów” (ang. *digital immigrants*), do którego należą ich rodzice i nauczyciele (Greenhow i Robelia, 2009; Herring, 2008; Prensky, 2001; Tapscott, 2009). Badania wskazują na bardzo intensywny udział młodzieży w różnych formach komunikacji za pośrednictwem mediów cyfrowych; na przykład według wyników badań Mnichowskiego (2010), ponad 90% polskich nastolatków w wieku 14-18 lat używa komunikatorów internetowych.

Charakteryzując „pokolenie doby internetu”, Palfrey i Gasser (2008) zauważają, że wiele podstawowych aspektów życia młodych ludzi, takich jak interakcje społeczne, przyjaźnie, nauka, odbywają się za pośrednictwem technologii cyfrowych. Co więcej, osoby urodzone po połowie lat osiemdziesiątych nigdy nie zaznały innej rzeczywistości, co wpływa na ich sposób funkcjonowania. Tapscott (2009) opisuje typowe zachowania „cyfrowych tubylców”, zwracając uwagę na utrzymywanie przez nich ciągłego kontaktu z innymi ludźmi i jednocześnie używanie wielu mediów: wysyłając smsy, jednocześnie przesyłając znajomym pliki przez Internet oraz „rozmawiają” przez komunikatory. Ta „wielozadaniowość” (ang. *multitasking*), charakteryzująca pokolenie współczesnych nastolatków, wpływa na sposób, w jaki przyswajają i przetwarzają informacje; przede wszystkim

wymagają ciągłego napływu szybkich, krótkich informacji, często chaotycznych, na które mogą w sposób natychmiastowy zareagować (Weigel, Straughn i Gardner, 2010; Ducate i Arnold, 2011).

Warto tu również podkreślić specyfikę form językowych typowych dla komunikacji poprzez media cyfrowe, zwłaszcza dla nieformalnych rejestrów komunikacji internetowej pomiędzy młodymi ludźmi. Jest to język specyficzny, który budzi kontrowersje wśród językoznawców (Crystal, 2006; Baron, 2003, 2004, 2008; McNeill, 2008). Jak pisze Chapelle (2001: 1): „istota kompetencji komunikacyjnej zmieniła się w świecie, w którym ludzie komunikują się z komputerami oraz z innymi ludźmi za pośrednictwem komputera” (tłumaczenie autorki). Baron (2008) oraz McNeill (2008) wymieniają typowe cechy języka komunikacji cyfrowej (na podstawie języka angielskiego): brak podmiotu, nieregularne uproszczenia typograficzne, użycie slangu i przekleństw, brak wielkich liter, zastosowanie akronimów i emotikonów. Baron (2008: 58) podaje następujący przykład interakcji pomiędzy dwiema nastolatkami jako ilustrację omawianych cech języka:

Gale: hey, i gotta run

Sally: Okay.

Sally: I'll ttyl?

Gale: gotta do errands.

Gale: yep!

Sally: Okay.

Sally: :)

Gale: talk to you soon

Sally: Alrighty

Tagliamonte i Denis (2008) konkludują, że taki rejestr jest wynikiem naturalnych zmian językowych i jest typowym odzwierciedleniem języka używanego przez młodzież w jakimkolwiek medium, zarówno w komunikacji komputerowej, jak i ustnej.

3. Wpływ komunikacji komputerowej na uczenie się gramatyki języka obcego

Choć w publikacjach pojawia się wiele różnych rekomendacji dotyczących optymalnych sposobów nauczania gramatyki, można ogólnie stwierdzić, że współczesne podejścia do nauczania gramatyki podkreślają wartość zadań językowych, w których „uczący się powinni mieć możliwość nie tylko opanowania reguł, zasad lub jednostek wyrazowych i stosowania ich w ćwiczeniach, ale także ich wykorzystania w czasie rzeczywistym” (Pawlak 2011: 15). W ten sposób możliwa jest integracja uczenia się i nauczania gramatyki z rozwojem sprawności komunikacyjnych (Larsen-Freeman, 2001, 2003; Nassaji i Fotos, 2004; Batstone i Ellis, 2009). W praktyce oznacza to konieczność kontekstualizacji nauczania gramatyki w oparciu o jak najbardziej autentyczny dyskurs, co prowadzi do zwrócenia uwagi na związki pomiędzy formą gramatyczną i jej funkcjonalnym znaczeniem, a w kon-

sekwencji przygotowuje uczniów do użycia form w autentycznej komunikacji (Celce-Murcia, 2007; Nassaji i Fotos, 2011). Nasaaji i Fotos (2004) podkreślają znaczenie informacji zwrotnej (ang. *feedback*) w interakcji nastawionej na przekazywanie znaczeń, która sprzyja modyfikowaniu formy wypowiedzi, negocjowaniu znaczeń i stosowaniu strategii komunikacyjnych, a w naturalny sposób będzie obecna w próbach komunikacji podejmowanych przez uczniów.

W kontekście uczenia się języka obcego w Polsce uczniowie zazwyczaj jednak mają ograniczony dostęp do uczestniczenia w autentycznej komunikacji z innymi użytkownikami tego języka, stąd jeszcze większą rolę zdaje się odgrywać możliwość uczestniczenia w komunikacji za pośrednictwem nowoczesnych technologii. Istnieje sporo konkretnych aplikacji i narzędzi, które z powodzeniem mogą posłużyć do uczenia się i nauczania gramatyki: edytory tekstu, słowniki elektroniczne, dane korpusowe, programy edukacyjne, zasoby Internetu, komunikatory, wirtualne światy, e-learning (Pawlak 2011), a wyniki dotychczas przeprowadzonych projektów badawczych w większości potwierdzają ich skuteczność. Macaro, Handley i Walter (2012) w swojej publikacji dokonują kompleksowego przeglądu badań weryfikujących efektywność różnych aplikacji komputerowych w uczeniu się i nauczaniu różnych aspektów języka; w niniejszej sekcji pokrótce opisane zostaną cztery badania, które koncentrowały się na wpływie komunikacji internetowej na kompetencję gramatyczną uczniów.

Salaberry (2000) badał efektywność przyswajania formy czasu przeszłego w języku hiszpańskim jako języku obcym przez czterech amerykańskich studentów w trzech typach zadań: jeden z nich stanowiły typowe kontrolowane ćwiczenia gramatyczne, drugi z nich odbywał się w bezpośredniej komunikacji ustnej, trzeci – w tekstowej komunikacji za pośrednictwem Internetu. Choć wszystkie rodzaje dyskursu okazały się pomocne w stymulowaniu przyswajania docelowej struktury gramatycznej, jej rozwój zaobserwowano wcześniej w zadaniach opartych na komunikacji komputerowej. Badacz tłumaczy to większymi możliwościami monitorowania inputu w formie tekstowej niż ustnej przy jednoczesnym koncentrowaniu się na funkcjonalności wypowiedzi.

Fiori (2005) badała procesy podnoszenia świadomości gramatycznej uczniów języka hiszpańskiego w kontekście synchronicznej komunikacji za pośrednictwem komputera za pomocą dwóch rodzajów zadań: w jednym z nich uczniowie koncentrowali się tylko na znaczeniu, w drugim – na znaczeniu i formie wypowiedzi. Wyniki testów wykazały przewagę grupy koncentrującej się zarówno na znaczeniu, jak i formie wypowiedzi; odnotowano tam wyższą częstotliwość oraz poprawność użycia nauczanej struktury gramatycznej. Podnoszenie świadomości gramatycznej poprzez koncentrację na formie wypowiedzi przyczyniło się do częstszego monitorowania własnego użycia struktury oraz poprawiania błędów przez samych uczniów i przez innych uczestników interakcji.

Sauro (2009) w swoim badaniu skupiła się na weryfikacji efektywności dwóch rodzajów poprawiania błędów w trakcie interakcji internetowych: jeden z nich polegał na przeformułowaniu błędnych wypowiedzi (ang. *recast*), drugi – na podaniu wyjaśnienia istoty błędu poprzez użycie terminologii metajęzykowej. W badaniu brali udział dorośli szwedz-

cy uczniowie języka angielskiego, a nauczaną strukturą były przedimki w języku angielskim. Obydwa sposoby poprawiania błędów okazały się efektywne (z niewielką przewagą sformułowań metajęzykowych). Badaczka konkluduje, że pisemna forma komunikacji internetowej sprzyja zauważaniu form gramatycznych i daje uczniom wystarczająco dużo czasu na ich przeanalizowanie, dlatego zwracanie uwagi uczniów na popełniane przez nich błędy może mieć bardziej pozytywny efekt w tym typie komunikacji niż w komunikacji ustnej.

W kolejnym projekcie Sauro i Smith (2010) badali produkcję językową uczniów języka niemieckiego jako języka obcego poprzez uczestnictwo w czatach. Uzyskane dane wskazywały na dużą rolę czasu, jaki uczestnicy zadań poświęcali na planowanie i monitorowanie swoich wypowiedzi. Te wypowiedzi, w których uczestnicy poświęcali czas na planowanie, charakteryzowała wyższa różnorodność syntaktyczna oraz bardziej poprawne użycie nauczanej struktury gramatycznej.

Z przedstawionych powyżej badań wynika, że komunikacja za pośrednictwem Internetu stanowi potencjalnie wartościowe środowisko do nabywania kompetencji gramatycznej uczniów języka obcego. W kolejnych sekcjach zostanie omówiona organizacja oraz wyniki projektu badawczego, który koncentrował się na wpływie pozalekcyjnego uczestnictwa grupy polskich nastolatków w komunikacji internetowej na przyswajanie gramatyki w języku angielskim.

4. Cele i organizacja projektu badawczego

Głównym celem projektu badawczego była próba określenia, czy i w jaki sposób intensywny udział nastoletnich uczniów języka angielskiego w komunikacji internetowej wpływa na ich kompetencję gramatyczną w sensie ogólnym, w szczególności zaś na: poziom zrozumienia przez nich form językowych typowych dla nieformalnej komunikacji internetowej, na ocenę tych form przez uczestników badania jako poprawnych gramatycznie, na ich gotowość do użycia tych form w komunikacji internetowej oraz na poziom znajomości akronimów typowych dla tej formy komunikacji. Ponadto badanie miało na celu oszacowanie intensywności kontaktów uczestników badania z językiem angielskim poprzez komunikację internetową oraz ustalenie, jak oceniają oni przydatność komunikacji internetowej w procesie uczenia się języka angielskiego. Warto tu ponownie podkreślić, że przedmiotem badania był kontakt uczestników badania z językiem angielskim poprzez komunikację internetową w ich wolnym czasie, poza klasą językową.

Próbę badawczą stanowiło ogółem 209 uczniów dwóch liceów ogólnokształcących w Poznaniu, 127 dziewcząt i 82 chłopców w wieku 15-18 lat (średni wiek to 17 lat), których średnia długość uczenia się języka angielskiego wynosiła 7 lat. Dla celów analizy wyników badania uczestnicy zostali podzieleni na dwie grupy: Grupę a (N = 145), obejmującą intensywnych użytkowników Internetu, którzy deklarowali korzystanie z tego medium co najmniej 2 godziny dziennie, oraz Grupę B (N = 64), do której zaliczono umiarkowanych użytkowników Internetu, dla których czas poświęcony na korzystanie z Internetu nie przekraczał 1,5 godziny dziennie.

W badaniu zastosowano dwa rodzaje narzędzi badawczych: kwestionariusz oraz test językowy. W kwestionariuszu znalazło się dziewięć pytań zamkniętych, których celem było zebranie danych demograficznych na temat badanej populacji oraz intensywności ich kontaktów z językiem angielskim poprzez komunikację internetową. Test językowy składał się z pięciu zadań. W jednym z nich uczniowie określali, czy rozumieją wybrane zdania lub frazy zawierające formy charakterystyczne dla nieformalnej komunikacji internetowej (maks. 10 punktów), w kolejnym zadaniu oceniali te frazy pod względem poprawności gramatycznej (maks. 10 punktów), w zadaniu trzecim deklarowali, którego ze zdań (napisanego standardowym językiem czy językiem typowym dla komunikacji internetowej) gotowi byłiby użyć w komunikacji internetowej z rówieśnikiem (maks. 5 punktów), w kolejnym zadaniu określali, czy znane im są akronimy używane w komunikacji internetowej (maks. 10 punktów), natomiast w ostatnim zadaniu podawali pełne formy tych akronimów (maks. 10 punktów). Format testu zawarty jest w Załączniku. Przykłady wykorzystane w teście zaczerpnięto z publikowanych źródeł dotyczących języka komunikacji internetowej (Baron, 2008; McNeill, 2008; Tagliamonte i Denis, 2008). W celu obliczenia różnic pomiędzy wynikami testu w Grupie A i w Grupie B przeprowadzono test t-Studenta dla prób niezależnych.

5. Wyniki projektu badawczego

Udzielając odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu, respondenci przekazywali informacje dotyczące ich kontaktów z językiem angielskim poprzez komunikację internetową. Według uzyskanych danych, średnia długość czasu, którą respondenci przeznaczają na surfowanie w Internecie, wynosi 2,6 godziny dziennie w dni powszednie oraz 4,6 godziny dziennie w weekendy.

Jeśli chodzi o cele korzystania z Internetu i język komunikacji internetowej, 100% respondentów wspomaga się Internetem przy odrabianiu zadań domowych wykorzystując materiały w języku polskim, a 35% deklaruje korzystanie w celach związanych ze szkołą również z materiałami w języku angielskim. 98% respondentów korzysta z zasobów Internetu w języku polskim w poszukiwaniu szeroko rozumianej rozrywki, a 82% deklaruje korzystanie ze źródeł w języku angielskim. Podczas gdy 98% badanej populacji korzysta z Internetu w języku ojczystym w celach nawiązywania i utrzymywania tą drogą kontaktów towarzyskich, 61% badanych twierdziło, że wykorzystuje również język angielski w celach towarzyskich w komunikacji internetowej. Cel towarzyski najczęściej realizowany jest poprzez udział w portalach społecznościowych, w których aktywne („częste” lub „bardzo częste”) uczestnictwo zadeklarowało 87% badanych, z czego 91% przyznało, że styka się z językiem angielskim podczas interakcji z innymi użytkownikami takich portali. Na pytanie, z jakich serwisów społecznościowych korzystają, najczęściej, bo aż 92% respondentów, wskazało Facebook, na drugim miejscu uplasował się portal Nasza Klasa (89%), a na trzecim miejscu – Myspace (21%). Inne portale, takie jak Twitter, Grono.net czy Fotka.pl, były zaznaczane stosunkowo rzadko. Zapytani, w jakich formach komunikacji uczestniczą najczęściej, respondenci wskazywali komunikatory (93%), fora dyskusyjne (79%) oraz czaty (73%).

Odpowiedzi respondentów wskazują na ogólnie wysoką częstotliwość ich kontaktu z językiem angielskim podczas korzystania z Internetu: 87% ankietowanych oceniło swój kontakt z angielskim jako „częsty” lub „bardzo częsty”, podczas gdy zaledwie 7% z nich uznało swój kontakt z angielskim za „rzadki”. Ponadto badana młodzież bardzo wysoko oceniła wpływ kontaktu z językiem angielskim na swoją kompetencję w tym języku: aż 88% uznało, że korzystanie z Internetu pozytywnie wpływa na ich znajomość języka angielskiego, podczas gdy 12% nie dostrzegło pozytywnego wpływu.

W tabeli 1 przedstawiono statystyki opisowe wyników uzyskanych przez obie grupy w pięciu zadaniach na teście językowym oraz wyniki t-testu. Jak wskazują przedstawione dane, średnie wyników uzyskanych przez uczniów z grupy A (intensywnych użytkowników Internetu) są we wszystkich typach zadań wyższe niż średnie uzyskane przez uczniów z grupy B (umiarkowanych użytkowników Internetu). We wszystkich typach zadań różnice pomiędzy średnimi wynikami były wysoko istotne. W zadaniu na rozumienie wybranych zdań lub fraz uczniowie z grupy A zaznaczyli średnio prawie 8 z 10 fraz zawierających formy typowe dla nieformalnej komunikacji internetowej jako zrozumiałe dla nich, podczas gdy średni wynik w grupie B wyniósł niewiele ponad 5. Uczniowie z grupy A również częściej zaznaczali te formy jako poprawne pod względem gramatycznym. Średnio za poprawne uznali ponad 5 z nich, podczas gdy w przypadku grupy B ta średnia wyniosła ponad 4. Również ta różnica okazała się istotna statystycznie ($p < 0,01$).

Zadanie	Grupa	Średni wynik	Odchylenie stand.	Test Levene'a		t	Istotność (dwustronna)
				F	Istotność		
Deklarowane rozumienie (maks. 10 pkt.)	A	7,72	2,521	10,302	0,002	7,102	0,000
	B	5,25	1,755				
Ocena poprawności gramatycznej (maks. 10 pkt.)	A	5,04	2,223	1,502	0,222	2,659	0,008
	B	4,19	1,934				
Gotowość do użycia form niestandardowych (maks. 5 pkt.)	A	1,17	1,431	18,859	0,000	2,626	0,009
	B	0,66	0,979				
Rozpoznanie akronimów (maks. 10 pkt.)	A	5,88	1,859	0,274	0,601	7,501	0,000
	B	3,81	1,772				
Rozwinięcia akronimów (maks. 10 pkt.)	A	3,83	1,445	4,892	0,028	7,839	0,000
	B	1,91	1,998				

Tabela1: Statystyki opisowe wyników testu językowego oraz wyniki t-testu dla Grupy A (N = 145) i Grupy B (N = 64).

Stosunkowo niewielu uczestników badania, zarówno w jednej, jak i w drugiej grupie, przyznało, że byliby gotowi użyć form niestandardowych w komunikacji internetowej z rówieśnikiem. Warto jednak podkreślić, że i w tym zadaniu średnia grupy A (1,17) okazała się istotnie wyższa niż średnia grupy B (0,66). Statystycznie istotne różnice pomiędzy średnimi wynikami w obu grupach odnotowano w zadaniach testujących znajomość akronimów typowych dla komunikacji internetowej. W grupie A uczniowie deklarowali średnio

rozpoznanie prawie 6 z 10 podanych akronimów (średni wynik wyniósł 5,88), natomiast w grupie B średnio rozpoznano prawie 4 z podanych 10 (średni wynik to 3,81). Słabiej wypadł test, w którym uczniowie mieli rozwinąć akronimy do ich pełnych form, jednak i tutaj średni wynik grupy A (3,83) okazał się istotnie wyższy od średniego wyniku uzyskanego przez grupę B (1,91).

6. Wnioski i implikacje dydaktyczne

Z wyników kwestionariusza wynika, że nastoletni respondenci z dużą częstotliwością i intensywnością korzystają z zasobów Internetu, poszukując materiałów do zadań związanych z nauką, rozrywką oraz nawiązując i utrzymując relacje towarzyskie. Choć ten wniosek nie jest niczym nowym i potwierdza tylko dane zebrane przez innych badaczy, bardziej interesujący w kontekście niniejszego badania jest fakt, że respondenci deklarują wysoką częstotliwość kontaktu z językiem angielskim poprzez komunikację internetową. Warte podkreślenia jest również, że uczniowie sami oceniają ten kontakt jako sprzyjający przyswajaniu języka angielskiego jako języka obcego. Pozytywne nastawienie do narzędzia nauki wzmaga świadomość na temat języka i procesów uczenia się oraz motywację uczących się i może stanowić istotny czynnik sprzyjający procesom przyswajania.

Ogólnym wnioskiem nasuwającym się po analizie danych zebranych na podstawie testu jest to, że intensywność udziału w komunikacji internetowej okazała się czynnikiem pozytywnie korelującym ze wszystkimi badanymi aspektami kompetencji językowej uczestników badania. Średnie wyniki zadań osiągnięte przez grupę intensywnych użytkowników Internetu okazały się w sposób istotny wyższe niż wyniki osiągnięte przez grupę umiarkowanych użytkowników Internetu.

Wysoki deklarowany poziom rozumienia form językowych typowych dla komunikacji internetowej wśród intensywnych użytkowników Internetu może wskazywać na pozytywny wpływ intensywnej ekspozycji na autentyczne dane językowe, ale również na wpływ koncentrowania się przede wszystkim na znaczeniu w procesie uczestniczenia w interakcji internetowej. Poprzez częsty kontakt z językiem, a także zwracanie uwagi na znaczenie wypowiedzi, uczniowie nabywają i kształtują umiejętność rozumienia przekazu bez przesadnego koncentrowania się na formie językowej, jednak wymogi interakcji sprawiają, że ją zauważają i mniej lub bardziej świadomie mogą formułować swoje wnioski na temat jej zastosowania w konkretnym kontekście.

Deklarowana gotowość do użycia tych form w komunikacji internetowej wskazywać może natomiast na większe otwarcie się na nowe, niestandardowe formy językowe oraz na większą wrażliwość intensywnych użytkowników Internetu na konieczność dostosowania formy językowej do kontekstu społecznego wypowiedzi. Otwartość, świadomość językowa i socjolingwistyczna oraz wrażliwość na kontekstualizację zastosowania odpowiednich form językowych to cechy istotne w umiejętnym i efektywnym uczeniu się gramatyki języka obcego. Należy tu też podkreślić, że otwartość, wrażliwość językową, świadomość zmian językowych i gotowość do eksperymentowania z językiem odzwierciedla również fakt, że więcej intensywnych niż umiarkowanych użytkowników Internetu uznało te formy

za poprawne gramatycznie. Z drugiej jednak strony, stosunkowo niewielu uczestników badania uznało te formy za poprawne, co jest zapewne zrozumiałym wynikiem nauczania gramatyki w klasie z naciskiem na poprawność językową form standardowych.

Wyższy poziom znajomości akronimów przez intensywnych użytkowników Internetu można wyjaśnić wpływem częstej, intensywnej ekspozycji, jak również wysokim poziomem motywacji młodzieży do zabawy i eksperymentowania z takimi nowatorskimi, niestandardowymi formami językowymi, na ich przyswojenie. Choć akronimy nie należą do form bardzo często używanych w komunikacji internetowej (Baron, 2008), wybrano je w tym badaniu celowo ze względu na ich zauważalność jako form bardzo charakterystycznych dla komunikacji poprzez media cyfrowe. Wyniki testu w niniejszym badaniu mogą prowadzić do sformułowania wniosku, że skoro intensywni użytkownicy Internetu przyswoili te formy, być może przyswajają również inne formy językowe, z którymi mają częsty kontakt.

Podsumowując, wyniki badania wskazują, choć raczej w sposób pośredni, na wysoki potencjał komunikacji komputerowej dla stymulowania procesów przyswajania języka, w tym gramatyki. Na podstawie przedstawionych przesłanek można pokusić się o sformułowanie pewnych implikacji dydaktycznych dotyczących wykorzystania tego potencjału w procesie nauczania języka angielskiego. Jedną z implikacji jest potrzeba zachęcania uczniów do świadomego traktowania sytuacji interakcji komputerowej jako okazji do podniesienia swojej kompetencji językowej; innymi słowy, nauczyciel może przeprowadzać trening strategiczny w oparciu o przykłady z komunikacji komputerowej. Trening strategiczny, podczas którego nauczyciel może zademonstrować użycie strategii uczenia się gramatyki, może być również okazją do zwrócenia uwagi uczniów na formy niestandardowe, nowe, oraz uwrażliwienia ich na kwestie zmian językowych, różnorodności rejestrów (na przykład formalnych i nieformalnych) oraz otwartości na pojęcie standardów i poprawności językowej. W ten sposób nauczyciel może sprawić, że doświadczenie z językiem obcym, jakiego uczniowie nabywają poza klasą językową, w sposób pełniejszy przyczyni się do podniesienia ich kompetencji językowej.

BIBLIOGRAFIA

- Ahern, T. 2008. « CMC for language acquisition ». (w:) *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning* (red. F. Zhang i B. Barber). Hershey, PA: Information Science Reference: 295–306.
- Baron, N. 2003. « Language of the Internet ». (w:) *The Stanford Handbook for Language Engineers* (red. A. Farghali). Stanford: CSLI Publications. 1–63.
- Baron, N. 2004. « See you online. Gender issues in college student use of Instant Messaging ». *Journal of Language and Social Psychology* 23: 397–423.
- Baron, N. 2008. *Always On. Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford University Press.

- Batstone, R. i Ellis, R. 2009. « Principled grammar teaching ». *System* 37: 194–204.
- Blake, R. 2011. « Current trends in online language learning ». *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 19–35.
- Celce-Murcia, M. 2007. « Toward more context and discourse in grammar instruction ». *TESL-EJ* 11: 1–6.
- Chapelle, C. 2001. *Computer Applications in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Chapelle, C. 2007. « Technology and second language acquisition ». *Annual Review of Applied Linguistics* 27: 98–114.
- Crystal, D. 2006. *Language and the Internet (2nd Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fiori, M. 2005. « The development of grammatical competence through synchronous computer-mediated communication ». *CALICO Journal* 22: 567–602.
- Greenhow, C. i Robelia, E. 2009. « Old communication, new literacies: Social network sites as social learning resources ». *Journal of Computer-mediated Communication* 14: 1130–1161.
- Herring, S. 2008. « Questioning the generational divide: Technological exoticism and adult constructions of online youth identity ». (w:) *Youth, Identity, and Digital Media* (red. D. Buckingham). The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press: 71–92.
- Kern, R. 2006. « Perspectives on technology in learning and teaching languages ». *TESOL Quarterly* 40: 183–209.
- Larsen-Freeman, D. 2001. « Teaching grammar ». (w:) *Teaching English as a Second or Foreign Language. Third Edition* (red. M. Celce-Murcia). Boston, MA: Heinle & Heinle: 251–266.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Grammar*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Macaro, E., Handley, Z. i Walter, C. 2012. « A systematic review of CALL in English as a second language: Focus on primary and secondary education ». *Language Teaching* 45: 1–43.
- McNeill, T. 2008. « ‘Face work’ in Facebook: An analysis of an online discourse community ». www.education.ed.ac.uk/elearning/gallery/mcneill_facebook.pdf DW 7.01.2011.
- Mnichowski, P. 2010. « Młodzież a komunikatory internetowe ». http://www.benchmark.pl/aktualnosci/Mlodziez_a_komunikatory_internetowe-31803.html DW 25.03.2012.

- Nassaji, H. i Fotos, S. 2004. « Current development in research on the teaching of grammar ». *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 126–145.
- Nassaji, H. i Fotos, S. 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Palfrey, J. i Gasser, U. 2008. *Born Digital*. New York: Basic Books.
- Pawlak, M. 2011. « Nowoczesne technologie a uczenie się i nauczanie gramatyki ». (w:) *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w dydaktyce języków obcych* (red. M. Pawlak i B. Wolski). Poznań-Kalisz-Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły w Koninie i Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: 9–29.
- Prensky, M. 2001. « Digital natives, digital immigrants. a new way to look at ourselves and our kids ». *On the Horizon* 9. <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.Pdf> DW 20.02.2010.
- Salaberry, R. 2000. « L2 morphosyntactic development in text-based computer-mediated communication ». *Computer Assisted Language Learning* 13: 5–27.
- Sauro, S. 2009. « Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar ». *Language Learning & Technology* 13: 96–120.
- Sauro, S., and B. Smith. 2010. « Investigating L2 performance in text chat ». *Applied Linguistics* 31: 554–577.
- Tagliamonte, S. i Denis, D. 2008. « Linguistic ruin? Lol! Instant messaging and teen language ». *American Speech* 83: 3–34.
- Tapscott, D. 2009. *Grown Up Digital. How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw Hill.
- Weigel, M., Straughn, C. i Gardner, H. 2010. « New digital media and their potential cognitive impact on youth learning » (w:) *New Science of Learning. Cognition, Computers and Collaboration in Education* (red. M.S. Khine i I.M. Saleh). New York: Springer: 3–22.
- Youngs, B., Ducate, L. i Arnold, N. 2011. « Linking second language acquisition, CALL, and language pedagogy ». (w:) *Present and Future Promises of CALL: From Theory and Research to New Directions in Language Teaching* (red. N. Arnold i L. Ducate). CALICO Monograph Series, Volume 5, 2nd Edition. San Marcos: CALICO: 23–60.

ZAŁĄCZNIK

Format testu wykorzystanego w projekcie badawczym.

- Określ (✓), czy rozumiesz, co znaczą poniższe zdania lub frazy i zdecyduj, czy według Ciebie są one poprawne językowo.

	rozumiem	poprawne	niepoprawne
i dunno its something mike was goin on about			
i have to see, but i will try, i wanna			
you've gotta send me the pics			
bought the dvd, came out yesterday			
how're u gonna fit us all in			
and i was like "woah!!!"			
haha it was kinda creepy but very cool			
i dont kno nothing really			
will do, but am not back at school until Tuesday			
have forwarded the email			

- Którego ze zdań w podanych parach (A lub B) użyłbyś w komunikacji internetowej z rówieśnikiem?

1.	A Met som new ppl B i met some new people.
2.	A and uno wat, i knew nothing on it B And you know what, i knew nothing about it.
3.	A I'll see you next week. B catch ya nxt week
4.	A You guys were going to do different things for sure. B ye guy were gonna do lotta different things for sure
5.	A Watched em all one by one B i watched them all one by one.

3. Czy znasz poniższe skróty? Rozwiń je w pełne frazy oraz zaznacz (✓), z którymi się spotkałeś w Internecie i rozpoznajesz ich znaczenie.

Skrót	Pełna forma	Spotkałem/am się
lol		
omg		
btw		
ttyl		
nvm		
gtg		
np		
wth		
ily		
cul8r		

EDYCJA I PRODUKCJA MATERIAŁÓW AUDIOWIZUALNYCH W RAMACH NAUKI JĘZYKA OBCEGO. NOWE TECHNOLOGIE A ROZWIJANIE KOMPETENCJI OGÓLNYCH I JĘZYKOWYCH

Filmmaking in language learning.
New technologies and skills development

Even if language teachers regularly rely on audio-visual resources, film making and editing is still considered an avant-garde teaching approach. However, a new generation of pupils is growing up with new technologies, and this fact is changing their expectations and the demands they make on education. Filmmaking allows the role of the student to shift from reflective viewer to knowledgeable content producer. In this article we reflect upon the general and language competences developed through this kind of project. The general skills concerned are both 'existential' competence (increasing motivation, stimulating creativity) and study skills such as the ability to co-operate effectively in pair and group work. We also demonstrate the potential impact of filmmaking on linguistic and pragmatic competences.

1. Wstęp

Użycie materiałów audiowizualnych na lekcji języka obcego nie jest nowością. Od wielu lat nagrania wideo stosowane są przez nauczycieli jako medium pozwalające na wizualizację kontekstu autentycznych sytuacji językowych w sposób dużo bardziej przekonujący niż proste ilustracje w podręcznikach. Możliwość obserwacji otoczenia, w którym zostało dokonane nagranie oraz języka ciała lokutorów może być nieocenioną pomocą w zrozumieniu danego dokumentu. Jak stwierdzają Swaffar i Vlatten (1997) wideo jest medium multisensorycznym, którego właściwości predysponują go do użycia w kontekście glotodydaktycznym. Postępująca rewolucja cyfrowa pozwala pójść o krok dalej: uczniowie nie muszą już być jedynie pasywnymi odbiorcami materiałów prezentowanych przez nauczyciela lecz mogą stać się edytorami i twórcami własnych filmów. Upowszechnienie się komputerów i tanich kamer oraz powszechna dostępność darmowego oprogramowania do obróbki audio-wideo pozwala na uzyskanie efektów, które jeszcze niedawno byłyby niemożliwe do osiągnięcia bez wysokich umiejętności i dostępu do profesjonalnego i kosztownego sprzętu.

2. O korzyściach płynących z realizacji projektów audiowizualnych słów kilka

Powstaje w sposób naturalny pytanie, czemu miałyby służyć realizacja tego typu zadań w ramach nauki języka obcego. Wśród badaczy panuje zgoda co do faktu, iż pojawienie się nowego pokolenia uczniów, tzw. „cyfrowych tubylców” (Prensky, 2001), wymusza zmianę tradycyjnego podejścia do zagadnienia rozwijania różnorodnych kompetencji zarówno językowych jak i ogólnych. Ta nowa rzeczywistość sprawia, iż nauczyciele stają w obliczu podwójnego wyzwania. Z jednej strony, powinni oni być w stanie w pełni wykorzystywać możliwości oferowane przez różnorodne technologie (Blake, 1998; Krajka, 2012). Z drugiej strony, powinni dbać o to, by realizowane w trakcie zajęć zadania, pozwalały ich uczniom na rozwijanie umiejętności korzystania z nowoczesnych narzędzi (Parks et al., 2003). W tym kontekście edycja i produkcja materiałów wideo jawi się jako jedna z ciekawszych propozycji. Jak zauważa Goodman (2003), wśród najbardziej efektywnych strategii nauczania języków obcych jest umożliwienie studentom tworzenia własnych mediów. Młodzież odczuwa potrzebę tworzenia treści multimedialnych i dzielenia się z innymi owocami swojej pracy. Tacy badacze jak Kress (2003) czy Lankshear i Knobel (2003) postulują, iż pojawienie się nowych technologii wymusza wręcz redefinicję pojęcia piśmienności i wprowadzenie na jego miejsce pojęcia wielo- lub multipiśmienności, które uwzględniałoby całe bogactwo typów dyskursów wytwarzanych przez multimedia. Z kolei Alm (2006) stwierdza, że samo użycie w procesie glottodydaktycznym nowoczesnych narzędzi, takich jak wideo, pozwala na znaczne zwiększenie motywacji uczących się, a Kondo (2002) oraz Wachob (2010) podkreślają autonomizującą funkcję zrealizowanych przez uczniów filmów w ramach nauki języka obcego. Shrosbree (2008) zauważył istotny wzrost poziomu zadowolenia uczniów, którzy dzięki tworzeniu mediów stają się dużo bardziej pewni siebie w używaniu języka obcego, a Górská (2009) wymienia wśród zalet tego typu ćwiczeń wzrost zaufania do prowadzącego jak i pogłębienie więzi i współpracy w grupie. Ważnym argumentem jest również fakt, iż uczniowie – jak wynika choćby z mojego osobistego doświadczenia – chętnie podejmują się takich zadań i sprawiają im one dużą przyjemność.

Sam fakt użycia nowych technologii w nauczaniu języka obcego nie jest oczywiście gwarantem osiągnięcia sukcesu. Jak słusznie zauważa Warschauer, „technologia nie stanowi metody, jest ona raczej środkiem mogącym zostać użytym w celu wspierania różnorodnych metod” (2002: 55). Istotne jest, by nauczyciel był w stanie zaprojektować ćwiczenia, które stymulując i motywując do pracy, pomogą uczniom równocześnie rozwijać konkretne umiejętności. Również i w przypadku tworzenia filmów wideo konieczne jest, by nauczyciele starannie przemyśleli każdy projekt oraz jasno określili jego cele.

Niniejszy artykuł opiera się w dużej części na projektach, które realizowałam na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej na lekcjach języka francuskiego. W pierwszej jego części pragnąłbym omówić sposoby pracy z kamerą wideo na zajęciach języka obcego oraz poszczególne typy ćwiczeń, które można wykonać z jej użyciem. Kolejnym poruszonym zagadnieniem będą różnorodne przeszkody, zarówno natury technicznej jak i wynikające

z braku odpowiednich kompetencji uczących się, które można napotkać podczas realizacji tego typu zadań. Te wszystkie elementy posłużą za podbudowę głównej refleksji nad kompetencjami językowymi jak też i ogólnymi, które można rozwijać dzięki tego typu projektom.

3. Typy materiałów audiowizualnych realizowanych w ramach nauki języka obcego

Pierwsze pytanie, na które należy odpowiedzieć brzmi: jak można używać kamery w procesie glottodydaktycznym i jakie cele pozwala ona realizować? Shrosbree (2008) proponuje przejrzystą klasyfikację materiałów wideo tworzonych w ramach nauki języka obcego. Dzieli je na trzy kategorie. Pierwsza z nich obejmuje filmy służące ocenie uczniów. Są to zrealizowane w otoczeniu klasowym nagrania różnego typu interakcji ustnych uczestników zajęć. Pomagają one nauczycielowi w ewaluacji różnych aspektów wypowiedzi uczniów. Do drugiej kategorii zaliczyć można filmy zrealizowane przez nauczyciela z myślą o swoich uczniach. Mogą to być na przykład prezentacje, podczas których nauczyciele pokazują jakich błędów należy unikać podczas wypowiedzi ustnej, w jaki sposób kontrolować postawę oraz język ciała lub też na przykład filmy prezentujące poprawną wymowę poszczególnych dźwięków, gdzie ścieżka wideo umożliwia wizualizację pracy aparatu mowy. Trzecia kategoria to interesujące nas w ramach niniejszych rozważań nagrania wideo samodzielnie zrealizowane przez uczniów.

Jakiego typu mogą to być nagrania? Przegląd literatury ukazuje, że możliwości jest naprawdę wiele. Masats, Dooly i Costa wymieniają wideoklipy, wywiady, reklamy, filmy fabularne, wydanie wiadomości oraz filmy dokumentalne (2009: 349). Część z tych form wymienia już Pouchol we wcześniejszym o dziesięć lat artykule, dodając do tego „list wideo” (1999: 159) czyli nagranie zrealizowane przez uczniów w celu nawiązania kontaktu i wymianę informacji z klasą z innej szkoły (najlepiej z kraju, którego języka uczą się nasi podopieczni). Shrosbree z kolei wzbogaca tę listę o pokazy slajdów na wybrany temat (np. moje miasto [2008: 80]).

Pomimo tego, że końcowym efektem pracy uczniów jest zwykle film o długości nieprzekraczającej pięciu minut, większość tego typu zadań zakłada kilkutygodniowy wieloetapowy proces produkcyjny, składający się z fazy koncepcyjnej, podczas której ustalany jest temat filmu, następuje podział ról a uczniowie opanowują obsługę sprzętu; preprodukcję, podczas której uczniowie wykonują scenopis obrazkowy; produkcję właściwą, czyli kręcenie i montaż oraz fazę konkursową, podczas której zespoły dokonują prezentacji swoich dzieł i wybierają najlepsze z nich. Dokładny przebieg projektu opisują choćby Sweeder (2007) czy Górská (2009). Każda z wyżej wymienionych form charakteryzuje się mniejszym lub większym stopniem komplikacji, co przekłada się bezpośrednio na czas realizacji projektu. Od decyzji nauczyciela zależy też, w jakim stopniu będzie sprawował kontrolę nad poszczególnymi działaniami i angażował się w pracę każdego zespołu. Kolejną zmienną jest sposób wykonania zadania: w zależności od potrzeb i specyfiki danego projektu może on być realizowany przez wieloosobową grupę, w parach bądź też indywidualnie.

4. Od edycji do produkcji materiałów audiowizualnych – przegląd typów zadań realizowanych w ramach nauki języka obcego

Co ciekawe, praktycznie nigdy nie wspomina się o ćwiczeniach, w których uczniom stawia się za cel edycję już istniejących materiałów wideo (wyjątek może stanowić publikacja Wagenera z 2006 roku). Tymczasem jest to, wbrew pozorom, niezwykle stymulujące i bardzo lubiane przez uczniów zadanie, nawet jeśli jego realizacja pociąga za sobą ograniczenie w pewnym stopniu ich wolności twórczej. Nie dysponują oni bowiem pełną swobodą w kształtowaniu swojego dzieła, lecz muszą pracować nad już istniejącym materiałem i dostosować się do narzuconego im kontekstu. Nie zmienia to faktu, iż ten typ wyzwania jest równie stymulujący jak tworzenie autorskiego materiału filmowego i w podobnym stopniu wymaga od uczniów kreatywności.

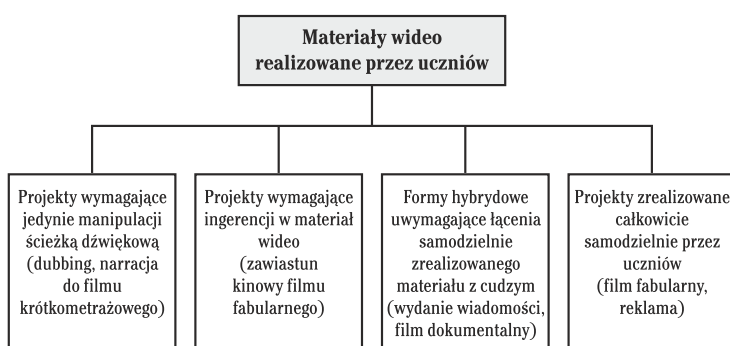
Włączenie w obszar naszych rozważań problemu edycji materiałów wideo otwiera całkiem nowe możliwości. Możliwe stają się różne formy hybrydowe, wymagające zarówno tworzenia własnego materiału filmowego jak i łączenia go z już istniejącym. Wychodząc z tego założenia możemy zaproponować podział projektów zakładających edycję oraz realizację własnych mediów na cztery kategorie.

Do pierwszej z nich można zaszeregować zadania wymagające od uczestników zajęć jedynie manipulacji ścieżką dźwiękową. Dobrym pomysłem jest na przykład przygotowanie podkładu dźwiękowego do fragmentu filmu, z którego oryginalna ścieżka audio została usunięta przez nauczyciela. Zadaniem uczniów jest opracowanie tekstu (np. dialogu), który odpowiadałby wydarzeniom przedstawionym na ekranie i tłumaczyłby w sposób przekonujący reakcje postaci. Kolejnym krokiem jest nagranie opracowanego tekstu w formie dźwiękowej i zmiksowanie w jedną całość z obrazem. Tego typu ćwiczenia wymagają od uczących się języka obcego nie tylko pomysłowości ale również dyscypliny, gdyż produkt przez nich stworzony musi być wewnętrznie spójny, tworzyć logiczną całość z obrazem i ściśle mieścić się w ramach czasowych wyznaczonych przez ścieżkę obrazu. Nawet jeśli uczniowie nie pojawiają się na ekranie, mają okazję rozwijać swoje zdolności aktorskie, by w sposób przekonujący oddać emocje ukazane przez postaci na ekranie. Ćwiczą tym samym wymowę, intonację, dykcję, oswajają się z melodyką języka. Kolejnym typem zadań mieszczącym się w pierwszej kategorii jest przygotowanie narracji do krótkometrażowego filmu niemego. Za punkt wyjścia do realizacji tego typu projektu może posłużyć dowolny film krótkometrażowy zaczerpnięty chociażby z sieci Internet. Tutaj z kolei uczniowie muszą wykazać się umiejętnością selekcji, i z materiału wizualnego wybrać te elementy, które wymagają werbalizacji.

Do drugiej kategorii zaliczyć można projekty, w których uczniowie są w dalszym ciągu twórcami jedynie ścieżki dźwiękowej, ale które równocześnie wymagają od nich ingerencji w materiał wideo. Jednym z typowych zadań mieszczących się w tej kategorii jest przygotowanie zwiastuna kinowego filmu fabularnego. Za punkt wyjścia tego typu ćwiczenia może np. posłużyć materiał, z którym uczniowie zapoznali się w ramach dnia filmowego w szkole. Przed uczestnikami projektu stoi zadanie selekcji najciekawszych scen z filmu,

zmontowanie wybranych fragmentów w jedną całość i podłożenie odpowiedniej ścieżki dźwiękowej. Uczniowie wcielają się tutaj w rolę aktora głosowego przedstawiającego po krótkie fabułę utworu.

Do kategorii trzeciej zaszeregować należy wszelkiego rodzaju formy hybrydowe. Wymagają one od uczniów zarówno tworzenia własnych filmów jak i miksowania ich z materiałem obcym. Przykładów tego typu projektów jest bardzo wiele: może to być na przykład film dokumentalny, wydanie wiadomości lub reportaż. W każdym z tych przypadków uczniowie wcielają się w określoną rolę (np. reportera lub prezentera telewizyjnego), uzupełniając swoją prezentację zaczerpniętymi z telewizji bądź z sieci Internet nagraniami. Wreszcie do kategorii czwartej zaliczymy filmy zrealizowane całkowicie samodzielnie przez uczniów (il. 1).



Ilustracja 1. Typy materiałów audiowizualnych realizowanych przez uczniów.

Należy zauważyć, że klasyfikacja ta niekoniecznie odzwierciedla rosnący poziom trudności projektów. O ile na przykład zadania wymagające jedynie edycji ścieżki dźwiękowej mogą zostać uznane za najprostsze, to projekty zaliczone do trzeciej i czwartej kategorii są równie trudne do wykonania.

5. Przeszkody techniczne w realizacji projektów audiowizualnych

Podstawową zaletą dwóch pierwszych typów projektów jest stosunkowa łatwość ich realizacji. Ich uczestnicy nie mają wrażenia, że zadanie, które się przed nimi stawia, jest niewykonalne. Z racji faktu, iż uczniowie pracują nad już istniejącym materiałem audiowizualnym, mogą stopniowo oswoić się z procesem jego obróbki przed przejściem do realizacji trudniejszych ćwiczeń. Tego typu trening jest często niezbędny, gdyż zadanie takie, jak nakręcenie własnego filmu, wymaga od uczących się języka obcego różnorodnych kompetencji pozajęzykowych. Podczas jego realizacji zachodzi nieuchronnie potrzeba korzystania ze sprzętu nagrywającego oraz z komputera wyposażonego w odpowiednie oprogramowanie umożliwiające montaż materiału filmowego.

Postęp technologiczny ostatnich lat pozwolił praktycznie wyeliminować większość przeszkód technicznych, potencjalnie uniemożliwiających realizację podobnych projektów.

Cyfrowe kamery, jeszcze kilka lat temu dostępne niewielkiej garstce wybrańców, stały się powszechne. Obecnie są w nie wyposażone praktycznie wszystkie telefony komórkowe. Również i fotograficzne aparaty cyfrowe oferują możliwość nagrywania materiału filmowego. Problemem może być jedynie jakość obrazu i dźwięku oferowana przez tego typu urządzenia. Można się jednak spodziewać, że za kilka lat nawet tanie telefony komórkowe będą miały możliwość rejestracji dobrej jakości dźwięku i sygnału wideo w standardzie HD.

Drugą przeszkodą może być dostęp do komputera, choć jak wskazują najnowsze dane, w grupie wiekowej 16-24 lat 95% Polaków regularnie korzysta z tego narzędzia (Szafraniec, 2011: 122). Podczas gdy jeszcze kilka lat temu zakup spełniającego odpowiednie wymogi sprzętu wiązał się z dużymi nakładami finansowymi, obecnie nawet najprostsze i najtańsze komputery dysponują wystarczającą mocą obliczeniową, by dokonać obróbki materiału filmowego. Również i darmowe oprogramowanie takie jak choćby *Windows Movie Maker* jest całkowicie wystarczające do realizacji wyznaczonych celów (zalety tego programu opisuje choćby Gromik, 2006). Problemem mogą więc być jedynie kompetencje informatyczne uczniów. Jak wiadomo, młodzi Polacy nie wypadają najlepiej w pomiarach poziomu umiejętności informatycznych na tle młodzieży z innych europejskich krajów, gdyż zaledwie 33% spośród nich reprezentuje wysoki poziom tych umiejętności (Szafraniec, 2011: 124). Skutki tego stanu rzeczy daje się czasami odczuć na zajęciach – część uczniów nie wie jak nagrać dźwięk albo jak skopiować film z serwisu internetowego na komputer i przekonwertować go na odpowiedni format.

6. Kompetencje ogólne i językowe rozwijane poprzez realizację materiałów audiowizualnych

6.1. Korzyści płynące z realizacji materiałów audiowizualnych w ujęciu Essbergera (2001) i Karppinena (2005)

Spośród publikacji poświęconych zagadnieniu realizacji materiałów filmowych na lekcjach języka obcego, dwie koncentrują się w sposób szczególny na czynnikach, które sprawiają, że implementacja tego typu zadań w procesie glottodydaktycznym jest wysoce pożądana. W swoim artykule z 2001 roku Essberger wymienia cały szereg zalet płynących z zaangażowania uczniów w tworzenie własnych mediów (Essberger, 2001). Po pierwsze tego typu projekty prowokują do myślenia oraz są stymulujące, w czym odbiegają od rutynowych, nudnych, powtarzalnych i przewidywalnych ćwiczeń zwykle proponowanych uczniom. Po drugie są wymagające – koncepcja filmu wymaga przemyśleń, a realizacja projektu dyscypliny i konsekwencji. Po trzecie są dynamiczne, zmuszają uczniów do dostosowywania się do zmieniającej się sytuacji i odpowiedniego reagowania na nieprzewidziane wypadki. Po czwarte, przypominają projekty realizowane zwykle w życiu pozaszkolnym, z racji tego, że uczeń widzi konkretny rezultat swoich działań. Efektem jego pracy jest dzieło, którym może dzielić się z innymi, udostępniając je na przykład w sieci Internet. Dzięki temu, realizując tego typu zadanie, uczeń dużo bardziej angażuje się w jego wykonanie. Po piąte, promują kreatywność, pomysłowość i twórcze podejście do problemu. Po szóste wyma-

gają – w przypadku materiałów całkowicie realizowanych przez uczniów – zaangażowania całego ciała i uruchomienia swoich zdolności aktorskich. Po siódme w końcu – uczą uczniów odpowiedzialności.

W późniejszym o kilka lat artykule, Karpinen (2005: 233) wymienia kolejne czynniki przemawiające za tworzeniem filmów wideo w ramach zajęć języka obcego. Jego zdaniem realizacja podobnych projektów wymaga od ucznia aktywnej postawy, a jeśli bierze on aktywny i świadomy udział w procesie nauczania, automatycznie uczy się lepiej. Podobnie jak Essberger, Karpinen zwraca uwagę na fakt, iż tego typu ćwiczenia są również zorganizowane wokół autentycznych czynności i stawiają przed uczniami wyzwania podobne do tych, jakie czekają ich w dorosłym życiu. Tego typu projekty są z natury zespołowe, co znaczy że uczeń może osiągnąć sukces jedynie przy aktywnym wsparciu innych osób. W końcu, tworzenie i edytowanie filmu tak, by końcowy efekt pracy odpowiadał przyjętym założeniom, jest emocjonalnie angażujące i motywujące.

6.2. Kompetencje językowe rozwijane poprzez realizację materiałów audiowizualnych

Nie ulega wątpliwości, że realizacja podobnych projektów pozwala na rozwijanie całego szeregu kompetencji zarówno językowych jak i ogólnych³¹. Co się tyczy tych pierwszych, w sposób naturalny rozwijana jest kompetencja leksykalna: uczniowie mają okazję poznać słownictwo związane zarówno z technicznymi aspektami kręcenia filmu jak i z obsługą komputera oraz oprogramowania koniecznego do montażu materiału audio-wideo. Jak wspomniano wcześniej, poziom kompetencji informatycznej polskich uczniów często bywa bardzo niski. Nauka obsługi programów, która zwykle okazuje się koniecznością przed przystąpieniem do realizacji konkretnych zadań, może iść w parze z przyswajaniem słownictwa związanego z obróbką materiału filmowego.

W sposób naturalny rozwijana jest oczywiście kompetencja dyskursywna, rozumiana jako znajomość zasad, według których przekaz jest organizowany i budowany oraz umiejętność układania zdań w logicznie spójne ciągi wypowiedzi językowych. Podobnie jest z kompetencją gramatyczną czyli umiejętnością wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zwrotów. W grę wchodzi również kompetencja socjolingwistyczna – uczniowie poznają i starają się różnicować różne rejestry wypowiedzi oraz uczyć się kontrolować język ciała.

Istotny jest również wpływ podobnych ćwiczeń na rozwój kompetencji funkcjonalnej. Warunkiem powodzenia przy realizacji podobnych projektów jest stworzenie sprawnie działającej grupy roboczej, ustalenie relacji między jej poszczególnymi członkami, osiągnięcie porozumienia co do celów i działań koniecznych do ich realizacji oraz ustalenia ról podczas wykonywania zadania. Wymaga to umiejętności negocjacji, który to proces może mieć miejsce w otoczeniu klasowym. Nauczyciel może w takim wypadku odgrywać rolę moderatora dyskusji.

31 Stałym punktem odniesienia naszej refleksji o kompetencjach ogólnych i językowych jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Coste et al., 2003).

W przypadku nagrywania ścieżki dźwiękowej do filmu uczniowie rozwijają swoją kompetencję fonologiczną czyli umiejętność produkowania akcentu, rytmu zdaniowego i intonacji. Jest to niezwykle istotne w przypadku ćwiczeń pierwszej i drugiej kategorii, które zakładają, iż uczniowie pozostają niewidoczni na ekranie i manifestują swoją obecność jedynie za pomocą głosu.

6.3. Kompetencje ogólne rozwijane poprzez realizację materiałów audiowizualnych

Realizacja podobnych projektów ma również duży wpływ na rozwijanie kompetencji ogólnych. Wpływ ten zauważalny jest choćby w obszarze, który *Europejski system opisu kształcenia językowego* określa mianem *savoir-apprendre*, czyli techniki uczenia się. Zawiera się w tym pojęciu między innymi zdolność do efektywnego współdziałania podczas pracy w parach lub grupach, istotna dla pomyślnej realizacji projektu. Równie ważne jest kształtowanie umiejętności heurystycznych, takich jak na przykład umiejętność korzystania z nowych technologii. W grę wchodzi również różnorakie uwarunkowania osobowościowe (tzw. *savoir-être*). Chodzi tu zarówno o zwiększenie motywacji, stymulację kreatywności jak i budowanie poczucia własnej wartości wynikające z realizacji autorskiego projektu w języku obcym.

Wpływ na to, jakie kompetencje są rozwijane podczas realizacji projektu, może zależeć od rodzaju tworzonego filmu. W przypadku wydania wiadomości bądź też filmu dokumentalnego rozwijana może być wiedza socjokulturowa uczniów, obejmująca swym zakresem zagadnienia takie jak historia, tradycja, tożsamość narodowa, polityka czy sztuka danego kraju. Rozwijana jest również wrażliwość interkulturowa uczniów. Zawiera się w tym pojęciu kształtowanie postaw takich jak: otwartość i zainteresowanie nowymi doświadczeniami, innymi osobami, koncepcjami, narodami, społeczeństwami i kulturami.

7. Podsumowanie

Potencjalnych korzyści płynących z edycji i produkcji materiałów audiowizualnych w ramach nauki języka obcego jest bardzo wiele. Nie ulega wątpliwości, że tego rodzaju projekty są wymagające nie tylko dla ucznia, ale również dla nauczyciela, który sam musi posiadać szereg niezbędnych kompetencji. Może to zniechęcać część pedagogów do angażowania się w tego typu zadania. Nowe media są jednak nośnikiem rewolucji, od której w żadnej domenie działalności ludzkiej, w tym edukacji, uciec się nie da. Jak słusznie podkreślał już w latach osiemdziesiątych Ray Clifford, „technologia nie zastąpi nauczycieli, ale Ci spośród nauczycieli, którzy używają jej w pracy zastąpią tych, którzy tego nie robią”³².

³² Cyt. za Krajka, 2012.

BIBLIOGRAFIA

- Alm, A. 2006. « CALL for autonomy, competence and relatedness; Motivating language learning environments in Web 2.0 ». *The JALT CALL Journal* 3: 29–37.
- Blake, R. J. 1998. « The role of technology in second language learning ». (w:) *Learning Foreign and second languages. Perspectives in research and scholarship* (red. H. Byrne). Nowy Jork : Modern Language Association: 209–237.
- Coste, D. et al. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (tł. Waldemar Martyniuk). Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Essberger, J. 2001. « Scene 7! Take 7! Video Cameras in the EFL/ESL Classroom ». <http://edition.tefl.net/ideas/teaching/video-cameras-in-the-efl-esl-classroom/> DW 28.10.2012.
- Goodman, S. 2003. *Teaching Youth Media: a Critical Guide to Literacy, Video Production, & Social Change*. Nowy Jork: Teachers College Press.
- Górska, W. 2009. « Narzędzia web 2.0 w codziennej pracy nauczyciela języków obcych ». *Neofilolog* 33: 197–204.
- Gromik, N. 2006. « Film editing in the EFL classroom ». *The JALT CALL Journal* 2: 27–36.
- Karppinen, P. 2005. « Meaningful learning with digital and online videos: Theoretical perspectives ». *AACE Journal* 13: 233–250.
- Kondo, I. 2002. « Video and learner enthusiasm: Stimulating personal interest as the first step towards autonomy ». (w:) *Proceedings of the JALT CUE and TEVAL mini-conferences* (red. A. S. Mackenzie i T. Newfield): 83–86.
- Krajka, J. 2012. *The Language Teacher in the Digital Age — Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. Nowy Jork : Routledge.
- Lankshear, C. i Knobel, M. 2003. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Masats D., Dooly M. i Costa, X. 2009. « Exploring the potential of language learning through video making ». (w:) *Proceedings of EDULEARN09 Conference. 6th–8th July 2009, Barcelona, Spain*: 341–352.
- Parks, S. et al. 2003. « Crossing boundaries: multimedia technology and pedagogical innovation in a high school class ». *Language Learning & Technology* 7: 2845.
- Pouchol, O. 1999. « Les outils vidéo en classe de langue: utilisation pédagogique du caméscope ». (w:) *La revue de l'EPI* 94: 155–165.
- Shrosbree, M. 2008. « Digital Video in the Language Classroom ». *The JALT CALL Journal* 4: 75–84.

- Swaffar, J. i Vlatten, A. 1997. « A sequential model for video viewing in the foreign language curriculum ». *Modern Language Journal* 81: 175–188.
- Sweeder, J. 2007. « Digital video in the classroom: Integrating theory and practice ». *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 7: 107–128.
- Szafraniec, K. 2011. *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Wachob, P. 2010. « Using videos of students in the classroom to enhance learner autonomy ». *Teaching English with Technology* 11: 18–28.
- Wagener, D. 2006. « Promoting Independent Learning Skills Using Video on Digital Language Laboratories ». *Computer Assisted Language Learning* 19: 279–286.
- Warschauer, M. 2002. « Networking into academic discourse ». *Journal of English for Academic Purposes* 1: 45–58.

Małgorzata Kurek
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Anna Turula
Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

PRACA ZESPOŁOWA ONLINE: UWARUNKOWANIA KULTUROWE I EDUKACYJNE – PRÓBA ANALIZY

Cultural and educational aspects of online collaboration – towards an analysis

The following article presents the concept of telecollaborative intercultural exchanges as an instructional method which facilitates the acquisition of social and intercultural competences in the wider sense. Drawing on observations made during various (tele) collaborative tasks and exchanges, the authors analyse the strategies that Polish participants tend to employ in such situations and examine the role of intercultural differences in prompting student reflection and self-development.

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się umiejętności pracy zespołowej (ang. *collaborative work*) w kontekście edukacyjnym i kulturowym. Umiejętność ta to obecnie jedna z najczęściej podkreślanych tzw. kompetencji społecznych, niejednokrotnie decydujących o sukcesie zawodowym na równi z wiedzą i innymi, tzw. twardymi umiejętnościami. Choć praca zespołowa jest w glottodydaktyce powszechna w wielu zadaniach językowych, zarówno tradycyjnych (np. metoda zadaniowa, praca projektowa), jak i w tych wspomaganych technologiami komputerowymi (od zadań typu *webquests* po kulturowe wymiany online), doświadczenie autorek artykułu pokazuje, że zdolność do takiej pracy ma charakter stopniowalny, a samo pojęcie współpracy może być niejednoznaczne.

W niniejszym artykule przedstawione zostaną obserwacje autorek na temat praktycznej umiejętności pracy w zespole ze szczególnym uwzględnieniem międzykulturowych wymian online określanых zamiennie jako telekolaboracja/projekt telekolaboracyjny. Przedmiotem refleksji będą również kulturowe i edukacyjne uwarunkowania pracy zespołowej, a także związane z nimi implikacje dla kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych.

2. Kulturowe wymiany online: wprowadzenie i kontekstualizacja glottodydaktyczna

Kulturowe wymiany online zwane potocznie telekolaboracją lub tele-/e-współpracą oznaczają kształcenie prowadzone na odległość za pośrednictwem różnorodnych komunika-

torów internetowych. Zadaniem takich e-narzędzi komunikacyjnych jest umożliwienie uczniom mieszkającym w oddalonych od siebie miejscach na kuli ziemskiej wspólnego uczenia się języka/języków i wymiany doświadczeń kulturowych (za: O'Dowd 2011: 342; tłumaczenie własne). Co ważne, nauka taka jest realizowana metodą projektów, ponieważ edukacja językowa i podnoszenie świadomości kulturowej są z założenia efektem pracy nad zadaniem lub, częściej, serią zadań. Polskie tłumaczenie angielskiego pojęcia *telecollaboration* – międzykulturowe wymiany online – dobrze oddaje specyfikę takiej formy kształcenia. W telekolaboracji ważne jest bowiem, by nie ograniczać się do wzajemnej prezentacji własnych kultur. Jej istotą jest międzykulturowe uczenie się, oznaczające, że kontakt z inną kulturą i wynikająca z niego wiedza nie jest celem samym w sobie, ale środkiem do celu: rodzajem katalizatora, który ma przede wszystkim skłonić ucznia do autorefleksji (w tym refleksji nad własną kulturą).

W świetle powyższej definicji telekolaboracji, a także w sytuacji powszechnej globalizacji na wielu płaszczyznach, w tym społeczno-zawodowej, popularność telewspółpracy i uczenia się międzykulturowego będzie z pewnością rosła. Koniecznym więc wydaje się włączenie udziału w projektach telekolaboracyjnych do programów studiów. Wykonanie zadań typowych dla kierunku studiów we współpracy z zagranicznymi partnerami jest formą symulacji przyszłych zglobalizowanych kontaktów zawodowych; pozwala także wykształcić i/lub rozwijać cenione obecnie na rynku pracy kompetencje społeczne.

Niniejszy artykuł pisany jest z perspektywy nieco węższej i koncentruje się na roli telekolaboracji w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych. Przede wszystkim projekty telekolaboracyjne przez swoją, opisaną wyżej, specyfikę pracy, umożliwiają praktyczne – a nie wyłącznie teoretyczne – zapoznanie się z metodą nauczania zwanej po angielsku *Task-Based Learning*, a opisywaną w polskojęzycznej literaturze przedmiotu jako uczenie zadaniowe. Dobrze opracowane zadania stawiane uczestnikom międzykulturowej wymiany online spełniają wymagania stawiane tej formie pracy w literaturze TBL (por. Candlin 1987, Nunan 1989, Long 1989) w tym sensie, że wykonanie projektu ma charakter priorytetowy, a jednocześnie praca nad zadaniem owocuje zdobytą, niejako przy okazji, wiedzą językową i kulturową. Innymi słowy, podobnie jak w nowoczesnej glottodydaktyce, w telekolaboracji zdobywanie wiedzy językowej i kulturowej jest produktem ubocznym działania, a nie działaniem samym w sobie (czy działaniem dla samego działania). Uczestniczący w międzykulturowych wymianach online przyszli nauczyciele mają sposobność osobiście doświadczyć kształcenia zadaniowego/pracy metodą projektów, w tym właśnie, dydaktycznie pożądanym zakresie.

Co istotne, pomimo tego, iż wymiana taka zawsze opiera się na sekwencji zadań stricte dydaktycznych, w jej trakcie dochodzi do wysokiej autentyfikacji na poziomach językowym i zadaniowym, a także ogólnopoznawczym. Po pierwsze, w kontekście międzykulturowym użycie języka obcego staje się w pełni usprawiedliwione sytuacją komunikacyjną. Ponieważ kontakt z innymi uczestnikami odbywa się często poza kontrolą nauczyciela (np. za pomocą prywatnych maili, czatu lub portali społecznościowych), zmniejsza się obawa przed oceną wypowiedzi, a probierzem jej jakości jest zrozumienie – lub jego brak – po

stronie partnerskiej. Po drugie, samo wykorzystanie technologii informatycznych w oczywisty sposób skutkuje autentyfikacją na poziomie zadaniowym (ang. *task authenticity*), bowiem sytuacje szeroko pojętego komunikowania się online, przesyłania plików, organizowania wirtualnego środowiska współpracy (np. Google Drive) to w rzeczywistości pozaszkolnej czynności wykonywane na porządku dziennym. Ponadto, ponieważ uczestnicy stawiani są w sytuacjach problemowych, na poziomie ogólnopoznawczym dochodzi do uruchomienia wysoce autentycznych procesów negocjowania znaczeń, znajdowania kompromisów, szukania rozwiązań oraz testowania hipotez (ang. *cognitive authenticity*). Paradoksalnie zatem, mimo iż punktem wyjścia dla wymiany telekolaboracyjnej jest zwykle pewien zamiar dydaktyczny, jego realizacja zanurza uczestników w sytuacji, która jest wysoce autentyczna.

Innym atutem włączania projektów telekolaboracyjnych w tok studiów filologicznych, specjalizacji nauczycielskiej jest sama istota wspomnianego wyżej uczenia się przez doświadczenie, zwłaszcza rola jaką taka forma dydaktyki może odegrać w pobudzaniu (przyszłych) nauczycieli do autorefleksji zawodowej. W typową praktykę telekolaboracyjną wpisuje się bowiem schemat uczenia się przez doświadczenie/doświadczenie (*experiential learning*) Kolba (1984; tłumaczenie własne) i Kohonena (1992).

- (1) *konkretne doświadczenie* w klasie szkolnej lub poza nią. W tym kontekście Nunan (1998) podkreśla wagę uczenia w oparciu o zadanie, które przydaje autentyzmu kontekstowi edukacyjnemu. Warto podkreślić, że na tym etapie doświadczenie ma charakter całościowy (*gestalt*);
- (2) *abstrahowanie/konceptualizacja*, która jest świadomą, analityczną – w przeciwieństwie do całościowego z charakteru etapu poprzedniego – operacją poznawczą mającą na celu porządkowanie danych;
- (3) *obserwacja i refleksja*, etap cyklu, w którym uporządkowane uprzednio refleksje są podstawą świadomej obserwacji siebie i innych w działaniu;
- (4) *eksperymentowanie* – praktyczne zastosowanie wyabstrahowanych reguł i modeli; etap nauki związany z podejmowaniem ryzyka zmiany.

Powyższy schemat w projekcie telekolaboracyjnym realizuje się w sposób następujący: uczestnicy najpierw mają szansę doświadczyć międzykulturowej wymiany online bardzo bezpośrednio, na poziomie samego zadania, ale także procesów poznawczych i emocji, które zadanie angażuje; następnie to doświadczenie poddawane jest intelektualnej „obróbce”, której efektem są pewne – czasem dopiero wstępne – refleksje; takie lepiej lub gorzej ugruntowane przemyślenia są punktem odniesienia i podstawą do pogłębionej refleksji; mogą też dać asumpt do modyfikacji postaw i sposobów postępowania w trakcie kolejnych zadań. Taka siła oddziaływania projektów telekolaboracyjnych może być w przyszłości odczuwalna w skali mikro: ich uczestnicy, jako czynni nauczyciele języków obcych, będą potrafili dobrze kierować własnymi uczniami w realizowanych wymianach międzynarodowych; oraz w skali makro: przyswojony w efekcie działań telekolaboracyjnych, schemat *działam – myślę – przyglądam się – eksperymentuję* ma szansę stać się

stałym nawykiem pedagogicznym, postawą obecną na każdym etapie i wobec każdego aspektu pracy w charakterze nauczyciela języka obcego.

Ponadto, międzykulturowe wymiany online, przez to, iż owocują podwyższoną świadomością kultur własnej i docelowej, są szkołą empatii, tolerancji i umiejętności funkcjonowania w środowisku wieloznaczności i niedopowiedzeń; umiejętności, których uniwersalne zastosowania są dość oczywiste. Kompetencje te są również ważne w glottodydaktyce, w której już dawno zostały zidentyfikowane jako atrybuty dobrego ucznia języka obcego (Rubin, 1975; Stern, 1975). Kształtowanie i rozwijanie tych umiejętności, a także podnoszenie świadomości ich wagi wydają się wartością nie do przecenienia w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych.

3. Interkulturowe wymiany online w praktyce

Jak wspomniano wcześniej, przy powszechnym już w tej chwili wykorzystaniu technologii komputerowych w roli medium umożliwiającego pracę i komunikację, osoby znające języki obce coraz częściej będą uczestniczyć w sytuacjach zawodowych i społecznych, w których staną się częścią zespołu reprezentującego różne kultury i współpracującego online, bez kontaktu osobistego. Odbywające się pod opieką nauczyciela wymiany międzykulturowe online są swego rodzaju poligonem, na którym przyszli pracownicy, w tym także nauczyciele mogą, w sytuacji o stosunkowo niewielkim ryzyku, zdiagnozować swoją umiejętność pracy w takich warunkach. Jest to tym ważniejsze, że przy tego rodzaju pracy zespołowej współpraca odbywa się na kilku płaszczyznach, tworząc zależności i prowokując interakcje dużo bardziej skomplikowane niż te, które mają miejsce w czasie tradycyjnych zajęć wykorzystujących metodę pracy w grupie. W wymianach telekolaboracyjnych najczęstszymi formami współdziałania są te, w których uczestnicy pracują bądź w grupach wielokulturowych, bądź też tworzą grupy lokalne, pracujące razem nad danym zadaniem i wchodzące w interakcje z grupami partnerskimi z zagranicy w celu wymiany informacji, weryfikacji danego zadania lub wspólnego stworzenia bazy materiałów.

Projekty telekolaboracyjne, o czym była już mowa, mają szczególne znaczenie dla przyszłych nauczycieli. W wymianach tego rodzaju uczestnicy projektu pracują w grupach lokalnych lub interkulturowych tworząc zadania dydaktyczne, które następnie są oceniane przez grupy partnerskie, poprawiane według zasugerowanych przez nie wskazówek oraz wykonywane przez tę samą grupę partnerską z perspektywy ucznia (bardziej szczegółowe omówienie – zob. Kurek, w druku). Wymiana taka może trwać jeden semestr akademicki, w czasie którego uczestnicy pracują głównie, choć nie tylko, online np. za pośrednictwem Google Drive lub innych narzędzi umożliwiających komunikację i współ-edycję tworzonych treści. Co ważne, praca online jest wspomagana regularnymi spotkaniami face-to-face na poziomie grup lokalnych.

Proponowany schemat projektu telekolaboracyjnego dla przyszłych nauczycieli oraz sugerowana sekwencja zadań dydaktycznych na których może on być zbudowany zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Etapy wymiany międzykulturowej dla przyszłych nauczycieli języków obcych oraz proponowana sekwencja zadań dydaktycznych.³³

Etap projektu	Zadania dydaktyczne	Typy zadania dydaktycznego	Komentarz
Etap 1	Grupy lokalne lub międzykulturowe przybierają nazwy i prezentują się partnerom za pomocą multimedialnej lub głosowej prezentacji	Wymiana informacji	Zadanie poprzedzone jest omówieniem różnych form i przykładów prezentacji ze szczególnym uwzględnieniem cech dobrej prezentacji. Wszystkie proponowane narzędzia oferują tryb współedycji
Etap 2	Tworzenie szkicu zadania dydaktycznego (np. wspomaganego technologią informatyczną)	Współtworzenie produktu – współpraca w grupach lokalnych	Proces tworzenia zadania jest monitorowany przez nauczycieli prowadzących. By zachować przejrzystość, studenci mogą korzystać z szablonu konspektu
Etap 2b	Ocena wersji roboczej zadania przez grupę partnerską	Porównanie i analiza Współpraca odbywa się w grupie lokalnej – wyniki przekazywane są grupie partnerskiej	W cel dokonania oceny zadania, uczestnicy korzystają z szablonu i kryteriów ustalonych uprzednio przez nauczycieli prowadzących
Etap 2c	Grupy lokalne poprawiają swoje zadania według wskazówek grup partnerskich	Współtworzenie produktu (współpraca wewnętrzna)	
Etap 3	Wykonanie zadania z perspektywy ucznia	Współtworzenie produktu (współpraca wew. i zew.)	Uczestnicy wykonują zadania z perspektywy ucznia. Obserwacje i wnioski przekazywane są autorom zadania.
Etap 4	Ewolucja projektu	Porównanie i analiza. Współtworzenie produktu (współpraca wew. i zew.)	Ewaluacja może mieć postać pokazów plenarnych lub prac pisemnych. Studenci wypełniają kwestionariusze ewaluacyjne.

Jak widać, elementem kluczowym dla przeprowadzenia opisanego powyżej projektu jest nieustanna komunikacja i akcentowana wyżej współpraca na kilku poziomach. Jest to tym ważniejsze, że długoterminowy projekt telekolaboracyjny to bardzo złożona sytuacja dydaktyczna, w której nieustannemu ścieraniu ulegają i koncepcje dydaktyczne nauczycieli prowadzących, i kulturowo ukształtowane zachowania i przekonania studentów. W efekcie, o czym była już mowa wcześniej, współzależności pomiędzy wszystkimi uczestnikami oraz zachodzące pomiędzy nimi interakcje znacznie wykraczają poza te, które zwykle mają miejsce w czasie tradycyjnej pracy w grupach.

Wobec wielości poziomów współpracy mających miejsce w czasie wymiany online, warto pokusić się o ich graficzną prezentację. Poniższy model ilustruje złożoność modelu współpracy międzykulturowej na przykładzie interakcji zachodzących pomiędzy dwoma zespołami partnerskimi. Zastosowane w wykresie oznaczenia to:

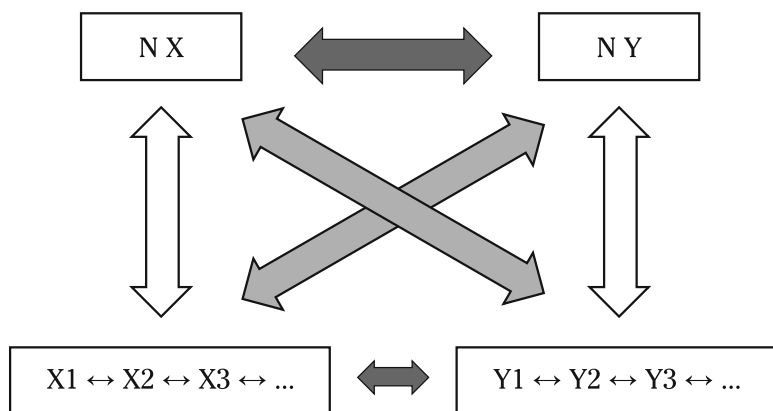
³³ Schemat ten został między innymi wykorzystany w wymianie międzykulturowej pomiędzy studentami specjalności nauczycielskiej Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie oraz Pädagogische Hochschule w Heidelbergu, Niemcy.

NX i NY – partnerujący nauczyciele

X1, X2, X3 – monokulturowe grupy kultury X

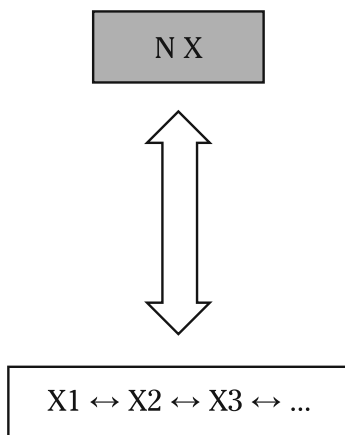
Y1, Y2, Y3 – monokulturowe grupy kultury Y

Ryc. 1. Możliwe poziomy współpracy w wymianie interkulturowej pomiędzy reprezentantami kultur X i Y.



Dla porównania, model 2 ilustruje interakcje zachodzące w czasie typowej tj. stacjonarnej pracy projektowej, w której studenci pracują tylko i wyłącznie w grupach lokalnych, przy czym NX oznacza nauczyciela prowadzącego, a X1, X2, X3 to oznaczenia grup uczniowskich.

Ryc. 2. Poziomy współpracy w czasie stacjonarnej pracy projektowej.



Powyższe modele pokazują, o ile bardziej złożona – i przez także bardziej autentyczna – jest sytuacja współpracy w wymianie interkulturowej w porównaniu z modelem współpracy mającym miejsce w czasie tradycyjnie rozumianej pracy projektowej w klasie.

Po pierwsze, oprócz zwykle obserwowanej współpracy na poziomie grupy lokalnej (w rzeczywistości polskiej najczęściej jest to grupa monokulturowa, nie wymagająca użycia języka obcego), w czasie której uczestnicy odpowiadają za wyniki pracy jedynie przed nauczycielem prowadzącym, (współpraca wewnętrzna, np. X1-X2-X3), pojawia się tzw. współpraca zewnętrzna, zachodząca na płaszczyźnie międzykulturowej pomiędzy grupami partnerskimi (np. X1-Y1, X2-Y2, X3-Y3). To właśnie na tym poziomie dochodzi do zderzenia kultur, ujawnienia się różnic pomiędzy nimi i, w konsekwencji, do nieporozumień lub nawet konfliktów nie występujących w trakcie tradycyjnie pojętej pracy w grupach. Konflikty takie wymagają niejednokrotnie interwencji nauczyciela. Jego zadaniem staje się monitorowanie sytuacji komunikacyjnych, pokazywanie różnic kulturowych i reinterpretacja wydarzeń w ich świetle. Ponadto, wymiana interkulturowa wymaga przebiegającej na równoległym poziomie bardzo intensywnej współpracy nauczycieli prowadzących, monitorujących przebieg wymiany oraz nieustannie modelujących kształt zadań dydaktycznych stawianych przed jej uczestnikami. Jakość tej współpracy (NX – NY) ma bezpośredni wpływ na wszystkie pozostałe elementy telekolaboracji.

Warto zaznaczyć, że w wymianach międzykulturowych pojawia się dodatkowy rodzaj interakcji, którym jest możliwość kontaktu i współpracy pomiędzy nauczycielem lokalnym oraz grupami partnerskimi (np. NX – Y1). Powodem powstania takiej interakcji może być zarówno wynikająca z sympatii chęć dzielenia się doświadczeniami, jak i sytuacja konfliktowa, w której opiekun grupy partnerskiej staje się naturalnym sojusznikiem, gdy ustaje kontakt ze strony jego podopiecznych lub gdy nie wywiązują się zadań i obowiązków względem partnerów.

4. Zderzenie kultur w pracy zespołowej

Opisana powyżej złożoność interakcji i wielość poziomów współpracy, a także szeroko pojęte różnice kulturowe, mające swe źródło w różnych doświadczeniach edukacyjnych, kulturowo ukształtowanych poglądach epistemologicznych czy chociażby w przynależności do odmiennych kultur³⁴, sprawiają, że projekty międzykulturowe to obszar wielu potencjalnych i rzeczywistych napięć i konfliktów, do których dojść może na każdym z poziomów współpracy. Konflikty te są sprawdzianem kompetencji społecznych uczestników oraz swoistym tygłem, w którym kompetencje te się kształtują. Obserwacja kilku projektów telekolaboracyjnych z udziałem grup polskich pozwala na dostrzeżenie pewnych tendencji oraz wzorów zachowań, które polscy uczestnicy zadań opartych o współpracę zdają się powielać niezależnie od kontekstu.

Jednym ze stosunkowo częstych problemów są trudności na poziomie współpracy zewnętrznej – międzypartnerskiej, czyli tej, do której rzadko dochodzi na tradycyjnych zajęciach dydaktycznych i do której uczestnicy ewidentnie nie są przygotowani. Jest to szczególnie widoczne na płaszczyźnie komunikowania się. Pomimo olbrzymich udogod-

34 Turula, A. (w druku) opisuje wpływ kultur wysokiego i niskiego kontekstu na podejście do różnych aspektów międzykulturowych wymian online, zwłaszcza do szeroko – i różnorodnie – pojmowanego dialogu stron biorących udział w tego rodzaju współpracy.

nień, jakie w tym zakresie niosą ze sobą techniki informacyjne, w trakcie jednej z wymian doszło niemal do zaniechania komunikacji z partnerami z kultury anglosaskiej, na rzecz zintensyfikowania komunikacji w grupach lokalnych. Oto, jak opisały te sytuację uczestniczki grupy polskiej w ankiecie ewaluacyjnej:

A: *„Zbyt mało współpracy z grupą (partnerską). Pytanie dlaczego.”*

B: *„Współpraca z naszymi partnerami w ogóle się nie sprawdziła. Rzadko się kontaktowaliśmy — głównie w sprawie zadań.”*

C: *„Nie kontaktowaliśmy się z naszymi partnerami, bo nie miałyśmy problemów z ich zadaniem.”*

D: *„Trudno było skontaktować się z naszymi partnerami, ponieważ pracowaliśmy tylko online”(1)*

Zaskakujące jest to, że pomimo dużej biegłości uczestników w zakresie szeroko pojętej kompetencji technicznej (ang. *technical literacy/computer literacy*), wiele problemów komunikacyjnych zdaje się wynikać z nieznamomości tzw. netykiety czyli zasad poprawnego zachowania się w sytuacjach online, takich jak odpowiadanie na wiadomości czy dbanie o jasność przekazu i intencji (np. informowanie o stanie prac, nieobecnościach lub ograniczonym dostępie do Internetu). Zachowania takie były obserwowane po stronie polskiej wielokrotnie, za każdym razem budząc zdziwienie partnerów.

Odminnym, acz niemniej ważnym deficytem obserwowanym wśród polskich uczestników projektów (tele)kolaboracyjnych jest kolektywistyczne rozumienie zasad współtworzenia, mające niewiele wspólnego z ideą rzeczywistej współpracy. Poniższe cytaty to opinie uczestników różnych projektów na temat strategii stosowanych w trakcie wspólnego opracowywania tematu lub tworzenia prezentacji. Jak pokazują, dosyć powszechną strategią jest praca indywidualna, po której następuje połączenie poszczególnych fragmentów. Jest to uderzające tym bardziej, że w każdym z projektów naturalnym kontekstem pracy są narzędzia online umożliwiające współtworzenie materiałów w czasie rzeczywistym, a zatem sprzyjające właściwej pracy zespołowej³⁵. Tymczasem tak proces ten podsumowali uczestnicy jednej z wymian:

E: *„Bardzo dobrze nam się razem pracowało. Każda robiła swoje”.*

F: *„Stworzenie prezentacji Prezi było prostym zadaniem. Każdy z nas zrobił swoją część.”*

G: *„Na początku próbowaliśmy współpracować, ale było to trudne, bo musieliśmy iść na kompromis. Potem podzieliliśmy się pracą i każdy z nas zrobił swoją część.”*

Wyłaniająca się z powyższych wypowiedzi popularność kolektywistycznego modelu pracy jest niepokojąca tym bardziej, że jest ona potwierdzana przez wielu nauczycieli wykorzystujących metodę projektową w klasie lub na uczelni. Warto zaznaczyć, że podejście kolektywistyczne nadal zamyka uczestników w kręgu ich własnych, z definicji ograniczo-

35 Projekty odbywały się w ramach przedmiotu „Nowe technologie w glottodydaktyce”.

nych doświadczeń jednostkowych, uniemożliwiając tym samym to, co w pracy zespołowej najcenniejsze, a więc uczenie się od innych (ang. peer learning).

Przedstawiona powyżej analiza zachowań grup polskich uczestniczących w projektach współpracy, gdy odniesiona do teoretycznego modelu metody zadaniowej (ang. Task-Based Learning) wspomnianej we wcześniejszej części artykułu, a pochodzącej z kultury anglosaskiej, pozwala na analizę porównawczą pewnych kulturowo warunkowanych wzorów zachowań typowych dla każdej ze stron. Systematyzuje je tabela 2.

Tabela 2. Porównanie wzorów zachowań (tele)kolaboracyjnych po stronie polskiej oraz anglosaskiej.

Anglosaskie podejście do zadań relizowanych we współpracy	Polskie podejście do zadań opartych na współpracy
Emocjonalnie neutralna interpretacja zadań	Emocjonalna interpretacja zadań
Relacje międzyludzkie nie wpływają na wykonanie zadania	Warunkowanie efektów pracy od relacji międzyludzkich
Akcentowanie tych cech indywidualnych uczestników, które wpływają na efektywne wykonanie zadania	Akcentowanie konieczności zachowania tzw. twarzy (zwłaszcza narodowej lub związanej z daną grupą społeczną)
Obiektywizacja zadań i sytuacji	Subiektywizacja zadań i sytuacji
Brak terytorializmu	Terytorializm, tendencja do używania prespektywy my – oni

Należy zaznaczyć, że zestawione powyżej różnice to jedynie tendencje zauważone w obserwowanych wymianach interkulturowych i, jako takie, nie mogą one być traktowane jako model uniwersalny. Jednakże dobrze wpisują się w zaproponowany przez Halla (Hall, 1976) podział na kultury niskiego i wysokiego kontekstu. W tych pierwszych, reprezentowanych m.in. przez kulturę anglosaską, ważna jest jednostka i jej autonomia. W związku z tym, relacje społeczne są tam luźne i bardziej powierzchowne, a tolerancja wobec niejednoznaczności i poszanowanie dla wartości uniwersalnych – wysokie. Z kolei kultury wysokiego kontekstu, w tej wymianie reprezentowane przez grupę polską, koncentrują się na wzajemnych zależnościach w grupie, która jest traktowana jako źródło wsparcia. Konsekwencją takiej postawy jest duża waga, jaką przywiązuje się do wartości lokalnych: tradycji i historii grupy (narodu), wspólnego kodu porozumiewania itd.

Ścisłe związane z podziałem na kultury niskiego i wysokiego kontekstu – a przez to pomocne w interpretacji porównywanych wzorców zachowań – jest znane z pragmatyki pojęcie rytuału interakcyjnego (Goffman 1959, 1967/2006 i późniejsze publikacje) ze szczególnym uwzględnieniem twarzy (ang. face), która metonimicznie reprezentuje osobę (Lakoff i Johnson 1980) i jest rozumiana jako obraz samego siebie, godność i prawo decydowania o sobie (np. Goffman 1959; Lim i Bowers 1991) czy też wizerunek publiczny (Lim i Bowers 1991). Tak pojmowana twarz jest przedmiotem nieustannego zagrożenia w kontaktach społecznych; zagrożenia (ang. face threatening), które niosą akty mowne innych, zwłaszcza wypowiedzi wysokiego ryzyka, takie jak pochwały i nagany, prośby i polecenia, tematy tabu itd. Odpowiedzią na zagrożenia są reakcje obronne (face saving), których zadaniem jest ochrona własnego wizerunku, tzw. twarzy pozytywnej (ang. positive face;

Brown i Levison 1987) lub prawa do wolnego wyboru i decydowania o sobie, tzw. twarzy negatywnej (ang. *negative face*; tamże). Warto nadmienić, że wspomniane zagrożenia dla twarzy są postrzegane jako poważniejsze i wywołują bardziej radykalne reakcje obronne w kulturach wysokiego kontekstu, co tłumaczy często obserwowane wśród uczestników polskich skrajnie emocjonalne podejście do merytorycznej oceny pochodzącej od partnerów.

Powyższa konstatacja stanowi dobry punkt wyjścia do analizy podsumowania elementów rytuału interakcyjnego opisanych wcześniej w tej części artykułu i zebranych w tabeli 2. W indywidualistycznej kulturze anglosaskiej ważna jest autonomia jednostki i jej osobisty, potencjalnie jak najlepszy wkład w projekt, a wykonanie zadania ma charakter priorytetowy. W związku z tym, każde działanie służące pracy – w tym konstruktywna krytyka – jest traktowane jako pożądane. Z kolei w grupie polskiej, która reprezentuje kulturę wysokiego kontekstu, krytyka jest widziana jako zagrożenie; rzadko postrzega się ją jako konstruktywną; współpraca natomiast rozumiana jest jako manifestacja grupowej solidarności, w której zadanie ustępuje ważnością budowaniu relacji i wzajemnemu wspieraniu się, a wkład w jego wykonanie zależy od osobistego potencjału. Na taki charakter interakcji w grupach lokalnych wskazują problemy zaobserwowane w trakcie zajęć telekolaboracyjnych z grupami polskimi.

Powyższe spostrzeżenia poczynione w latach 2009-2012 w trakcie kilku projektów telekolaboracyjnych³⁶ są zbieżne z wynikami wcześniejszego studium ilościowego (Rysiewicz 2011), które pokazało, iż pojęcie współpracy, a szczególnie filozofii nauczania języków obcych zwanej współluczeniem się (ang. *collaborative learning*), jest odmiennie interpretowane przez anglosaskich i polskich glottodydaktyków. Podczas, gdy ci pierwsi rozumieją ją jako metodę pracy, która gwarantuje wspólne wypracowywanie rozwiązań i dążenie do postawionych celów, polscy nauczyciele często definiują współluczenie przez pryzmat wzajemnego wsparcia w grupie. Najprawdopodobniej opisane wcześniej zachowania określone jako kolektywistyczne oraz liczne przejawy solidarności grupowej wśród polskich uczestników projektu należy złożyć na karb takiego właśnie rozumienia współpracy; rozumienia, które studenci neofilologii mają kulturowo zakodowane właściwie od początku edukacji. Odpowiedzialna za to wydaje się opisana wcześniej dominująca w polskim kontekście edukacyjnym stosunkowo prosta forma współpracy pomiędzy członkami tej samej, zwykle niedużej, jednolitej pod względem językowym i kulturowym grupy, odpowiadającej za wykonanie zadania przed nauczycielem. Praca w tego rodzaju grupach jest obciążona stosunkowo niewielkim ryzykiem, bowiem grupa odpowiada za swoją pracę jedynie przed nauczycielem, co przeważnie tworzy zależność jednokierunkową. Nie pozwala też na konfrontację różnych metod pracy, zwłaszcza że wykonanie zadania jest często wynikiem zachowań kolektywistycznych: każdy z uczestników przygotowuje swój fragment pracy niezależnie od innych. Tymczasem wyjście poza kontekst kultury własnej oznacza reprezentowanie nie tylko siebie, ale i swojej instytucji oraz, co jest niebagatel-

36 Z powodu bardzo restrykcyjnych zasad ochrony danych obowiązujących po stronie amerykańskiej, dane grup partnerskich nie mogą zostać ujawnione.

ne dla motywacji, reprezentowanie kultury narodowej. Ponadto, zwiększone możliwości kontaktu, które zapewniają technologie informatyczne oraz sugerowanie uczestnikom narzędzi z funkcją współedycji znacznie ułatwiają rzeczywistą współpracę, także w czasie rzeczywistym. Telekolaboracja jest więc sytuacją tyle dydaktycznie pożądaną, co raczej nieznaną w polskim kontekście edukacyjnym.

W świetle powyższych rozważań uprawnione wydaje się pytanie o rolę nauczyciela akademickiego – opiekuna projektu telekolaboracyjnego – o to, w jakim zakresie ma on obowiązek interwencji w nie do końca pożądane aspekty rytuału interakcyjnego międzykulturowej wymiany online i jakie działania pedagogiczne może w tej sprawie podjąć. Pytanie o zakres jest, tak naprawdę, pytaniem fundamentalnym, ponieważ ociera się o filozofię kontaktów międzyludzkich, w tym edukacyjnych wymian międzynarodowych. Uszczegółowiając: stajemy przed dylematem, czy naszym obowiązkiem jest prostowanie polskich ścieżek i przyuczanie uczestników projektów telekolaboracyjnych do anglosaskich standardów pracy. Odpowiedź na tak postawione pytanie jest co najmniej dwupoziomowa. Na poziomie organizacyjnych niedociągnięć obserwowanych w kulturach naszego typu, takich jak opisane problemy z dotrzymaniem terminów czyli ogólnie rozumianą solidnością – odpowiedź brzmi: TAK; naszą rolą jest podjęcie działań naprawczych w tym zakresie. Niemniej, twierdzenie, iż należy zupełnie odrzucić polską specyfikę pracy byłoby sprzeczne z samym duchem międzykulturowych wymian online, w których – przypomnijmy za O'Dowdem (2011) – kontakt z inną kulturą ma ucznia skłonić do autorefleksji (w tym refleksji nad kulturą własną) w celu lepszego jej zrozumienia, a nie odrzucenia.

5. Podsumowanie

Metoda telekolaboracyjna bardzo dobrze wpisuje się w cykl uczenia przez doświadczenie (ang. *experiential learning*) cytowany wcześniej za Kolbem (1984) i Kohonenem (1992), bowiem w obu dochodzi do nieustannych napięć pomiędzy poznawaniem rzeczywistości – zarówno świadomym (*comprehension*), jak i intuicyjnym (*apprehension*) – oraz transformacją zachowań wynikającą z naprzemiennych procesów eksperymentowania i refleksji. Czterofazowy cykl uczenia się, który proponuje Kolb, odzwierciedla rytm wymiany interkulturowej, w której bardzo konkretne doświadczenie zanurzenia się w autentycznej sytuacji wymiany informacji lub współtworzenia produktu jest w pełni wartościowe dopiero wtedy, gdy następuje po nim faza pogłębionej refleksji, interpretacji i ostatecznie transformacji utartych zachowań w świetle zdobytych doświadczeń. W tym sensie, i w zgodzie z postulatami Kolba, projekty telekolaboracyjne wpisują się w filozofię uczenia się przez całe życie.

Zamykając niniejsze rozważania na temat współpracy w ramach międzykulturowych spotkań online, warto podkreślić, że projekty telekolaboracyjne, choć czasochłonne i dydaktycznie dosyć skomplikowane, to metoda pracy w pełni odpowiadająca potrzebom kształcenia akademickiego, którego zadaniem jest wszak przygotowanie intelektualnie samodzielnych, zdolnych do refleksji i otwartych na nowe perspektywy i doświadczenia członków społeczeństwa. Nierozwalny związek tej formy nauki z wykorzystaniem

nowych technologii medialnych daje możliwość uwspółcześnienia tradycyjnych kursów akademickich oraz lepszego wpisania ich w potrzeby i oczekiwania świata pozaakademickiego, w którym wszak absolwenci będą się poruszać. Warto, by ich ewentualne deficyty w zakresie kompetencji społecznych, tak ważnych jak praca w zespole międzykulturowym, zostały zdiagnozowane i uzupełnione odpowiednio wcześniej.

BIBLIOGRAFIA

- Brown, B. 1977. « Face saving and face restoration in negotiation ». (w:) *Negotiations: Social-Psychological Perspectives* (red. D. Druckman). Sage: 275–300.
- Brown, P. i Levinson, S.C. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C. 1987. « Towards task-based language learning ». (w:) *Language Learning Tasks* (red. C. Candlin i D. Murphy). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall: 45–48.
- Dooley, M. 2011. « Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: task-as-workplan vs. task-as-process ». *Language Learning and Technology* 15 (2): 69–91.
- Fratzer, I. i Helm, F. 2010. « The Intercultural Project ». (w:) *Telecollaboration 2.0. Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (red. S. Guth i F. Helm). Bern: Peter Lang: 385–398.
- Goffman, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Goffman, E. 1967/2006. *Rytuał interakcyjny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guth, S. i Thomas, M. 2010. « Telecollaboration with Web 2.0 tools ». (w:) *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (red. S. Guth i F. Helm) Bern: Peter Lang: 39–68.
- Hall, E.T. 1976. *Beyond Culture*. Anchor Books.
- Hauck, M. 2010. « The Enactment of Task Design in Telecollaboration 2.0 ». (w:) *Task-Based Language Teaching and Technology* (red. M. Thomas i H. Reinders). London: Continuum: 197–217.
- Joyce, B., Weil, M. i Calhoun, E. 2000. *Models of teaching* (6th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kohonen, V. 1992. « Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education ». (w:) *Collaborative language learning and teaching* (red. D. Nunan). Cambridge: Cambridge University Press: 14–39.
- Kurek, M. (w druku). « The potential of telecollaborative projects for teacher training programmes ».

- Lakoff, G. i Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Lim, T.S. i Bowers, J.W. 1991. « Facework: Solidarity, Approbation, and Tact ». *Human Communication Research* 17: 415–450.
- Long, M. 1989. *Task, group and task-group interaction*. University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language 8: 1–26.
- Nunan, D. 1989. *Understanding Language Classrooms*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- O'Dowd, R. 2011. « Intercultural communicative competence through telecollaboration ». (w:) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (red. J. Jackson). London: Routledge: 340–356.
- O'Dowd, R. i Ware, P. 2009. « Critical issues in telecollaborative task design ». *Computer Assisted Language Learning*: 22: 173–188.
- Rubin, J. 1975. « What the good language learner can teach us ». *TESOL Quarterly* 9: 41–51.
- Rubin, J. 1981. « Study of cognitive processes in second language learning ». *Applied Linguistics*, 11:117–131.
- Rysiewicz, J. 2011. *The influence of individualism and collectivism on the teachers' and students' perspectives regarding collaborative learning — the case of Poland and foreign countries*. Nieopublikowana praca magisterska, Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa.
- Stern, H.H. 1975. « What can we learn from the good language learner? » *Canadian Modern Language Review*: 31: 304–318.
- Turula, A. (w druku). « Telecollaboration in the clash of high- and low-context cultures. Social justice at stake » (w:) *Globalizing Online Telecollaborations, Internationalization and Social Justice* (red. N. Tcherepashenets i F. Lojacono). Peter Lang.

General competences in language education

Introduction: Joanna Stańczyk and Elżbieta Nowikiewicz	5
Chapter I	
The role of general competences in language teaching	7
1. Teresa Siek-Piskozub – <i>Evolution of the concept of competence in language education</i>	9
2. Małgorzata Spychała – <i>The evolution of the structure of communicative competence: from linguistic competence to competence in intercultural negotiation</i>	25
3. Elżbieta Zawadzka-Bartnik – <i>Issues with competence – premises and illusions in education</i>	35
4. Katarzyna Karpińska-Szaj – <i>Linguistic and general competences and special educational needs</i>	49
Chapter II	
The development of study skills in learning a foreign language	61
1. Jolanta Sujecka-Zajac – <i>The role of heuristic skills in the development of techniques for learning foreign languages</i>	63
2. Maciej Smuk – <i>Being yourself as a general competence in the learner. Between philosophical reflection and classroom practice</i>	73
3. Wioletta Piegzik – <i>The role of learner awareness in the development of communicative language competences: a task-based approach</i>	85
4. Mirosław Pawlak – <i>Individual learner differences and the development of foreign language competence</i>	99
5. Patricia Moore – <i>The development of Interactive Competences In European bilingual education: a comparative study</i>	121
6. Piotr W. Parczewski – <i>Assessing general competences</i>	137
Chapter III	
Educational materials for the development of general competences	153
1. Sebastien Ducourtieux – <i>Skills and multimedia: towards an action-oriented approach</i>	155
2. Iwona Janowska – <i>Development of general competences in a project-based approach to language teaching and learning</i>	165
3. Katarzyna Kwiek – <i>The role of general competences in the understanding of specialised texts: the example of French Eurojargon</i>	177
4. Anna Kucharska – <i>The influence of general competences on language activities in students' books of Italian for lower secondary school</i>	187

5. Agnieszka Dryjańska – <i>Influencing students' moral attitudes during foreign language lessons in Catholic schools</i>	197
Chapter IV	
Information and Communications Technologies and general competences	211
1. Agnieszka Traczyńska – <i>Application of the program PRAAT in the analysis and teaching of foreign language pronunciation</i>	213
2. Aleksandra Wach – <i>The influence of computer-mediated communication on EFL teenage learners' grammatical competence</i>	223
3. Krzysztof Kotuła – <i>Filmmaking in language learning. New technologies and the development of skills</i>	237
4. Małgorzata Kurek, Anna Turula – <i>Cultural and educational aspects of online collaboration – towards an analysis</i>	247
General competences in language education	261